EURYDICE

eurostat

ISSN 1725-163X

Éducation et culture

Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005

Commission européenne

Éducation et culture

EURYDICE

eurostat

Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005

COMMISSION
EUROPÉENNE

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (http://europa.eu.int).

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005

ISBN 92-894-9423-9

© CECA-CE-CEEA, Bruxelles • Luxembourg, 2005

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

PRÉFACE

La stratégie de Lisbonne, définie lors du Conseil européen de mars 2000, dote l'Europe d'une nouvelle ambition – devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive à l'horizon de 2010 – et d'une nouvelle forme de coopération – la méthode ouverte de coordination. En 2002, les chefs d'État et de gouvernement, reconnaissant le rôle essentiel de l'éducation pour atteindre les objectifs de Lisbonne, ont décidé que les systèmes européens d'éducation et de formation deviendraient une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010.

Les ministres de l'éducation avaient déjà adopté, en 2001, trois objectifs majeurs: améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne, assurer que ceux-ci soient accessibles à tous et ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur. Ils y ont associé un programme de travail qui identifie et définit les objectifs communs à remplir; et prévoit des instruments de mesure harmonisés (statistiques, indicateurs) permettant aux États membres de suivre leur évolution vers les objectifs fixés.

L'utilisation d'indicateurs quantitatifs et d'informations qualitatives harmonisées, fiables et condensées est au cœur du succès de la méthode ouverte de coordination appliquée à ce programme de travail. C'est pourquoi, la Commission européenne travaille, depuis de nombreuses années, sur la définition d'indicateurs pertinents et les besoins en informations qu'ils suscitent.

L'édition 2005 de *Chiffres clés de l'éducation en Europe* dresse un véritable état des lieux de l'éducation en Europe. Ce rapport éclaire le lecteur sur les contextes démographiques et d'emploi dans lesquels évoluent les systèmes éducatifs, sur leur organisation et fonctionnement; sur la formation, le rôle et la composition du corps enseignant; sur les processus éducatifs qui permettent l'acquisition des compétences indispensables à la société de la connaissance; sur l'attractivité des différents types et niveaux d'enseignement et la mobilité des étudiants; sur le développement de l'apprentissage des mathématiques, des sciences et des technologies; et sur le montant et l'utilisation des ressources allouées à l'éducation.

Chiffres clés de l'éducation en Europe est le fruit d'une étroite collaboration entre l'unité européenne et les unités nationales d'Eurydice ainsi qu'Eurostat, l'Office statistique de l'Union européenne. La méthode de travail mise en œuvre permet à ce rapport de présenter des informations et des données d'un très haut degré de fiabilité. L'utilisation de différentes sources et la présence de nombreuses représentations graphiques assorties de commentaires synthétiques renforcent la lisibilité et l'attrait de ce rapport.

Nous espérons que la richesse, la complémentarité et la fiabilité des données et des informations qu'il contient, contribueront aux réflexions nationales et européennes sur la qualité de l'éducation ainsi que sur son évolution dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Ján Figel'

Commissaire en charge de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme

Joaquín Almunia

Commissaire en charge 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 25

A – CONTEXTE 29

B – ORGANISATION 55

SECTION I – STRUCTURES 55

SECTION II – OBJECTIFS ET ÉVALUATION 89

SECTION III – NIVEAUX ET PROCESSUS DE DÉCISION 103

C – PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT 127

D – RESSOURCES 161

SECTION I – INVESTISSEMENT ET ÉQUIPEMENT 161

SECTION II – ENSEIGNANTS 201

SECTION III – CHEFS D'ÉTABLISSEMENT 249

E – PROCESSUS ÉDUCATIFS 259

SECTION I – TEMPS D'ENSEIGNEMENT 259

SECTION II – FORMATION DES GROUPES 277

SECTION III – ÉVALUATION DES ÉLÈVES 295

F – DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION 307

Glossaire et outils statistiques 325

Table des figures 365

Remerciements 381

INTRODUCTION

Cette sixième 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.

Plusieurs innovations ont cependant été apportées à cette édition 2005: une nouvelle structure entièrement thématique, l'ajout de nouvelles sources d'information, l'accroissement du nombre de séries temporelles et de nouvelles possibilités de navigation sur Internet.

Deux chapitres thématiques de l'édition précédente de 2002 font désormais l'objet de publications séparées. Il s'agit des technologies de l'information et de la communication ([1]) et de l'enseignement des langues à l'école en Europe ([2]).

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 sixième 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 2003, le contenu de cette édition, son calendrier de réalisation ainsi que les procédures de travail ont été décidés.

Les 153 indicateurs contenus dans cet ouvrage s'intègrent dans une structure composée de six chapitres thématiques: *Contexte*, *Organisation des systèmes éducatifs*, *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 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

([1]) Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe. Bruxelles: Eurydice, 2004.

([2]) Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Bruxelles: Eurydice, 2005.

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 (2000 et 2003) et PIRLS (2001) 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 sont donc désormais 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, 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 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 et en Norvège). 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. Toutes les données provenant de ces collectes ont été extraites de la base de données NewCronos en décembre 2004 (à l'exception de celles de l'indicateur A3 extraites en avril 2005). Cette situation doit être gardée à l'esprit lors de la lecture et de l'analyse des données.

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.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/edtr/educ&language=en&product=EU_MASTER_education_training&root=EU_MASTER_education_training&scrollto=0

Les bases de données internationales PISA/PIRLS

En plus des mesures de rendement, les enquêtes internationales PIRLS 2001 et PISA 2000 et 2003 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. Trois étapes de collecte de données ont été programmées: PISA 2000, PISA 2003 (utilisées pour préparer le présent document) et 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. Le lecteur soucieux d'identifier dans quelle année et à quel niveau du secondaire se trouve théoriquement cette population d'élèves consultera les figures B1 et C7.

L'ENQUÊTE PIRLS

PIRLS est une enquête conduite en 2001 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et son objectif est de mesurer les aptitudes des élèves de 4e année primaire en compréhension de lecture. Une deuxième collecte de données est prévue pour 2006. L'enquête se fonde sur des échantillons représentatifs de la population des élèves de 4e année primaire qui, selon les pays, ont 9 ou 10 ans. Le lecteur soucieux d'identifier dans quelle année du niveau primaire se trouve cette population d'élèves consultera les figures B1 et C6. Il faut signaler qu'en Slovénie, ce sont les élèves de 3e année primaire qui ont été sélectionnés en 2001, tandis qu'au Royaume-Uni, il s'agissait des élèves de 5e année. Ceci a été pris en considération notamment dans l'interprétation des indicateurs relatifs au temps d'enseignement (chapitre E section 1).

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 2005 couvre 30 pays européens, à savoir tous les pays participant aux activités du réseau Eurydice dans le cadre du programme Socrates, à l'exception de la Turquie qui a rejoint le réseau début 2004 et participera à la prochaine édition (2007).

Pour les données de sources Eurostat, OCDE et IEA, seuls les résultats des pays qui participent au programme Socrates sont présentés. Dans les cas où des pays membres du programme Socrates 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 politique 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). Les données statistiques de l'Espace économique européen et des deux pays candidats sont issus de la collecte conjointe UOE (UNESCO Institut de Statistique /OCDE/Eurostat) et des collectes harmonisées d'Eurostat.

L'indicateur portant sur les enfants à besoins éducatifs particuliers (figure C3) a été élaboré avec la collaboration des agents/partenaires nationaux de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins particuliers et des unités nationales d'Eurydice pour les pays qui n'ont pas de représentants nationaux de l'Agence.

Pour la collecte des informations de source Eurydice, des questionnaires ont été élaborés par l'unité européenne d'Eurydice 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 européenne d'Eurydice a également exploité statistiquement les résultats des questionnaires contextuels des enquêtes PISA 2000 et PISA 2003, et de PIRLS 2001.

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

L'unité européenne d'Eurydice 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 «Fonds structurels – Système d'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 européenne d'Eurydice.

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 sixième 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'édition électronique présente un certain nombre de figures complémentaires à celles présentes dans la version papier. Ces figures complémentaires sont mentionnées dans la version papier par le rappel du numéro de la figure concernée suivi d'un «a» (par exemple, figure C15a).

Sur le site Internet d'Eurydice, le rapport peut être consulté selon différentes entrées et modalités. Ainsi, il est possible à l'internaute d'accéder, de consulter et de télécharger:

- le rapport entier via la liste des publications; dans ce cas, il peut télécharger le rapport complet en format PDF;
- le rapport via l'entrée thématique; selon le thème ou sous-thème choisi, il peut le consulter chapitre par chapitre, ou section par section; le téléchargement s'effectue alors au niveau du chapitre;
- les figures directement via la navigation par indicateur; chaque figure peut alors être téléchargée individuellement avec sa représentation graphique ainsi que son commentaire.

Les annexes sont uniquement disponibles sur le site Internet d'Eurydice (http://www.eurydice.org).

L'ESSENTIEL DE L'INFORMATION

A – LE NIVEAU PRÉPRIMAIRE: PARTIE INTÉGRANTE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

À quatre ans, un très grand nombre d'enfants européens sont inscrits dans un établissement d'éducation préprimaire même si sa fréquentation reste facultative. Scolaire ou non, l'offre éducative existe partout, mais l'âge d'accès varie selon les pays, ce qui conditionne en partie les taux de participation. Les enfants sont confiés à un personnel ayant souvent le même niveau de qualification que les enseignants du niveau primaire.

- Partout, des objectifs généraux assez similaires sont définis dans les documents officiels du niveau préprimaire. Ils se centrent sur le développement de l'autonomie, du bien-être, de la confiance en soi, de la citoyenneté et de la préparation à la vie et aux apprentissages scolaires. Deux tiers des pays européens mentionnent les compétences à acquérir avant d'entamer l'enseignement primaire obligatoire (B15).

- La majorité du personnel éducatif est formé au niveau de l'enseignement supérieur voire universitaire (D22).

  En Autriche, cependant, la formation des *Kindergarten-pädagoginnen* est organisée au niveau secondaire supérieur ou postsecondaire.

  À Malte, seule une formation de niveau secondaire supérieur est organisée pour les futurs enseignants du niveau préprimaire alors qu'en République tchèque et en Slovaquie, cette offre de formation coexiste avec une formation universitaire.

Il n'y a pas de lien direct entre le niveau de formation du personnel éducatif (D22) et la structure de l'offre préprimaire (B2). Le personnel éducatif peut être diplômé de l'enseignement secondaire supérieur, aussi bien dans les pays où l'offre est intégrée dans le système scolaire (République tchèque, Malte et Slovaquie) que là où l'offre éducative ne dépend pas du ministère de l'éducation (Autriche).

- Dans presque tous les pays, l'offre éducative préprimaire, intégrée ou non au système scolaire, est accessible au plus tard à partir de l'âge de 3 ans (B1). La participation des enfants de 4 ans est généralisée ou en nette augmentation dans la plupart des pays. Le taux de participation est supérieur à 60 % dans presque tous les pays (C5).

  Néanmoins, en Grèce et au Liechtenstein, l'offre éducative préprimaire est uniquement accessible à partir de 4 ans.

  Des taux de participation relativement faibles (inférieurs à 50 %) à l'éducation préprimaire persistent en Pologne et en Finlande. En Irlande, aux Pays-Bas *(basisonderwijs)* et au Royaume-Uni (Irlande du nord), les enfants de 4 ans sont déjà inscrits dans le primaire.

B – DES PARCOURS SCOLAIRES DIVERSIFIÉS ET UNE PARTICIPATION À LA FORMATION EN AUGMENTATION

La durée réelle de la formation des jeunes est largement supérieure à la durée théorique de l'obligation scolaire. Cette situation s'explique par deux facteurs: la fréquentation accrue de l'éducation préprimaire et la poursuite de la formation au-delà de l'obligation scolaire (notamment dans l'enseignement supérieur). Les programmes d'études de l'enseignement obligatoire comportent globalement les mêmes matières (E2-E3). D'un pays à l'autre, cependant, la répartition des matières dans le temps d'enseignement présente des différences marquées. Certains pays accordent aux établissements une large autonomie dans ce domaine. Pour la majorité des élèves européens, c'est vers 15 ans que les choix d'orientation commencent à se poser (B1). Les différences de parcours scolaires sont plus marquées au secondaire supérieur et la composition par âge des effectifs est alors plus hétérogène (C7).

- En moyenne, l'obligation scolaire dure 9 ou 10 ans (B1) et l'espérance de vie scolaire (C12) est de 17 ans. En 2002, entre 20 et 25 % de la population totale est scolarisée ou étudie (C1).

  C'est en Hongrie (13 ans), aux Pays-Bas (12 ans) et au Royaume-Uni (Irlande du Nord) (12 ans), que l'enseignement obligatoire à temps plein dure le plus longtemps.

- L'âge est le critère d'accès au primaire dans la plupart des pays (B4). L'enseignement obligatoire débute le plus souvent à 5-6 ans (B1).

- L'âge réel de fréquentation du primaire correspond à l'âge théorique dans la plupart des pays (C6).

  Cependant, en République tchèque, en Lettonie, en Lituanie et en Hongrie où la maturité est un critère supplémentaire, entre 7 et 10 % des enfants âgés de 7 ans sont toujours inscrits au niveau préprimaire.

  Dans trois pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède), en Estonie, en Pologne (jusqu'en 2003/2004), en Bulgarie et en Roumanie (jusqu'en 2003/2004), l'enseignement obligatoire débute à 7 ans alors qu'au Luxembourg et au Royaume-Uni (Irlande du Nord), il commence à 4 ans.

  L'entrée au niveau primaire correspond au premier contact avec l'école en Allemagne (majorité des Länder), en Autriche et en Norvège. Dans ces pays, les plus jeunes enfants sont accueillis uniquement dans des centres éducatifs ne dépendant pas du ministère de l'éducation (B2).

- Partout les mêmes matières obligatoires sont inscrites dans les programmes du primaire (E2), à l'exception des cours de langues étrangères, de religion et de TIC. Presque tous les programmes accordent plus de temps à l'apprentissage de la langue d'enseignement et des mathématiques. Les activités artistiques et le sport occupent aussi une bonne place dans le temps scolaire recommandé.

  En Belgique (Communautés flamande et française), en Espagne, en Italie, en Pologne, au Portugal, au Royaume-Uni (Écosse) et en Bulgarie, le temps flexible laissé à l'autonomie de l'école couvre une forte proportion de l'horaire (E2). Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), la répartition du temps d'enseignement est largement laissée à la décision des écoles (B23).

  Les pays nordiques, l'Estonie, la Hongrie et le Liechtenstein recommandent d'allouer légèrement plus de temps aux activités artistiques (qui incluent souvent un contenu artistique et/ou pratique) qu'aux mathématiques.

- La répartition du temps d'instruction entre les matières est plus homogène dans les programmes du secondaire général obligatoire que dans ceux du primaire. Elle se rééquilibre au bénéfice des sciences exactes, des sciences humaines et des langues étrangères (E3).

  La proportion de temps d'enseignement flexible demeure importante dans un nombre restreint de pays (Belgique (Communauté flamande), Espagne, Pays-Bas (VMBO), Royaume-Uni et Islande).

  Dans quelques nouveaux États membres (République tchèque *(gymnázium)*, Estonie, Slovénie et Slovaquie), les sciences exactes occupent même la part la plus importante du programme. Il en est de même pour les sciences humaines en République tchèque (programme *Základní škola*), en Lettonie, en Hongrie et au Portugal.

  En Autriche (*Hauptschule* puis *Polytechnische Schule*) et en Italie *(Liceo artistico)*, ce sont les activités artistiques qui occupent la place la plus importante du programme.

- Dans une majorité de pays, le redoublement annuel au primaire est possible (E23) mais à certaines conditions. En général, le passage du niveau primaire au secondaire repose quant à lui sur la réussite du cursus par les élèves (E25).

  Cependant, la poursuite d'études dans une structure unique sans transition est la règle dans 12 pays (République tchèque, Danemark, Estonie, Lettonie, Hongrie, Portugal, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Islande et Norvège).

  Dans quelques pays, l'obtention d'un certificat est généralement nécessaire pour entrer au secondaire (Belgique, Grèce, Italie, Chypre, Lituanie, Pologne et Bulgarie).

- À 15 ans, la moitié des jeunes européens sont inscrits au niveau CITE 2. Dans la plupart des pays, la transition vers CITE 3 se fait pour tous ou presque tous à 16 ans (C7).

  Environ 10 à 15 % des élèves de 17 ans sont encore inscrits au niveau CITE 2 au Danemark, en Allemagne, en Espagne, en Lituanie, aux Pays-Bas et au Portugal en raison de sa durée théorique plus longue.

  Deux facteurs peuvent expliquer en partie la situation où des jeunes restent à un niveau éducatif après l'âge théorique: une entrée plus tardive au primaire en raison de l'utilisation d'un critère de maturité (B4) et/ou la pratique du redoublement de certaines classes du primaire et/ou du secondaire inférieur.

- Presque partout, les élèves suivent un programme commun tout au long de la scolarité obligatoire à temps plein (B1).

  Dans 5 pays seulement, les parents choisissent pour leur enfant un type d'enseignement à la fin de l'enseignement primaire (Allemagne, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche et Liechtenstein).

  Dans les pays où le secondaire inférieur se divise en différents types d'enseignement, l'évaluation interne des élèves sert au conseil de classe ou d'établissement lors de la décision d'orientation (E25). Dans les autres pays, les élèves doivent avoir réussi leur année scolaire ou, plus rarement, avoir obtenu le certificat d'études primaires ou encore avoir atteint un certain âge.

  Le fait de choisir tôt dans la scolarité entre enseignement général et professionnel ne semble pas influencer la répartition des élèves entre ces deux orientations au secondaire supérieur (C9).

■ En règle générale, plus le niveau scolaire certifié est élevé, plus le recours à une évaluation externe est pratiqué (E27-E28). Dans tous les pays, la détention du certificat de fin du secondaire supérieur général est une condition minimale pour accéder à l'enseignement supérieur.

Le certificat de fin d'enseignement obligatoire à temps plein est uniquement basé sur une épreuve finale externe en Irlande et en Roumanie.

Inversement, à la fin du secondaire supérieur, seules l'Espagne et la Suède se basent exclusivement sur l'évaluation continue des élèves. En Belgique, en République tchèque, en Pologne, en Slovaquie et en Islande, une épreuve finale interne s'ajoute au contrôle continu pour la certification.

Presque tous les pays où les certificats sont basés au moins en partie sur une épreuve finale externe utilisent ces résultats lors du pilotage du système éducatif (B21-E27-E28).

Plus de 75 % des européens (EU-25) de 20-24 ans ont achevé avec succès le niveau secondaire supérieur (dont en moyenne plus de 87 % dans les nouveaux États membres). Les écarts de qualification au sein de la population restent cependant importants car plus de 35 % de cette tranche d'âge disposent d'un diplôme du secondaire supérieur qui ne donne pas un accès direct à l'enseignement supérieur (F2-F5).

■ À 19 ans, la population scolaire européenne se répartit de façon assez équivalente entre CITE 3 et CITE 5. Les jeunes âgés de 18 ou 19 ans sont plus nombreux à s'inscrire dans l'enseignement supérieur (CITE 5) que dans les filières postsecondaires non supérieures (CITE 4) (C7). C'est entre 20 et 24 ans que la participation dans l'enseignement supérieur est la plus élevée (C16). Cette tranche d'âge correspond généralement à la durée théorique des études supérieures dont la fin oscille entre 24 et 26 ans selon les pays (B1).

Dans les pays nordiques (excepté la Finlande) et en Allemagne, la population étudiante est plus âgée qu'ailleurs en Europe: 15 % des étudiants y ont plus de 30 ans.

■ Dans les pays où la population est la plus âgée, les aides financières directes sont généralement attribuées aux étudiants et non à leur famille (D18). Dans la plupart des pays où les étudiants terminent généralement leurs études avant 25 ans, des aides indirectes sont attribuées aux familles et/ou les bourses ne sont pas conservées en cas d'échec.

C – UN NIVEAU DE QUALIFICATION EN HAUSSE CHEZ LES FEMMES

Les jeunes femmes contribuent à l'élévation du niveau moyen de qualification, notamment grâce à une plus forte participation que leurs aînées à l'enseignement supérieur (F4-F7). La différenciation selon le sexe dans la poursuite des études et le choix des filières s'observe dès la fin de l'enseignement obligatoire. Les femmes ne connaissent cependant pas encore une situation équivalente à celle des hommes en termes d'emploi et de responsabilités dans tous les secteurs professionnels (A10).

■ Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à suivre une filière professionnelle au secondaire supérieur (C9). À la fin de l'enseignement obligatoire, la diminution de leur taux de scolarisation est plus marquée que celle des filles (C10).

- Plus nombreuses que les hommes à s'inscrire dans l'enseignement supérieur, les femmes choisissent davantage des filières d'études à caractère social et/ou économique que celles liées aux sciences et technologies (C18-F9).

  Néanmoins, dans certains pays (Italie, Suède, Bulgarie et Roumanie), les femmes sont bien représentées dans les filières scientifiques et technologiques.

Si cette différenciation des choix de filières d'études entre hommes et femmes persiste, le nombre total de diplômés dans les domaines scientifiques et techniques augmentera moins vite que le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (C18-F10).

- À qualification égale, les femmes sont plus touchées que les hommes par le chômage (A9).

  Cependant, dans les nouveaux États membres, les hommes peu qualifiés sont plus touchés que les femmes par le chômage.

- Un niveau élevé de diplôme continue d'être une protection contre le chômage, et ce quel que soit le sexe: le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur reste bas et inférieur à celui des autres niveaux (A6).

La transition vers le marché du travail est délicate pour toutes les catégories de diplômés (A8): l'insertion dans la vie active passe par l'acceptation d'emplois sous-qualifiés (A10) et le recours aux emplois temporaires (A12).

D – LES ENSEIGNANTS AUTONOMES DANS LA GESTION DES APPRENTISSAGES ET DES EXIGENCES ACCRUES POUR LEUR FORMATION

Tout futur enseignant du primaire ou du secondaire suit une formation de l'enseignement supérieur (universitaire ou non). Plus le niveau auquel il se destine est élevé, plus sa formation est longue, spécialisée et organisée selon le modèle consécutif. Les établissements et, partant, les enseignants jouissent généralement d'une pleine autonomie dans le choix des manuels et des méthodes d'enseignement. Ils disposent, par contre, de peu de marge de manœuvre en ce qui concerne le contenu des programmes d'enseignement. La profession est très féminisée et beaucoup d'enseignants sont proches de la retraite.

- La majorité des futurs enseignants du primaire et du secondaire inférieur et tous ceux du secondaire supérieur suivent une formation de niveau CITE 5A (D23 à D25).

  Quatre pays font exception. En Belgique et en Autriche *(Haupschule)*, la formation des enseignants du primaire et du secondaire inférieur a lieu au niveau supérieur non universitaire (CITE 5B). Au Luxembourg et en Roumanie, la situation est similaire pour les enseignants du primaire. Néanmoins, en Roumanie, une voie de formation au niveau secondaire supérieur existe aussi (CITE 3) pour les futurs enseignants du primaire.

- Plus la formation prépare à enseigner à un niveau éducatif élevé, plus sa durée est longue et le modèle consécutif devient fréquent: la formation professionnelle débute après une première qualification universitaire (D21 à D25). La part de temps dévolue à la formation professionnelle y est moins grande.

  Néanmoins, en République tchèque, en Allemagne, en Pologne, en Slovaquie et en Roumanie, tous les enseignants du secondaire supérieur général suivent une formation combinant simultanément connaissances théoriques et formation pratique. Une majorité d'entre eux suivent aussi une formation organisée selon le modèle simultané en Lituanie, en Slovénie, en Finlande et en Suède.

  En Autriche, la formation des futurs enseignants des *allgemein bildende höhere Schulen* (secondaire académique), actuellement organisée selon le modèle consécutif, est dans une phase de transition et acquiert de plus en plus les caractéristiques du modèle simultané.

- L'offre de soutien spécifique aux enseignants débutants (D30), généralement sous la forme d'un programme d'aide en classe et/ou d'une formation adaptée/ciblée, n'est pas encore très répandue: la moitié des pays européens proposent un soutien spécifique aux enseignants débutants. Trois pays (Allemagne, Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et Norvège) ont récemment lancé des initiatives dans ce sens.

- La formation continue est obligatoire ou nécessaire à l'avancement et/ou à la progression salariale des enseignants dans une majorité de pays (D26-D27).

Aucun lien entre le caractère obligatoire ou facultatif de la formation continue et le taux de participation des enseignants à ces formations ne peut être établi (D28). Le taux de participation dépend de nombreux facteurs tels que la disponibilité de l'offre et la mise en œuvre de l'autonomie dont jouissent les établissements de certains pays en la matière, en particulier celle sur la planification des formations en emploi (B23).

- Dans de nombreux pays, les enseignants sont employés par l'autorité centrale ou les autorités locales en matière d'éducation (B27).

  Les établissements scolaires sont cependant responsables du recrutement des enseignants dans 5 des nouveaux États membres de l'Union européenne (République tchèque, Estonie, Lettonie, Pologne et Slovaquie), en Belgique, ainsi qu'en Irlande et dans certaines catégories d'établissements au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

- Dans la moitié des pays européens, les enseignants sont employés selon les dispositions générales de la législation du travail (D29).

  Seuls les enseignants allemands, grecs, espagnols, français, chypriotes, luxembourgeois, maltais, autrichiens, polonais (pour deux catégories d'enseignants) et portugais sont des fonctionnaires de carrière.

Le statut des enseignants détermine souvent leur mode de recrutement: centralisé pour les fonctionnaires et ouvert aux autorités locales et/ou aux établissements pour les employés (B27-D29).

- Presque tous les pays définissent statutairement le nombre d'heures d'enseignement à prester. Certains précisent aussi le nombre d'heures à consacrer à d'autres tâches dans les établissements (D33).

  Aux Pays-Bas et en Suède, le nombre global d'heures de travail est défini au sein des établissements. En Suède, il est déterminé par un accord entre les autorités locales et les syndicats.

  Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), seul le temps de disponibilité (à l'école ou dans un autre lieu) est défini au niveau national.

- Au primaire, la classe est en général prise en charge par un enseignant responsable de toutes les matières. Il est parfois relayé pour certaines activités spécifiques (E12).

  Cependant, la répartition des matières entre plusieurs enseignants a lieu au Danemark et en Italie dès le début du primaire.

- D'après l'enquête PIRLS 2001, les enseignants de 4e primaire pratiquent surtout un enseignement frontal combiné avec un enseignement individualisé lors de l'apprentissage de la lecture. Ils adaptent davantage leur rythme de progression en fonction des enfants que le contenu et leurs méthodes d'apprentissage (E17-E18).

  En Suède, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), en Islande et en Norvège, les élèves peuvent suivre des programmes d'enseignement de la lecture distincts en fonction de leurs aptitudes. Les enseignants adoptent une approche différenciée (dans les contenus et la méthode).

Les quatre pays ayant participé à PIRLS 2001 qui adoptent une approche différenciée pour l'apprentissage de la lecture en termes de contenus et de méthode pratiquent la promotion automatique (E23). Presque tous les pays pratiquant un enseignement frontal peuvent recourir au redoublement, entre autres possibilités, pour gérer les difficultés d'apprentissage des élèves même si son recours est limité.

- L'enquête PIRLS 2001 montre qu'au sein des pays, les différences entre enseignants de 4e primaire dans le temps hebdomadaire qu'ils accordent à l'apprentissage de la langue d'instruction sont assez importantes (E4).

Là où le nombre d'heures minimum d'enseignement par matière est fixé, les enseignants de 4e primaire accordent en pratique plus de temps à l'apprentissage de la langue d'instruction que le minimum recommandé (B23-E4).

- La population enseignante représente plus de 2 % de la population active dans tous les pays européens. Elle est très féminisée et majoritairement âgée de plus de 40 ans. Le pourcentage de femmes dans le corps enseignant diminue avec le niveau d'enseignement dans tous les pays (D40-D41).

En Europe, plus de 70 % des diplômés du domaine «éducation» sont des femmes (sauf à Malte). La forte présence des étudiantes dans le domaine «éducation» n'est pas neuve. Ces prochaines années, les femmes composeront donc probablement encore la majorité du corps enseignant au niveau primaire et secondaire.

- Presque partout, l'âge officiel de la retraite est fixé à 65 ans, mais les enseignants sont souvent nombreux à la prendre dès qu'ils ont atteint le nombre d'années requis et/ou l'âge minimum pour obtenir une pension complète (D46 et D47).

  En Grèce et à Chypre, l'âge officiel de la retraite est 60 ans. Au Portugal (2° et 3° cycles de l'*ensino básico*), il est fixé à 70 ans.

La diminution des populations jeunes va se poursuivre en Europe à des rythmes différents (A1-A3). Les systèmes scolaires vont donc faire face simultanément à une baisse de la population d'âge scolaire et au départ à la retraite de nombreux enseignants d'ici les dix prochaines années.

E – PLUS DE RESPONSABILITÉ DE GESTION ET D'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS DANS CERTAINS DOMAINES

Dans quelques pays, le chef d'établissement doit suivre une formation spécifique. Il n'est généralement pas nommé par l'établissement qu'il va diriger. Il partage son autonomie de décision (totale ou limitée) avec les enseignants pour le suivi pédagogique des élèves et avec son autorité de tutelle pour l'utilisation des ressources globales qui sont allouées à son établissement. La gestion financière du corps enseignant est du ressort de la plus haute autorité compétente dans plus de la moitié des pays, notamment dans les pays du sud de l'Europe, alors que les décisions concernant les dépenses liées aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers sont plus décentralisées.

- L'organisation hebdomadaire de l'enseignement, les méthodes pédagogiques, le choix des manuels scolaires, le regroupement et l'évaluation continue des élèves relèvent presque toujours de la décision des établissements (B23).

  Dans trois pays seulement (Grèce, Chypre et Luxembourg), l'autonomie est très restreinte.

Par souci d'améliorer et de contrôler la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements, l'autonomie qui leur est accordée se combine avec le développement de l'évaluation des écoles.

- Les établissements scolaires disposent d'une marge de manœuvre dans l'affectation du budget de fonctionnement qui leur est octroyé. À l'opposé, ils n'ont que peu d'autonomie dans l'acquisition de biens immobiliers financés par des fonds publics et dans la recherche et l'utilisation de prêts privés (B23).

  Seuls les établissements du primaire en Communauté flamande de Belgique et du secondaire aux Pays-Bas ont une autonomie totale dans l'allocation du budget scolaire global.

- Dans de nombreux pays, les établissements ont au moins une autonomie limitée pour le recrutement d'enseignants aux postes vacants. Elle est même totale dans une dizaine de pays.

- Dans la grande majorité des pays, les écoles ne disposent pas d'une autonomie totale en ce qui concerne le choix du chef d'établissement (B23).

  La Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas, le Portugal et le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) font exception: les chefs d'établissement sont désignés par l'école.

- Outre l'expérience professionnelle d'enseignement exigée presque partout, les futurs chefs d'établissement de 12 pays doivent suivre une formation spécifique (avant ou après leur nomination) sur des éléments pédagogiques, administratifs, de gestion financière et de ressources humaines (D49).

  Seuls quatre pays (Luxembourg, Pays-Bas, Suède et Islande) ne formulent aucune exigence officielle sur les qualifications et l'expérience professionnelle requises.

La formation spécifique que suit le chef d'établissement et ses responsabilités supplémentaires expliquent en partie que son salaire soit supérieur à celui des enseignants. La taille de l'établissement qu'il dirige peut aussi être prise en considération (D51 à D53).

L'exigence ou non de formation spécifique n'est pas directement liée au degré d'autonomie des établissements et aux responsabilités accrues des chefs d'établissement.

F – LES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION AUGMENTENT AVEC LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET SONT MAJORITAIREMENT CONSACRÉES AUX PERSONNELS

Tous les pays européens investissent une part significative de leur richesse nationale dans l'éducation (5 % en moyenne) (D1). Partout, les dépenses en personnel restent le poste budgétaire le plus important (D11). Le salaire des enseignants dépend plus de leur ancienneté que du niveau éducatif où ils enseignent. Le coût annuel d'un élève/étudiant augmente avec le niveau: un étudiant de l'enseignement supérieur peut coûter jusqu'à 5 fois plus qu'un élève du primaire. Partout, les familles perçoivent des allocations familiales au moins jusqu'à ce que leurs enfants atteignent l'âge de fin d'obligation scolaire.

- Malgré les contraintes budgétaires, l'éducation apparaît comme un poste de dépense important de l'action publique dans tous les pays même si la part des ressources qui lui sont allouées varie du simple au double (entre 8 et 17 %) (D2).

  Ce sont trois des pays nordiques qui dépensent proportionnellement le plus (Danemark, Suède et Norvège) ainsi que Malte et les Pays-Bas.

  Dans les nouveaux États membres, les salaires des enseignants en termes de PIB par habitant sont plus faibles (sauf à Chypre et à Malte) alors que le pourcentage d'enseignants dans la population active est similaire à celui des autres pays (D40).

- En raison de son poids démographique et de son meilleur taux d'encadrement, l'enseignement secondaire absorbe plus du tiers des ressources financières, mais c'est l'enseignement supérieur qui coûte le plus cher par étudiant à la collectivité (D3-D5).

  Dans les nouveaux États membres, le montant absolu des dépenses en termes de coût unitaire est moindre qu'ailleurs à tous les niveaux éducatifs.

- L'accès à l'enseignement supérieur nécessite presque partout une contribution privée de la part des étudiants (sous forme de droits d'inscription et/ou de scolarité, ou de cotisations à des organisations d'étudiants). Ces contributions privées peuvent augmenter si les étudiants prolongent leurs études au-delà de l'âge théorique (D20).

  Dans 9 pays (République tchèque, Danemark, Grèce, Chypre, Luxembourg, Hongrie, Malte, Pologne et Royaume-Uni (Écosse)), les étudiants qui suivent des cours pour une première qualification en cours du jour bénéficient d'un accès gratuit à l'enseignement supérieur.

  Le montant des aides financières directes aux étudiants représente une part importante des dépenses publiques d'éducation de l'enseignement supérieur (D16-D18).

- L'enseignement privé subventionné est rarement financé au même niveau que le secteur public. Au niveau de l'enseignement obligatoire (CITE 1 à 4), 80 % des élèves européens fréquentent des établissements du secteur public (B7).

  En Belgique (Communautés française et flamande) et aux Pays-Bas, les établissements privés subventionnés accueillent plus d'élèves que les établissements publics avec respectivement 56,8 et 76,3 % des élèves. Dans ces deux pays, pour des raisons historiques, le mode et le montant du financement des écoles privées subventionnées et publiques sont identiques (sauf pour le capital immobilier en Belgique).

  En Pologne, en Finlande et en Suède, les modalités de financement de l'enseignement privé subventionné et de l'enseignement public sont identiques (D9).

- L'accès à l'enseignement obligatoire est gratuit partout et des allocations familiales sont octroyées dans tous les pays pour les élèves des niveaux primaire et secondaire obligatoire. Elles sont complétées par des avantages fiscaux ou parfois des bourses d'études dans de nombreux pays (D17).

  Durant l'enseignement obligatoire, il n'y a ni avantage fiscal ni bourse d'études dans les pays nordiques, à Malte (sauf les familles qui paient des droits de scolarité dans les écoles privées), en Autriche et en Bulgarie.

- Le salaire brut de base des enseignants rapporté au PIB par habitant reste modique en début de carrière. Partout, il augmente avec l'ancienneté et dans la moitié des pays, il s'élève en fonction du niveau éducatif (D37 à D39).

  Dans 11 pays, le salaire de base est identique quel que soit le niveau enseigné (CITE 1 à 3). Il s'agit de la plupart des nouveaux États membres (sauf la République tchèque, la Hongrie et Malte), de la Grèce, du Portugal, du Royaume-Uni et de la Bulgarie.

À durée de formation et niveau de qualification équivalents, les enseignants des différents niveaux éducatifs n'obtiennent pas partout un salaire identique (D23 à D25).

G – LES ÉLÈVES NE SONT PAS ÉGAUX FACE AUX INFRASTRUCTURES ET AUX ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES

Les tailles des établissements et des classes sont très hétérogènes à la fois entre et au sein des pays. Certains établissements scolaires offrent des services d'accueil en dehors des heures de classes. Dotées de bibliothèques et/ou de coins de lecture ainsi que de matériaux écrits, les écoles ont aussi développé leur parc informatique et surtout leur accès à Internet, mais les différences qui subsistent peuvent être importantes au sein et entre les pays.

- Selon les enquêtes PISA 2003 et PIRLS 2001, la dispersion de la taille des établissements tend à être moins importante dans les pays où la taille moyenne des établissements est la plus faible (B10-B11).

- Au niveau primaire, dans tous les pays ayant participé à l'enquête PIRLS 2001, une majorité d'élèves peuvent bénéficier d'un service d'accueil dans les locaux de l'école avant et/ou après les heures de classes (B12).

  Ces services d'accueil concernent moins du tiers des élèves de 4e primaire aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Roumanie.

- Dans la majorité des pays, les recommandations officielles fixent un nombre maximum d'élèves par classe au primaire (E14). Presque toujours inférieures aux maximums recommandés, les tailles des classes de 4e primaire varient cependant beaucoup au sein des pays selon l'enquête PIRLS 2001 (E16).

  Néanmoins, les normes maximales sont supérieures à 30 élèves par groupe classe en Estonie, en Lettonie et en Slovaquie.

- La comparaison entre PISA 2000 et PISA 2003 montre que l'informatisation des écoles (D12) et l'accès à Internet (D13) se sont généralisés en Europe ces dernières années. L'évolution la plus marquée s'observe en Grèce et au Portugal. Dans une majorité de pays, le nombre moyen d'élèves par ordinateur est inférieur à 10 dans les établissements publics fréquentés par des élèves de 15 ans.

  En Slovaquie, toutefois, on comptait, en 2003, 35 élèves par ordinateur dans les établissements publics fréquentés par des élèves de 15 ans.

- En Europe, les écoles primaires ayant participé à l'enquête PIRLS 2001 disposent presque toutes d'une bibliothèque. Quand celle-ci n'existe pas, les classes disposent généralement de leur propre coin lecture (D14). Les élèves y trouvent une grande diversité de matériaux écrits, qui servent de compléments aux manuels utilisés lors de l'enseignement de la lecture (D15).

  En Allemagne et à Chypre, l'existence d'un coin lecture en classe est plus fréquente que la bibliothèque d'école.

  C'est en France, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre) que les divers matériaux écrits sont le plus utilisés comme matériaux de base pour l'enseignement de la lecture.

- En raison de la localisation des infrastructures de l'enseignement supérieur dans les aires urbaines, la concentration spatiale des étudiants dans certaines régions est très forte (C15).

Dès qu'ils accèdent à l'enseignement supérieur, les étudiants sont donc obligés d'être mobiles au sein de leur pays. Malgré les données lacunaires, on constate que la mobilité internationale au sein de l'Europe reste faible, sauf dans les pays où l'offre d'enseignement supérieur est peu développée en tout ou en partie comme à Chypre, au Luxembourg et au Liechtenstein. Ces pays substituent la mobilité internationale à la mobilité nationale observée ailleurs (C20).

H – LE CONTRÔLE DE LA QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF REPOSE SOUVENT SUR L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES ET DES ÉCOLES

Dans le souci d'améliorer la qualité de l'éducation, la plupart des pays procèdent à l'évaluation des écoles (B16). Les rapports individuels des évaluations des écoles font rarement l'objet d'une publication (B19). Les résultats des élèves à des examens et/ou des tests externes servent aussi à l'évaluation de la qualité de l'enseignement.

- L'évaluation externe et interne des écoles a tendance à se développer dans de nombreux pays (B16). Elle coexiste souvent avec une évaluation individuelle des enseignants.

  Dans les Communautés française et germanophone de Belgique, en Grèce, en France (au primaire), au Luxembourg (au primaire) et en Bulgarie, l'évaluation externe porte principalement sur les enseignants, et l'évaluation interne des écoles est peu développée.

- 11 pays ont établi une liste standardisée de critères d'évaluation qui couvrent un large éventail d'activités des écoles (B17-B18).

- Dans de nombreux pays, les examens certificatifs externes sont utilisés pour réaliser une analyse globale de l'état du système éducatif. D'autre part, les tests externes conçus spécifiquement pour le pilotage du système éducatif acquièrent de plus en plus d'importance en Europe (B21-B22).

  Seuls la Belgique (Communauté germanophone), la République tchèque, l'Allemagne, l'Autriche, la Slovaquie, le Liechtenstein et la Bulgarie n'utilisent ni l'un ni l'autre lors de l'évaluation des systèmes éducatifs.

- La majorité des pays utilisent les résultats des évaluations des écoles pour le pilotage du système éducatif mais ne publient pas systématiquement les résultats individuels de ces évaluations (B19).

  Six pays (République tchèque, Pays-Bas, Portugal, Suède, Royaume-Uni et Islande) publient systématiquement les évaluations des écoles.

I – LE RÔLE DES PARENTS DANS LA GESTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF EST SOUVENT ASSEZ LIMITÉ

Dans la plupart des pays, dans le secteur public, la liberté de choix des établissements scolaires existe mais est souvent l'objet de conditions restrictives. Les parents jouent un rôle essentiellement consultatif dans les organes de gestion des établissements scolaires ou dans les conseils nationaux. Ils disposent rarement d'informations officielles leur permettant de comparer la qualité de l'enseignement entre les établissements scolaires.

- Les autorités publiques interviennent souvent dans le choix de l'établissement scolaire par les parents. Elles attribuent un établissement aux élèves en offrant la possibilité aux parents de demander un changement ou, inversement, peuvent refuser le choix initial des parents en raison de contraintes liées à la capacité d'accueil des établissements (B5).

  La liberté complète du choix de l'établissement n'est offerte aux parents qu'en Belgique, en Irlande, au Luxembourg (secondaire) et aux Pays-Bas.

  En Grèce, en France, à Chypre, au Luxembourg (primaire), à Malte, au Portugal et au Liechtenstein, les parents n'ont que très peu de marge de manœuvre dans le choix de l'école publique.

La liberté de choix peut être constitutive d'une politique de concurrence entre les établissements mais n'en est pas une condition suffisante. La majorité des pays ne publie pas systématiquement les résultats des évaluations des écoles (B19), ce qui limite l'information des parents lorsqu'ils ont la possibilité de choisir l'établissement de leurs enfants. Par contre, aux Pays-Bas, au Portugal et au Royaume-Uni, les parents sont des destinataires privilégiés de ces informations.

- Dans la plus grande partie des 15 États membres de l'Union européenne avant l'élargissement, ainsi qu'en Norvège, il existe au moins un organe participatif national ou central comprenant des parents d'élèves et des représentants d'autres acteurs du système éducatif (B26).

  Par contraste, dans la majorité des nouveaux États membres de l'Union européenne, ainsi qu'en Bulgarie et en Roumanie, il n'existe pas, au niveau national, de conseil incluant une représentation des parents d'élèves. Cette situation apparaît aussi en Communauté germanophone de Belgique, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande et au Liechtenstein.

- Généralement, les parents ont peu de pouvoir de décision concernant l'emploi des enseignants et les contenus de l'enseignement. Ils sont davantage impliqués dans les décisions concernant les orientations générales du fonctionnement de l'école.

  Un pouvoir de décision pour le recrutement des enseignants est accordé aux organes auxquels participent les parents en Belgique (dans les établissements gérés par la Communauté flamande), en France, en Irlande, aux Pays-Bas (à la discrétion des autorités compétentes de l'établissement), au Portugal et au Royaume-Uni.

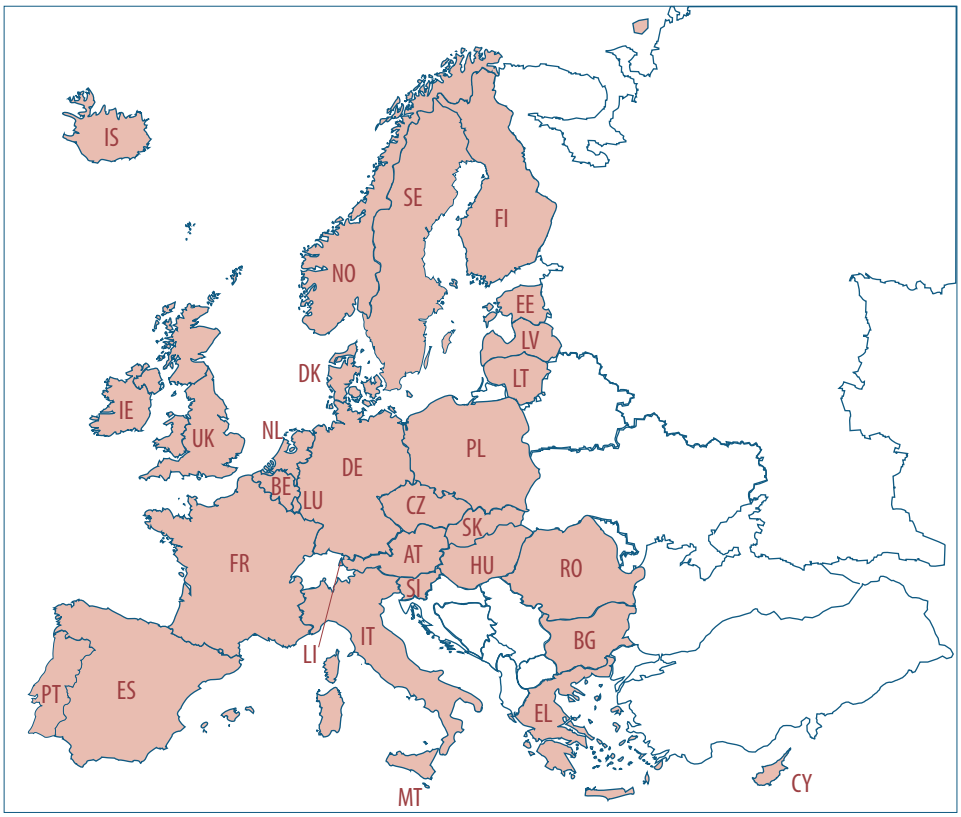
  Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), ces organes ont aussi des responsabilités concernant la gestion du budget des établissements et le contenu de l'enseignement.

CODES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Codes des pays

UE	Union européenne (au 1er mai 2004) (EU, dans les tableaux et les graphiques)	**SK**	Slovaquie
		FI	Finlande
BE	Belgique	**SE**	Suède
BE fr	Belgique – Communauté française	**UK**	Royaume-Uni
BE de	Belgique – Communauté germanophone	**UK-ENG**	Angleterre
BE nl	Belgique – Communauté flamande	**UK-WLS**	Pays de Galles
CZ	République tchèque	**UK-NIR**	Irlande du Nord
DK	Danemark	**UK-SCT**	Écosse
DE	Allemagne		
EE	Estonie	**10 nouveaux États membres**	Les dix pays ayant adhéré à l'Union européenne au 1er mai 2004, à savoir: CZ, EE, CY, LV, LT, HU, MT, PL, SI, SK.
EL	Grèce		
ES	Espagne		
FR	France		
IE	Irlande	**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		
LT	Lituanie	**IS**	Islande
LU	Luxembourg	**LI**	Liechtenstein
HU	Hongrie	**NO**	Norvège
MT	Malte		
NL	Pays-Bas	**Pays candidats**	
AT	Autriche		
PL	Pologne		
PT	Portugal	**BG**	Bulgarie
SI	Slovénie	**RO**	Roumanie

Codes des pays (suite)



Symboles statistiques

(:) Données non disponibles	(–) Sans objet

Abréviations et acronymes

Conventions internationales

CITE	Classification internationale type de l'éducation
EU-15	Les 15 États membres de l'Union européenne avant le 1er mai 2004
EU-25	Les 25 États membres de l'Union européenne après le 1er mai 2004
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	*Progress in International Reading Literacy Study* (IEA)
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 communications
TIMSS	*Trends in International Mathematics and Science Study* (IEA)

Abréviations nationales en langue d'origine

AHS	*Allgemein bildende höhere Schule*	AT
ARGO	*Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs*	BE nl
BTS	*Brevet de technicien supérieur*	FR, LU
CPGE	*Classes préparatoires aux grandes écoles*	FR
CSA	*Centri Servizi Amministrativi*	IT
DUT	*Diplôme Universitaire de Technologie*	LU
EUD	*Erhvervsuddannelse*	DK
FHL	*Fachhochschule Liechtenstein*	LI
GNVQ	*General National Vocational Qualifications*	UK
HAVO	*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs*	NL
HBO	*Hoger Beroepsonderwijs*	NL
HF	*Højere Forberedelseseksamen*	DK
HHX	*Højere Handelseksamen*	DK
HTX	*Højere Teknisk Eksamen*	DK
IAP	*Internationale Akademie für Philosophie*	LI
IEES	*Institut d'études éducatives et sociales*	LU
IEK	*Institouto Epagelmatikis Katartisis*	EL
ISERP	*Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques*	LU
IST	*Institut Supérieur de Technologie*	LU
ITS	*Institute of Tourism Studies*	MT
IUT	*Instituts universitaires technologiques*	FR
KN	*Kolegium nauczycielskie*	PL
KY	*Kvalificerad Yrkesutbildning*	SE
LEA	*Local Education Authority*	UK-ENG/WLS
MAVO	*Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs*	NL
MBO	*Middelbaar Beroepsonderwijs*	NL
MCAST	*Malta College of Arts, Science and Technology*	MT
NAE	*National agency for education (Skolverket)*	SE
NKJO	*Nauczycielskie kolegium języków obcych*	PL
NPQH	*National Professional Qualification for Headship*	UK-ENG
NVQ	*National Vocational Qualifications (NVQ)*	UK
PQH	*Professional Qualification for Headship*	UK-NIR
STS	*Sections de techniciens supérieurs*	FR
TEE	*Technika Epagelmatika Ekpaideftiria*	EL
TEI	*Technologiko Ekpaideftiko Idryma*	EL

Abréviations nationales en langue d'origine

UCAS	*Universities and Colleges Admissions Services*	UK
VBO	*Voorbereidend Beroepsonderwijs*	NL
VMBO	*Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*	NL
VWO	*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*	NL
WO	*Wetenschappelijk Onderwijs*	NL
WOT	*Wet op het Onderwijstoezicht*	NL

A

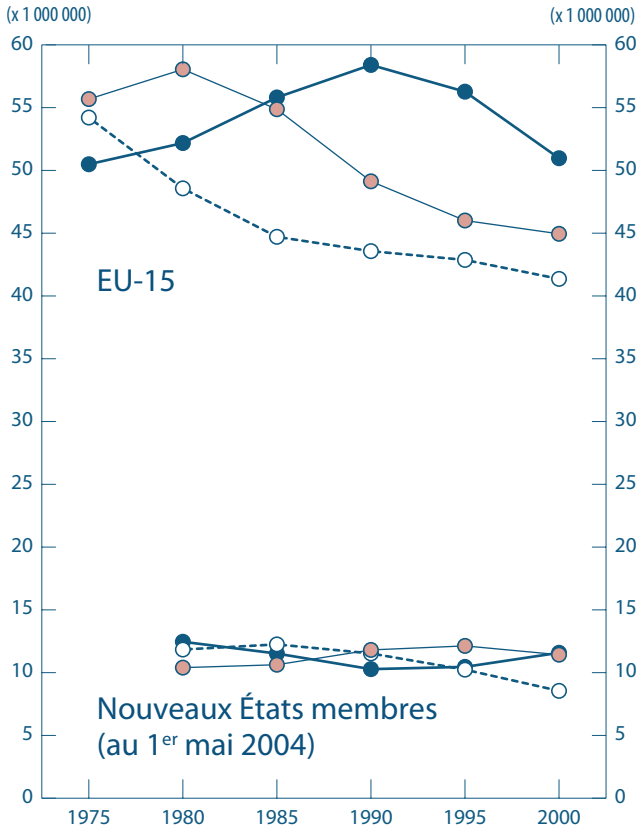
CONTEXTE

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

En 2000, les 25 pays constituant l'actuelle Union européenne comptaient 168,8 millions de jeunes de moins de 30 ans. Ce nombre est en constante diminution depuis 1975.

Dans les États membres de l'EU-15, le déclin du nombre des moins de 30 ans est le résultat d'une diminution des effectifs de chaque tranche d'âge. Les évolutions de la population des moins de 30 ans illustrent la baisse de la natalité enregistrée dans la plupart des pays de l'EU-15 depuis les années 1960. Elles ont aussi conduit à une modification de la composition par âge de la population de moins de 30 ans, dans l'EU-15.

Figure A1. Évolution du nombre de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans dans l'EU-15 et les nouveaux États membres,1975-2000.



	0-9 ans	10-19 ans	20-29 ans
EU-15			
1975	54 211 646	55 676 190	50 486 042
1980	48 565 170	58 054 762	52 184 532
1985	44 710 049	54 866 567	55 810 691
1990	43 565 894	49 127 402	58 398 478
1995	42 871 902	46 010 882	56 274 597
2000	41 356 930	44 945 220	50 967 752
Nouveaux États membres au 1er mai 2004			
1975	(:)	(:)	(:)
1980	11 837 560	10 404 663	12 462 973
1985	12 253 225	10 626 520	11 518 110
1990	11 533 593	11 811 869	10 277 323
1995	10 243 336	12 133 382	10 458 479
2000	8 546 088	11 425 060	11 582 651

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Notes complémentaires

France: résidents uniquement. Les données n'ont pas subi d'ajustements statistiques. Elles ne prennent pas en compte les départements d'outre-mer. Les données de 1991 à 2001 sont basées sur celles du recensement de 1999.
Chypre: les données prennent en compte les territoires contrôlés par le gouvernement.
Malte: 1985-2000: concerne la population résidente de nationalité maltaise uniquement.
Slovénie: données de 1975 et 1980 relatives à la population au 30 juin.

Note explicative

Les données nationales sont détaillées dans les annexes.

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

Les dix nouveaux États membres au 1er mai 2004 sont la République tchèque, l'Estonie, Chypre, la Lettonie, la Lituanie, la Hongrie, Malte, la Pologne, la Slovénie et la Slovaquie.

Alors que les effectifs des populations âgées de 0-9 ans et 10-19 ans ont continuellement décliné, respectivement à partir de 1975 et 1980, les effectifs des 20-29 ans ont augmenté jusque 1990 pour diminuer ensuite. À partir du milieu des années 1980, cette tranche d'âge, jusqu'alors la moins nombreuse, est devenue la plus représentée, supplantant respectivement la tranche des 10-19 ans (jusqu'alors la plus représentée) et celle des 0-9 ans.

L'évolution du nombre de jeunes dans les nouveaux États membres, durant les vingt dernières années, diffère de celle de l'EU-15. Si on considère l'ensemble de ces pays, le nombre d'enfants de 0-9 ans a commencé à décliner à partir de 1985 alors que celui de 10-19 ans a crû de 1980 à 1995 pour diminuer par la suite. Les effectifs âgés de 20-29 ans ont, quant à eux, baissé entre 1980 et 1990 (témoignant du déclin de la natalité dans les années 1960) pour amorcer une hausse durant les années 1990. Cette évolution globale cache des situations plus contrastées entre les pays. La Pologne et la Slovaquie suivent cette description alors que certains pays épousent ce schéma démographique de façon plus précoce (République tchèque) ou plus tardive (Estonie, Lettonie et Lituanie).

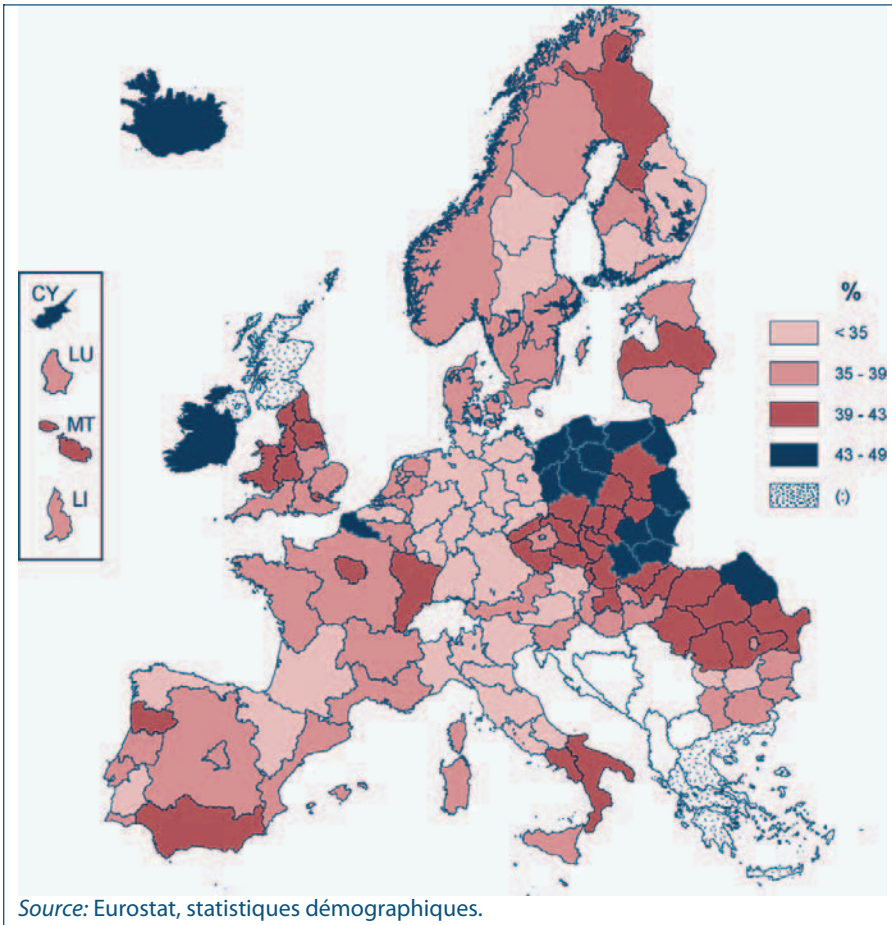
La proportion de jeunes dans la population totale présente des disparités régionales importantes au sein de l'Union européenne. Dans près de la moitié des régions pour lesquelles les données sont disponibles, la proportion de moins de 30 ans dans la population totale est comprise entre 35 % et 39 % alors que dans près d'un quart de celles-ci, ils représentent moins de 35 % de la population totale. Les moins de 30 ans représentent plus de 44 % de la population totale dans un nombre relativement limité de régions (figure A1a).

UNE RÉPARTITION HÉTÉROGÈNE DES MOINS DE 30 ANS SELON LES RÉGIONS

Le nombre de jeunes de moins de 30 ans est en constante diminution depuis 1975 dans les 25 pays constituant l'actuelle Union européenne (figure A1) et la proportion de jeunes dans la population totale présente des disparités régionales importantes au sein de l'Union européenne. Dans près de la moitié des régions pour lesquelles les données sont disponibles, la proportion de moins de 30 ans dans la population totale est comprise entre 35 % et 39 % alors que dans près d'un quart de celles-ci, ils représentent moins de 35 % de la population totale. Les moins de 30 ans représentent plus de 44 % de la population totale dans un nombre relativement limité de régions : en France (départements d'outre-Mer), en Irlande (Southern and Eastern et Border Midlands and Western), en Pologne (Lubuskie, Malopolskie, Podkarpackie, Pomorskie, Warminsko-Mazurskie et Wielkopolskie), au Portugal (Açores et Madère, non visibles sur la carte), en Slovaquie (Stredné Slovensko et Východné Slovensko) et en Roumanie (Nord-Est).

Les disparités régionales sont particulièrement marquées dans le sud de l'Europe (Espagne, Italie, Portugal), en France et en Slovaquie. La proportion de jeunes est relativement élevée dans le sud de l'Espagne (ainsi qu'aux Canaries, non visibles sur la carte), atteignant un peu plus que 40 % de la population totale des régions concernées, contre 36 % ou moins dans le reste du pays. En France, la proportion de jeunes est de 39 % en moyenne, variant de 35 % dans le Sud-ouest à près de 50 % dans les départements d'outre-Mer. Dans les régions méridionales de l'Italie, la proportion des moins de 30 ans atteint ou dépasse 39 % alors qu'elle est de 31 % ou moins dans les régions du Nord-ouest, de Lombardie, du Nord-est, d'Émilie-Romagne et du Centre. Dans le nord du Portugal (ainsi qu'aux Açores et Madère non visibles sur la carte), les jeunes représentent plus de 40 % de la population mais leur proportion est inférieure à 37 % à Lisbonne ainsi que dans les régions du sud (Alentejo et Algarve). En Slovaquie, la région de Východné Slovensko compte plus de 47 % de moins de 30 ans alors qu'ils ne sont que 40 % à Bratislavský kraj.

Figure A1a. Pourcentage de jeunes de 0-29 ans par région NUTS, 2002.



Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Note complémentaire

France, Italie, Portugal, Finlande, Royaume-Uni: données de l'année 2001.

Note explicative

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

Le niveau NUTS 1 est utilisé dans tous les pays de l'EU-15 à l'exception de l'Irlande, du Portugal, de la Finlande et de la Suède et des nouveaux Etats membres où le niveau NUTS 2 est utilisé.

Pour la définition de la classification NUTS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

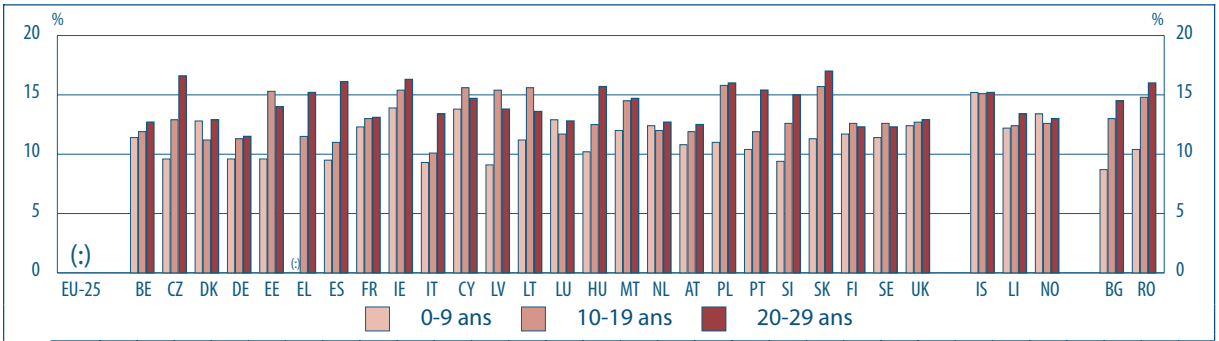
PLUS DE JEUNES ÂGÉS DE 20 À 29 ANS QUE DE CADETS

En 2002, parmi les jeunes de moins de 30 ans, c'est la tranche d'âge des 20-29 ans qui est la plus importante dans une majorité d'États membres, suivie de celle des 10-19 ans puis de celle des 0-9 ans. Cette tendance se dessine depuis les années 1990 (figure A1).

La hiérarchie est plus ou moins marquée selon les pays. Néanmoins, certains pays connaissent une situation différente. Ainsi, les 10-19 ans sont les plus nombreux dans les pays baltes, à Chypre, en Finlande et en Suède, ce qui témoigne d'un ralentissement de la natalité plus tardif que dans les autres pays. Au Luxembourg et en Norvège, les 0-9 ans constituent la classe d'âge la plus nombreuse. Ce sont les seuls pays avec le Danemark et les Pays-Bas à avoir enregistré une croissance de la population des 0-9 ans durant les années 1990.

Au total en 2002, c'est en Allemagne et en Italie que l'on compte la proportion de jeunes de moins de trente ans la plus basse (environ 32 %). L'Irlande et l'Islande enregistrent les proportions les plus élevées avec plus de 45 %.

Figure A2. Pourcentage de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	(:)	11,4	9,6	12,8	9,6	9,6	(:)	9,5	12,3	13,9	9,3	13,8	9,1	11,2	12,9	10,2	12,0	12,4	10,8	11,0	10,4	9,4	11,3	11,7	11,4	12,4	15,2	12,2	13,4	8,7	10,4
	(:)	11,9	12,9	11,2	11,3	15,3	11,5	11,0	13,0	15,4	10,1	15,6	15,4	15,6	11,7	12,5	14,5	12,0	11,9	15,8	11,9	12,6	15,7	12,6	12,6	12,7	15,1	12,4	12,6	13,0	14,8
	(:)	12,7	16,6	12,9	11,5	14,0	15,2	16,1	13,1	16,3	13,4	14,7	13,8	13,6	12,8	15,7	14,7	12,7	12,5	16,0	15,4	15,0	17,0	12,3	12,3	12,9	15,2	13,4	13,0	14,5	16,0
Total		36,0	39,1	36,9	32,5	38,9	26,7	36,7	38,4	45,6	32,8	44,1	38,3	40,5	37,3	38,5	41,3	37,1	35,2	42,7	37,7	37,1	44,0	36,5	36,3	38,0	45,6	38,0	39,0	36,3	41,2

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Grèce: les données sont provisoires.
France: résidents uniquement. Les données n'ont pas subi d'ajustements statistiques. Elles ne prennent pas en compte les départements d'outre-mer.
Chypre: les données prennent en compte les territoires contrôlés par le gouvernement.
Royaume-Uni: les données pour 2002 sont manquantes et correspondent à l'année de référence 2001.

Note explicative

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

LES NOUVEAUX ÉTATS MEMBRES SERONT PARTICULIÈREMENT TOUCHÉS PAR LA DIMINUTION DU NOMBRE DE JEUNES EN ÂGE D'OBLIGATION SCOLAIRE D'ICI À 2015

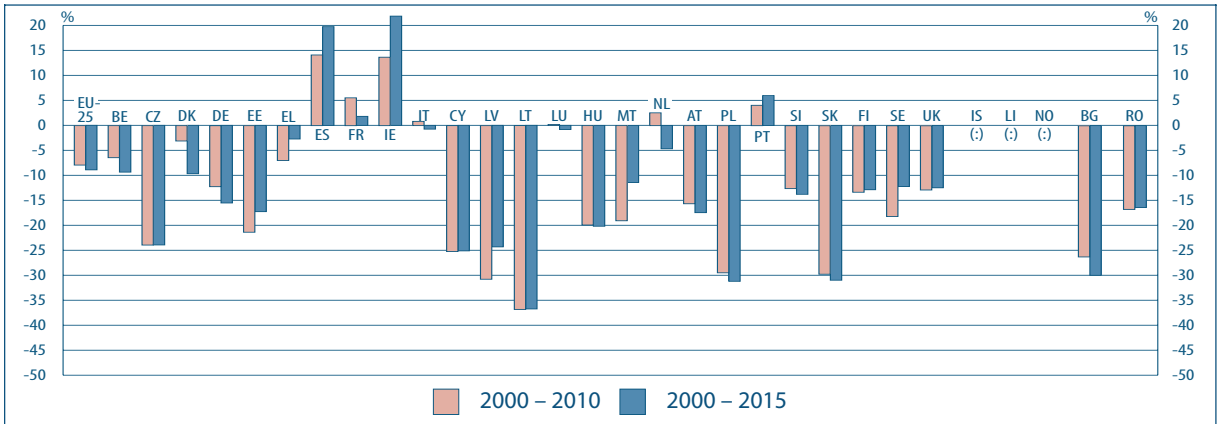
Les projections concernant l'évolution démographique des populations de 5 à 14 ans offrent une bonne approximation des futurs effectifs de l'enseignement primaire (CITE 1) et de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2).

Ces projections peuvent être utilisées à des fins de planification des ressources humaines et matérielles nécessaires au bon fonctionnement des systèmes scolaires: elles permettent, par exemple, d'estimer les besoins futurs en enseignants et donc de prévoir les recrutements nécessaires. Au sein de l'EU-25, 15 pays pratiquent une politique de planification ([1]).

Plus précisément, des prévisions sur les effectifs de la tranche d'âge des 5-9 et 10-14 ans respectivement sont particulièrement pertinentes en raison du caractère obligatoire de l'enseignement primaire (CITE 1) et de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) (figure B1). Toutefois, dans quelques pays, ces tranches d'âge ne couvrent pas la totalité de la population concernée par l'enseignement obligatoire. D'ici à 2015, les projections indiquent clairement une chute d'environ 9 % de la population de l'EU-25 âgée de 5 à 9 ans et de plus de 12 % de celle âgée de 10 à 14 ans.

([1]) Voir le chapitre 1 de La profession enseignante en Europe: profil, métier, enjeux. Rapport II: L'offre et la demande. Secondaire inférieur général. Bruxelles: Eurydice, 2002.

Figure A3a. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 5-9 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2015.

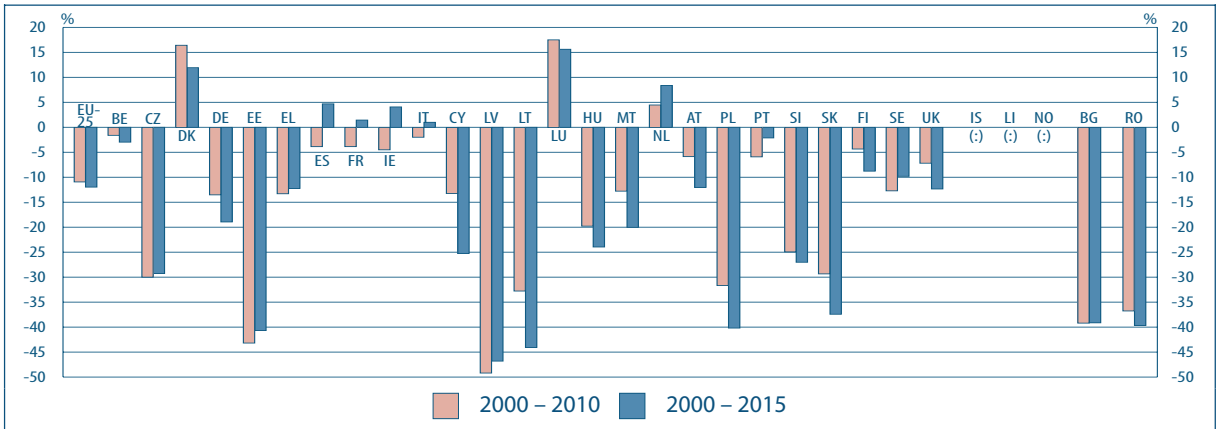


	EU-25		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU
	-7,9		-6,4	-23,9	-3,1	-12,2	-21,3	-7,0	14,1	5,6	13,7	0,8	-25,2	-30,7	-36,8	0,2
	-8,9		-9,4	-23,9	-9,7	-15,5	-17,3	-2,7	19,8	1,8	21,9	-0,8	-25,1	-24,3	-36,7	-0,8

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	-19,9	-19,0	2,6	-15,6	-29,5	4,1	-12,6	-29,7	-13,3	-18,2	-12,9	(:)	(:)	(:)	-26,3	-16,7
	-20,2	-11,4	-4,7	-17,5	-31,2	6,0	-13,8	-31,0	-12,8	-12,2	-12,4	(:)	(:)	(:)	-30,0	-16,4

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Figure A3b. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 10-14 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2015.



	EU-25		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU
	-10,9		-1,6	-30,0	16,5	-13,5	-43,2	-13,3	-3,8	-3,8	-4,5	-1,9	-13,2	-49,2	-32,7	17,6
	-12,0		-3,0	-29,3	11,9	-18,9	-40,7	-12,2	4,7	1,5	4,1	1,0	-25,2	-46,8	-44,1	15,6

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	-19,7	-12,7	4,5	-5,8	-31,6	-5,9	-24,9	-29,3	-4,3	-12,7	-7,1	(:)	(:)	(:)	-39,2	-36,7
	-24,0	-20,0	8,4	-12,0	-40,2	-2,1	-27,0	-37,4	-8,8	-9,8	-12,3	(:)	(:)	(:)	-39,1	-39,7

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Note explicative (figures A3a et A3b)

La population est celle du 1er janvier de l'année de référence. Ces données étant très récentes (avril 2005), les notes complémentaires nationales sont uniquement disponibles sur le site d'Eurostat: http://epp.eurostat.cec.eu.int.

Tous les pays, à l'exception de l'Espagne, de la France, de l'Irlande et du Portugal, anticipent une diminution du nombre d'élèves de niveau CITE 1 d'ici à 2015. L'Espagne et l'Irlande anticipent les hausses les plus marquées de la population des 5-9 ans entre 2000 et 2015. Les ressources nécessaires au niveau de l'enseignement primaire (CITE 1) risquent donc d'augmenter dans ces deux pays.

Dans certains pays, la baisse de la population âgée de 5 à 9 ans débutera plus tard. Ainsi l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas anticipent une légère hausse de cette population entre 2000 et 2010, puis une diminution de celle-ci entre 2010 et 2015 pour atteindre un niveau inférieur à celui de l'année 2000.

La Lituanie, la Pologne, la Slovaquie et la Bulgarie prévoient une baisse du nombre d'élèves de 5 à 9 ans supérieure ou égale à 30 % entre 2000 et 2015. En République tchèque, à Chypre et en Lettonie, cette diminution approchera 25 %.

Une large majorité de pays prévoit aussi une diminution des jeunes en âge de fréquenter l'enseignement secondaire d'ici à 2015. La baisse anticipée des effectifs âgés de 10-14 ans est particulièrement marquée dans les nouveaux États membres. Elle y est évaluée à plus de 20 % et atteindra plus de 40 % dans les 3 pays baltes et en Pologne.

À l'opposé, au Danemark et au Luxembourg, la population des 10-14 ans va croître entre 2000 et 2010 pour diminuer entre 2010 et 2015. Son niveau de 2015 restera néanmoins supérieur à celui de 2000. Aux Pays-Bas, l'augmentation de la population aura lieu sur l'ensemble de la période.

En Espagne, en France, en Irlande et en Italie, la hausse des effectifs de l'enseignement secondaire entre 2010 et 2015, qui succède à la baisse prévue entre 2000 et 2010, permettra de dépasser le niveau de la population des 10-14 ans observé en 2000.

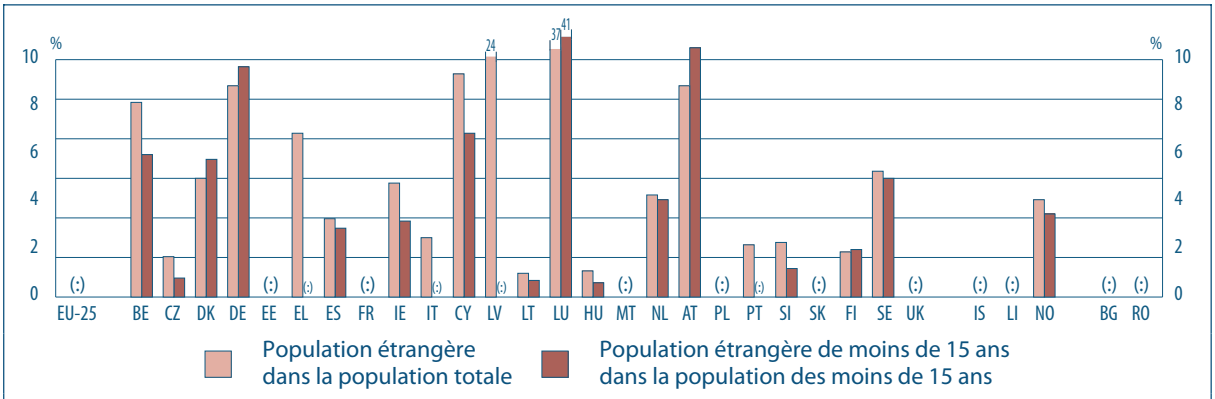
LE POURCENTAGE D'ÉTRANGERS DANS LA POPULATION DE MOINS DE 15 ANS DÉPASSE 10 % DANS UN PETIT NOMBRE DE PAYS

En 2002, la population de nationalité étrangère représentait moins de 10 % de la population totale dans la presque totalité des États membres. La Lettonie et le Luxembourg font exception puisque la population de nationalité étrangère y représente plus de 20 %.

Dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles, la part des jeunes de nationalité étrangère de moins de 15 ans dans la population totale du même âge est inférieure à la part de la population de nationalité étrangère dans la population totale.

Les jeunes étrangers de moins de 15 ans sont proportionnellement plus nombreux que les étrangers dans la population totale au Danemark, en Allemagne, au Luxembourg, en Autriche et, dans une moindre mesure, en Finlande. Parmi ces pays, trois comptent les pourcentages d'étrangers dans la population de moins de 15 ans les plus élevés: environ 10 % en Allemagne et en Autriche et environ 40 % au Luxembourg. Partout ailleurs, la proportion des jeunes étrangers dans la population des moins de 15 ans est inférieure à 7 %. La part des étrangers de moins de 15 ans dans la population totale des moins de 15 ans est même très basse dans les pays d'immigration récente. Elle est inférieure à 3 % en République tchèque, en Espagne, en Lituanie, en Hongrie, en Slovénie et en Finlande.

Figure A4. Pourcentage de la population étrangère dans la population totale et dans la population des moins de 15 ans, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	(:)	8,2	1,7	5,0	8,9	(:)	6,9	3,3	(:)	4,8	2,5	9,4	23,7	1,0	36,9	1,1	(:)	4,3	8,9	(:)	2,2	2,3	(:)	1,9	5,3	(:)	(:)	(:)	4,1	(:)	(:)
	(:)	6,0	0,8	5,8	9,7	(:)	(:)	2,9	(:)	3,2	(:)	6,9	(:)	0,7	40,7	0,6	(:)	4,1	10,5	(:)	(:)	1,2	(:)	2,0	5,0	(:)	(:)	(:)	3,5	(:)	(:)

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Notes complémentaires

République tchèque, Grèce, Italie, Lituanie, Luxembourg, Autriche: données 2001.
Chypre: les données prennent en compte les territoires contrôlés par le gouvernement.

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 1er 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.

LES JEUNES DE 15-24 ANS SORTIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF SONT PARTICULIÈREMENT TOUCHÉS PAR LE CHÔMAGE

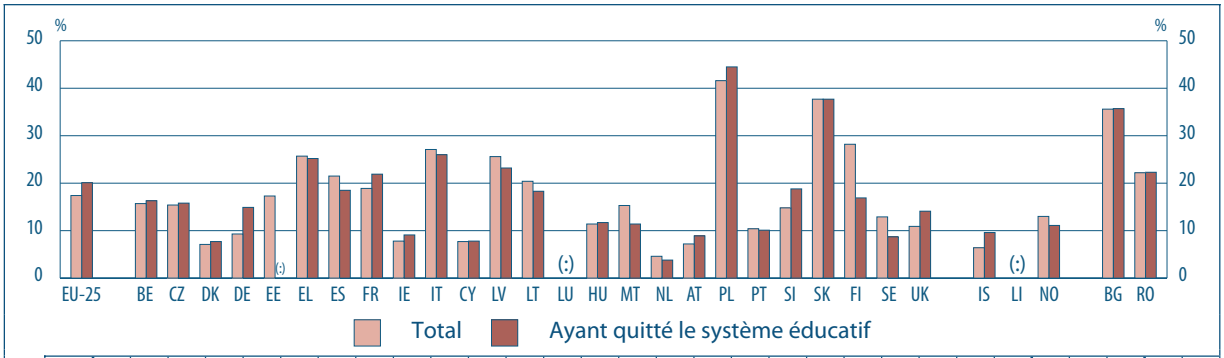
Dans l'EU-25, 20 % des jeunes de 15-24 ans sortis du système éducatif sont sans emploi. La difficulté d'insertion des jeunes sur le marché du travail est récurrente dans tous les pays de l'Union européenne à l'exception du Danemark, de l'Irlande, de Chypre, des Pays-Bas et de l'Autriche qui enregistrent des taux de chômage pour cette catégorie d'âge largement inférieurs à la moyenne de l'Union européenne.

La définition harmonisée de la population active stipule qu'un individu ayant travaillé au moins une heure ou ayant cherché un emploi de façon active durant la période de référence de l'enquête fait partie de la population active. De ce fait, il entre dans le calcul du taux de chômage s'il n'est pas employé. Le taux de chômage des 15-24 ans prend donc en compte le phénomène des «étudiants travailleurs» qui n'ont pas trouvé un emploi. À l'opposé, le taux de chômage des 15-24 ans sortis du système éducatif et de formation exclut le phénomène des «étudiants travailleurs» pour ne concerner que les jeunes qui ont quitté toute formation.

La comparaison de ces deux taux de chômage offre des informations contrastées. Dans une majorité des pays de l'Union, le taux de chômage des 15-24 ans sortis du système éducatif est plus élevé que celui de la population des 15-24 ans. L'Allemagne, la France, la Pologne, la Slovénie, le Royaume-Uni et l'Islande enregistrent les différences les plus marquées entre les deux taux. Ce fait marque la difficulté pour ces jeunes de trouver un emploi sur le marché du travail alors que les «étudiants travailleurs» y trouvent, relativement plus facilement que dans les autres pays, un travail à temps partiel pour financer leur vie étudiante. Ces derniers entrent en concurrence avec les jeunes de 15-24 ans qui ne suivent plus aucune formation et qui rencontrent d'importantes difficultés pour s'insérer sur le marché du travail à temps partiel ou non.

À l'inverse, dans d'autres pays (dont l'Espagne, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Finlande, la Suède et la Norvège), le taux de chômage des 15-24 ans est plus élevé que celui des 15-24 ans ayant quitté le système éducatif. Dans ces pays, de nombreux «étudiants travailleurs» éprouvent des difficultés à trouver un emploi conciliable avec leurs études.

Figure A5. Taux de chômage des 15-24 ans et taux de chômage des 15-24 ans sortis du système éducatif et de formation, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	17,4	15,7	15,4	7,1	9,3	17,3	25,7	21,5	18,9	7,8	27,1	7,7	25,6	20,4	(:)	11,4	15,3	4,6	7,2	41,6	10,4	14,8	37,7	28,2	12,9	10,9	6,4	(:)	13,0	35,6	22,2
	20,1	16,3	15,8	7,7	14,9	(:)	25,2	18,5	21,9	9,1	26,0	7,8	23,2	18,3	(:)	11,7	11,4	3,8	8,9	44,5	10,1	18,8	37,7	16,9	8,7	14,1	9,6	(:)	11,1	35,7	22,3

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note explicative

Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes sans emploi par la population active.
Pour le calcul du **taux de chômage des jeunes ayant quitté le système éducatif**, les jeunes qui sont encore dans le système éducatif et de formation n'ont pas été pris en compte dans le calcul (ni au numérateur, ni au dénominateur). 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»).

LES CHANCES D'AVOIR UN EMPLOI AUGMENTENT AVEC L'ÂGE ET LE NIVEAU D'ÉTUDES

Un des faits marquants de la situation de l'emploi en Europe est l'inégalité du taux de chômage selon l'âge. Dans tous les pays de l'Union européenne (à l'exception de l'Allemagne où les taux de chômage entre les différentes générations sont proches), le taux de chômage décroît avec l'âge. L'étude des écarts des taux de chômage selon la classe d'âge montre clairement que la population de 15-24 ans est celle qui enregistre les taux de chômage les plus élevés au cours de la période 1992-2002 (figure A6a). L'accès au premier emploi représente donc une difficulté majeure pour la population des 15-24 ans.

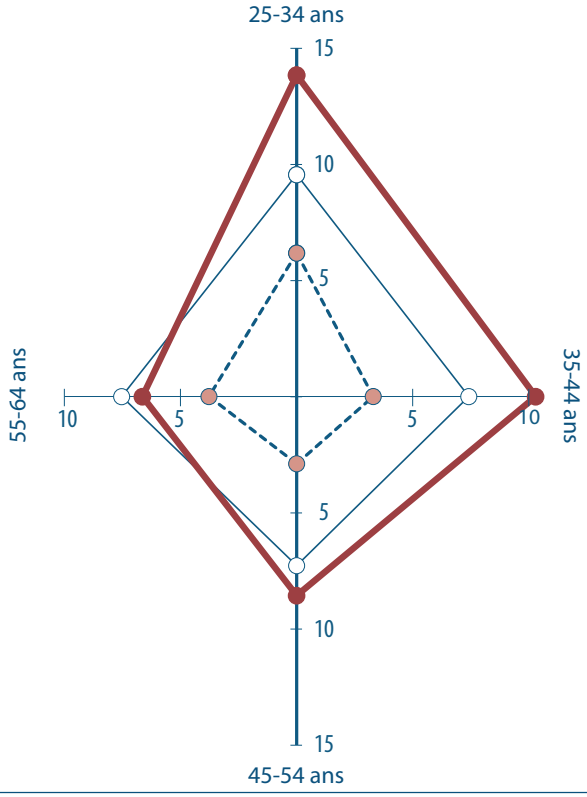
Si l'âge est un paramètre déterminant pour trouver un emploi dans l'Union européenne, le niveau de qualification est un autre facteur discriminant face au chômage. En effet, le chômage décroît nettement avec le niveau de qualification.

En 2002, dans l'Union, le taux de chômage des 25-64 ans ayant achevé au mieux le niveau de scolarité obligatoire s'élevait à 10 %, ce qui représente plus du double de celui des diplômés de l'enseignement supérieur. Les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur sont dans une situation intermédiaire en enregistrant un taux de chômage de 8,1 %. Le diplôme constitue donc un atout indéniable sur le marché du travail en facilitant l'insertion des plus diplômés.

Cette hiérarchie des taux de chômage selon la qualification est présente dans quasiment tous les pays (figure A8a). Cependant, en Grèce et au Portugal pour les 25-34 ans et en Roumanie (tous les groupes d'âge), ce sont les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur qui connaissent le taux de chômage le plus

élevé. Les écarts les plus importants de taux de chômage en fonction du diplôme s'observent dans cinq nouveaux États membres (République tchèque, Lettonie, Lituanie, Pologne et Slovaquie) et en Bulgarie.

Figure A6. Taux de chômage par groupe d'âge et par niveau de qualification, EU-25, 2002.



	BAS (CITE 0-2)	INTERMÉDIAIRE (CITE 3-4)	HAUT (CITE 5-6)
25-34 ans	13,8	9,6	6,2
35-44 ans	10,3	7,4	3,3
45-54 ans	8,6	7,3	2,9
55-64 ans	6,6	7,5	3,8

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note complémentaire

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

Note explicative

Chacun des quatre axes représente le taux de chômage (gradué de 0 % à 10 % ou 15 %) pour une tranche d'âge (successivement 25-34 ans, 34-44 ans, 45-54 ans et 55-64 ans). Les différentes couleurs des courbes correspondent au niveau de qualification.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

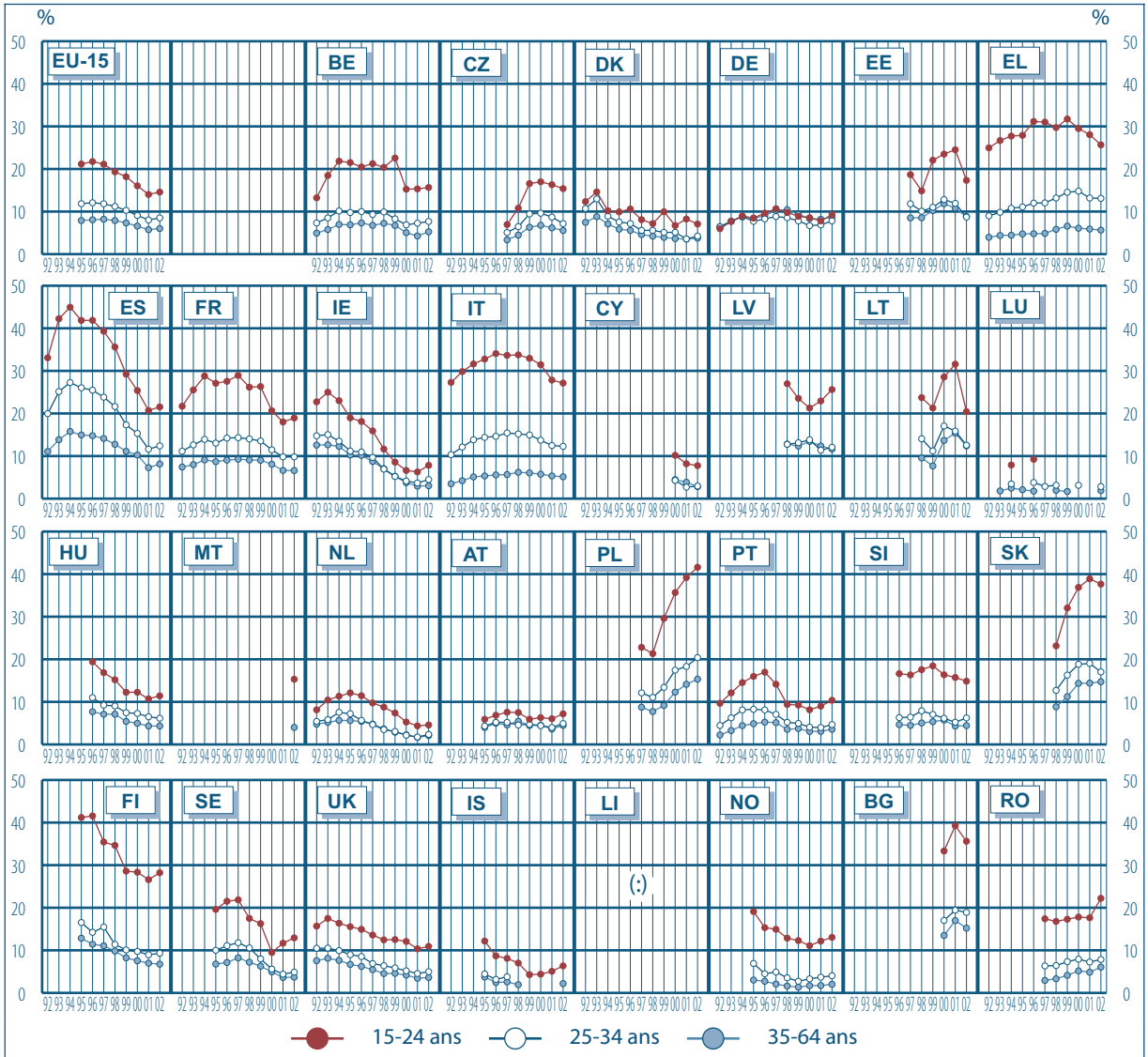
LE TAUX DE CHÔMAGE DES JEUNES DE 15-24 ANS RESTE PRÉOCCUPANT DANS DE NOMBREUX PAYS EUROPÉENS

Le chômage est un phénomène récurrent qui touche tous les pays européens dans des proportions variables. Cependant, les individus ne sont pas touchés de façon uniforme par les déséquilibres du marché du travail. Le taux de chômage diffère selon l'âge mais aussi le niveau de qualification (figure A6).

Le fait marquant de la situation de l'emploi en Europe est l'inégalité du taux de chômage selon l'âge. Dans tous les pays de l'Union européenne (à l'exception de l'Allemagne où les taux de chômage des différentes générations sont proches), le taux de chômage décroît avec l'âge. L'étude des écarts des taux de chômage selon la classe d'âge montre clairement que la population de 15-24 ans est celle qui enregistre les taux les plus élevés au cours de la période 1992-2002: le taux de chômage des 15-24 ans y représente plus du double de celui des 35-64 ans. L'accès au premier emploi représente donc une difficulté majeure pour la population des 15-24 ans. Cela constitue un sérieux défi dans près de la moitié des pays de l'Union européenne. En Belgique, en Estonie, en Grèce, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie, en Finlande, en Suède, en Bulgarie et en Roumanie, le taux de chômage de cette tranche d'âge a dépassé les 20 % au cours de cette période. Néanmoins si certains pays (Espagne, Irlande, Finlande et Suède) enregistrent une baisse notable et continue du taux de chômage des 15-24 ans ces dernières années, d'autres tels la Pologne et la Slovaquie n'ont pas encore enregistré de résultats significatifs dans la lutte contre le chômage des jeunes. Le taux de chômage des 15-24 ans peut cependant masquer des réalités différentes en raison de la définition statistique de celui-ci qui inclut les étudiants travailleurs: ainsi

tout étudiant qui a travaillé une heure ou qui a recherché activement un emploi durant la semaine de référence de l'enquête. Ce phénomène qui prend une ampleur différente selon les pays (figure A5) limite la comparabilité des données.

Figure A6a. Évolution du taux de chômage par tranche d'âge et par pays, 1992-2002.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note complémentaire

Portugal: une modification dans la méthode d'échantillonnage limite la comparabilité des données entre 1997 et 1998.

Note explicative

Le chômage est défini conformément aux directives du Bureau international du travail (voir la section «Glossaire et outils statistiques»). Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes au chômage par la population active.

Les données nationales sont détaillées dans les annexes.

LES TAUX DE CHÔMAGE DES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR RESTENT BAS PARTOUT EN EUROPE

Au cours de la période 1992-2002, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25-64 ans est inférieur au taux de chômage global dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles, à l'exception du Danemark qui enregistre des taux de chômage particulièrement bas en 2001 et 2002. L'hypothèse selon laquelle un diplôme de l'enseignement supérieur constitue une bonne assurance contre le chômage reste pertinente dans tous les pays européens.

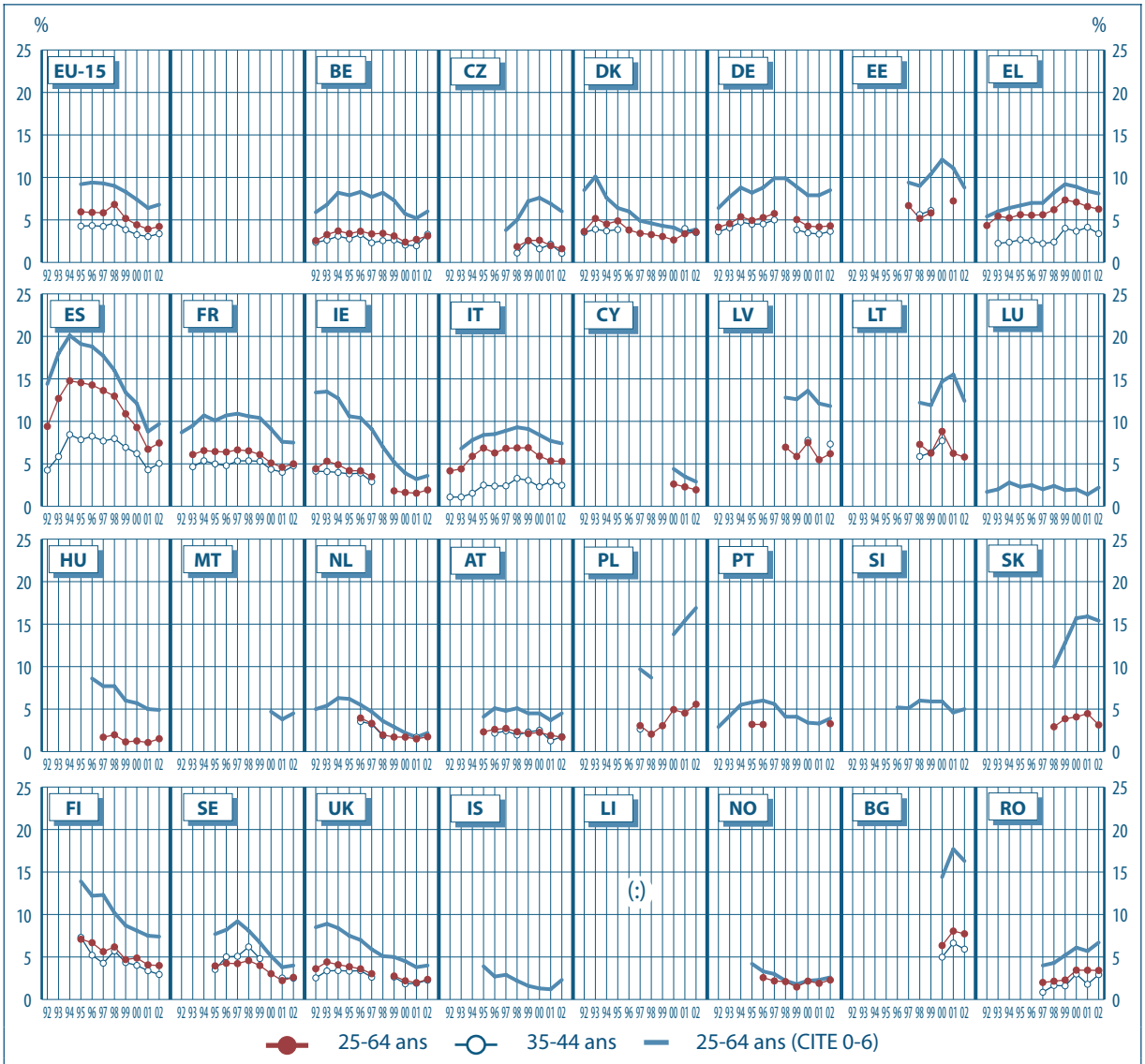
Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur a toujours été inférieur à 8 % sur l'ensemble de la période et dans tous les pays, à l'exception de l'Espagne et de la Lituanie. Le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 35-44 ans est partout inférieur à celui des 25-64 ans sur toute la période 1992-2002, sauf au Danemark, en Estonie, en Lettonie et en Suède. Ce sont donc les générations les plus jeunes et les plus âgées qui subissent en priorité les ajustements conjoncturels du marché du travail: en période d'atonie, les entreprises limitent leurs embauches de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur et licencient les plus âgés.

L'évolution du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur ne présente pas de tendance uniforme dans les différents pays pour lesquels les données sont disponibles. À partir de moments différents et durant des périodes plus ou moins longues au cours des années 1990, certains pays tels que le Danemark, l'Espagne, l'Irlande, les Pays-Bas, la Finlande et le Royaume-Uni ont enregistré une baisse presque continue du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur alors que la tendance inverse s'observe en Grèce, en Italie, en Pologne et en Slovaquie.

La Bulgarie et la Roumanie enregistrent eux aussi une hausse pratiquement continue du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, respectivement depuis 2000 et 1997.

Enfin, les différences dans l'évolution entre le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et le taux de chômage moyen renforcent encore l'hypothèse de meilleure protection de ces diplômés vis-à-vis du chômage. La baisse du taux de chômage moyen profite autant aux chômeurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur qu'aux autres (Espagne et Irlande) alors que la hausse du taux de chômage moyen touche moins les diplômés de l'enseignement supérieur que les autres (République tchèque, Estonie, Lituanie, Pologne et Slovaquie).

Figure A7. Évolution du taux de chômage des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par tranche d'âge et du taux de chômage global, par pays, 1992-2002.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Notes complémentaires

Belgique, Italie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Portugal, Finlande, Suède, Bulgarie: un changement dans les caractéristiques de l'enquête (survenu en 1993 pour l'Italie, en 1998 pour le Portugal, en 1999 pour la Belgique, la Pologne et la Finlande, en 2001 pour la Suède et la Bulgarie, et en 2002 pour la Lettonie et la Lituanie) limite la comparabilité des données entre la période antérieure et la période postérieure.
Pologne: 1999, données pour le premier trimestre.

Note explicative

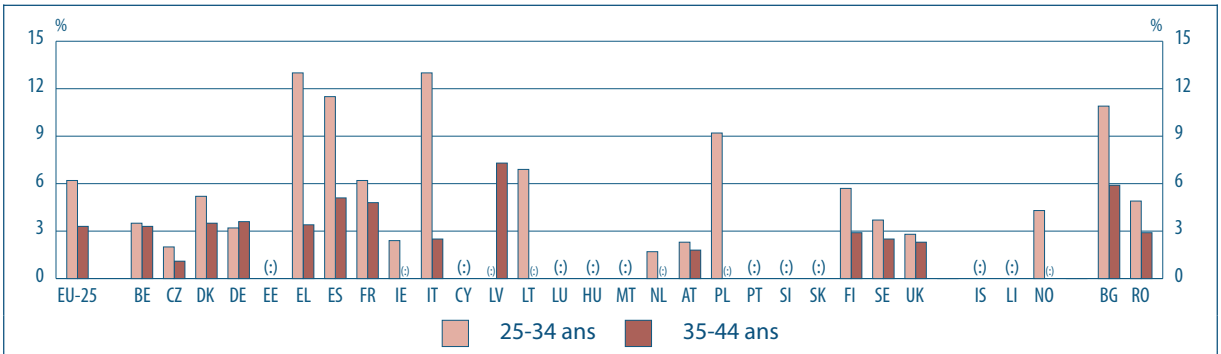
Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes au chômage par la population active.
Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LES JEUNES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ÉPROUVENT AUSSI DES DIFFICULTÉS À TROUVER UN PREMIER EMPLOI

Même si l'insertion sur le marché du travail des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur semble plus aisée que celle de ceux ayant un niveau d'études plus bas (figure A7), leur niveau d'études ne les épargne pas totalement du chômage au début de leur vie active.

En 2002, en moyenne sur l'EU-25, le taux de chômage des jeunes diplômés (âgés de 25-34 ans) de l'enseignement supérieur est environ deux fois plus élevé que celui des 35-44 ans. Cette prédominance du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur les plus jeunes s'observe dans tous les États membres, excepté en Allemagne. La situation de cette catégorie est particulièrement critique en Grèce et en Italie où ils sont entre 3 et 5 fois plus touchés que les 35-44 ans.

Figure A8. Taux de chômage des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par tranche d'âge, 2002.



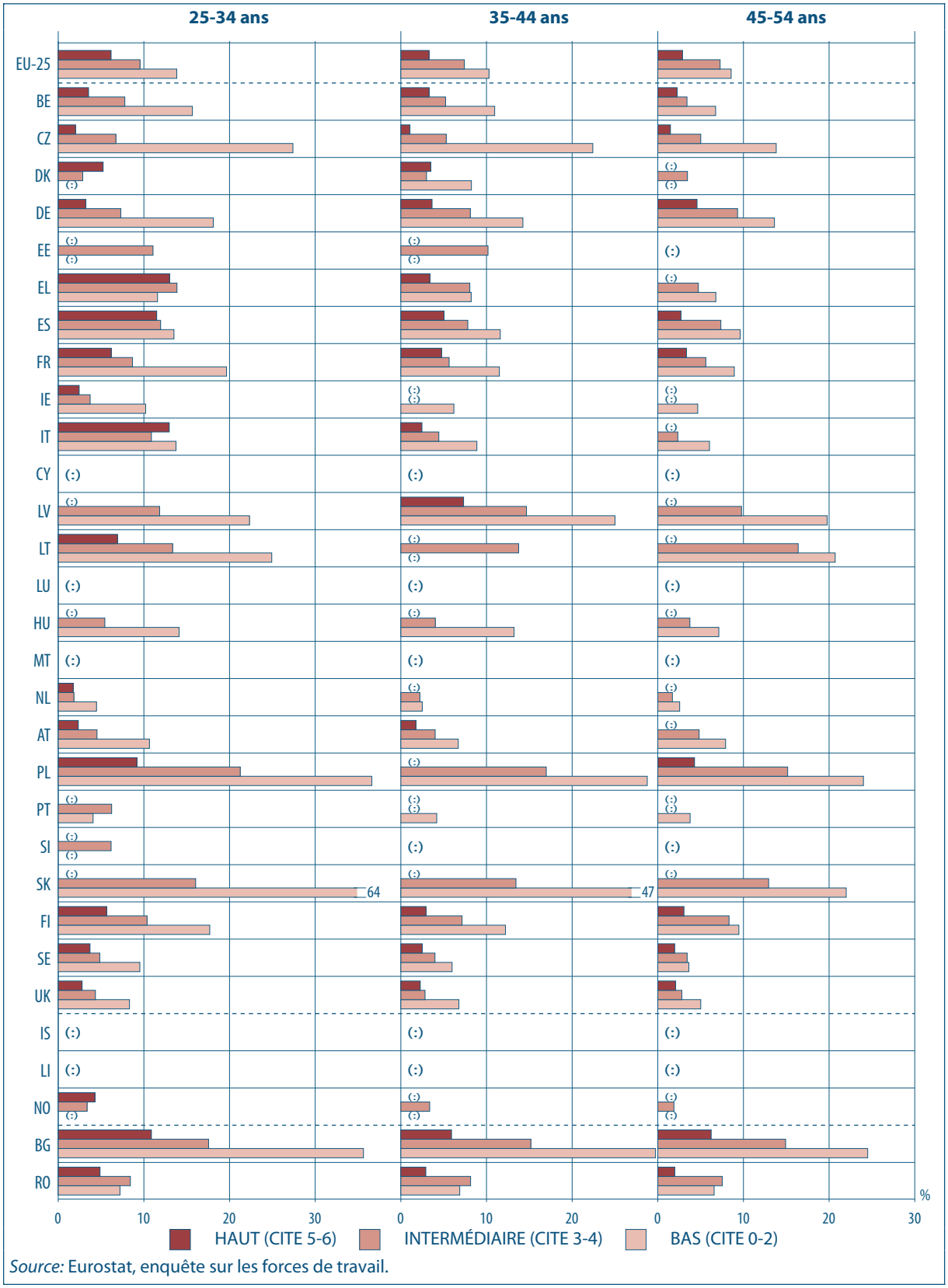
	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
25-34 ans	6,2	3,5	2,0	5,2	3,2	(:)	13,0	11,5	6,2	2,4	13,0	(:)	(:)	6,9	(:)	(:)	(:)	1,7	2,3	9,2	(:)	(:)	(:)	5,7	3,7	2,8	(:)	(:)	4,3	10,9	4,9
35-44 ans	3,3	3,3	1,1	3,5	3,6	(:)	3,4	5,1	4,8	(:)	2,5	(:)	7,3	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	1,8	(:)	(:)	(:)	(:)	2,9	2,5	2,3	(:)	(:)	(:)	5,9	2,9

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note explicative

Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes au chômage par la population active.
Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Figure A8a. Taux de chômage par groupe d'âge et par niveau de qualification, 2002.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Données (figure A8a)

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
25-34 ans																															
	6,17	3,5	2	5,2	3,2	(:)	13	11	6,2	2,4	13	(:)	(:)	6,9	(:)	(:)	(:)	1,7	2,3	9,2	(:)	(:)	(:)	5,7	3,7	2,8	(:)	(:)	4,3	11	4,9
	9,55	7,8	6,7	2,9	7,3	11	14	12	8,7	3,7	11	(:)	12	13	(:)	5,4	(:)	1,8	4,5	21	6,2	6,2	16	10,4	4,9	4,3	(:)	(:)	3,4	18	8,4
	13,8	16	27	(:)	18	(:)	12	14	20	10	14	(:)	22	25	(:)	14	(:)	4,5	11	37	4,1	(:)	64	17,7	9,5	8,3	(:)	(:)	(:)	36	7,2
35-44 ans																															
	3,3	3,3	1,1	3,5	3,6	(:)	3,4	5,1	4,8	(:)	2,5	(:)	7,3	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	1,8	(:)	(:)	(:)	(:)	2,9	2,5	2,3	(:)	(:)	(:)	5,9	2,9
	7,41	5,2	5,3	3	8,1	10	8,1	7,8	5,6	(:)	4,4	(:)	15	14	(:)	4	(:)	2,2	4	17	(:)	(:)	13	7,1	4	2,8	(:)	(:)	3,4	15	8,1
	10,3	11	22	8,2	14	(:)	8,2	12	12	6,2	8,9	(:)	25	(:)	(:)	13	(:)	2,5	6,7	29	4,2	(:)	47	12,2	6	6,8	(:)	(:)	(:)	30	6,9
45-54 ans																															
	2,89	2,3	1,5	(:)	4,6	(:)	(:)	2,7	3,4	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	4,3	(:)	(:)	(:)	3,1	2	2,1	(:)	(:)	(:)	6,2	2
	7,28	3,4	5	3,5	9,3	(:)	4,7	7,4	5,6	(:)	2,3	(:)	9,8	16	(:)	3,7	(:)	1,7	4,8	15	(:)	(:)	13	8,3	3,4	2,8	(:)	(:)	1,9	15	7,5
	8,57	6,8	14	(:)	14	(:)	6,8	9,6	8,9	4,7	6	(:)	20	21	(:)	7,1	(:)	2,6	7,9	24	3,8	(:)	32	9,5	3,6	5	(:)	(:)	(:)	25	6,6
55-64 ans																															
	3,78	(:)	2,1	(:)	7,1	(:)	(:)	(:)	4,5	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	5,2	1,9	1,9	(:)	(:)	(:)	(:)	3,6
	7,53	(:)	3,5	4,9	12	(:)	(:)	5,9	5,6	(:)	2,1	(:)	9,2	12	(:)	(:)	(:)	(:)	6,4	12	(:)	(:)	15	8,1	5,2	3,5	(:)	(:)	(:)	15	2,8
	6,64	4,4	11	(:)	14	(:)	3,8	8,2	5,5	(:)	5,8	(:)	14	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	8,3	11	3,6	(:)	34	8,9	5,1	3,9	(:)	(:)	(:)	20	0,9

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note complémentaire

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

Note explicative

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

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE 1997 (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

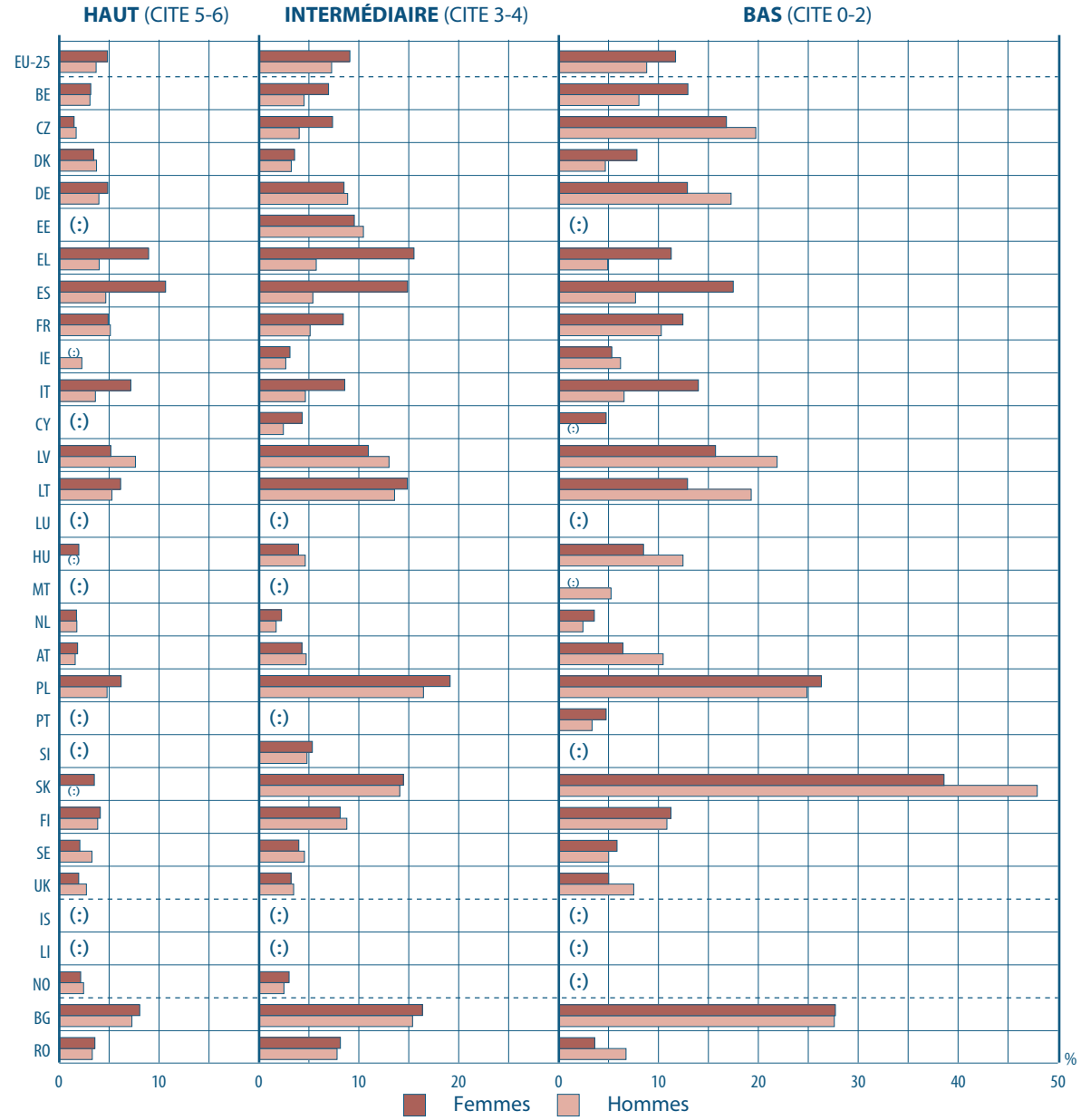
À QUALIFICATION ÉGALE, LES FEMMES RESTENT PLUS TOUCHÉES QUE LES HOMMES PAR LE CHÔMAGE

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 restent 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 EU-25, le taux de chômage des femmes est supérieur à celui des hommes quels que soient les niveaux de diplômes considérés. Au sein de l'Union européenne, les nouveaux États membres se distinguent par le fait que les hommes les moins diplômés (CITE 0 à 2) connaissent en moyenne un taux de chômage supérieur à celui des femmes.

Cependant, l'analyse de la situation pays par pays indique que la parité est presque atteinte dans certains pays. C'est en Grèce, en Espagne et en Italie que les femmes enregistrent un taux de chômage nettement supérieur à celui des hommes quels que soient les niveaux de qualification. Au contraire, le taux de chômage des femmes est toujours inférieur à celui des hommes en Lettonie et au Royaume-Uni.

Figure A9. Taux de chômage de la population âgée de 25-64 ans par niveau de qualification et par sexe, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
HAUT (CITE 5-6)																															
	4,8	3,2	1,5	3,4	4,9	(:)	8,9	10,6	4,9	(:)	7,2	(:)	5,2	6,1	(:)	2,0	(:)	1,7	1,8	6,2	(:)	(:)	3,5	4,1	2,1	1,9	(:)	(:)	2,1	8,1	3,6
	3,7	3,1	1,7	3,7	4,0	(:)	4,0	4,7	5,1	2,3	3,6	(:)	7,6	5,3	(:)	(:)	(:)	1,8	1,6	4,8	(:)	(:)	(:)	3,8	3,3	2,7	(:)	(:)	2,4	7,3	3,3
INTERMÉDIAIRE (CITE 3-4)																															
	9,1	7,0	7,4	3,6	8,5	9,5	15,5	14,9	8,4	3,1	8,6	4,3	10,9	14,9	(:)	4,0	(:)	2,3	4,3	19,1	(:)	5,3	14,5	8,1	4,0	3,2	(:)	(:)	3,0	16,4	8,1
	7,3	4,5	4,0	3,2	8,9	10,4	5,7	5,4	5,1	2,7	4,6	2,4	13,0	13,6	(:)	4,6	(:)	1,7	4,7	16,5	(:)	4,8	14,1	8,8	4,6	3,5	(:)	(:)	2,5	15,4	7,8
BAS (CITE 0-2)																															
	11,7	12,9	16,8	7,8	12,9	(:)	11,3	17,5	12,4	5,3	14,0	4,7	15,7	12,9	(:)	8,5	(:)	3,6	6,4	26,3	4,7	(:)	38,6	11,2	5,8	5,0	(:)	(:)	(:)	27,7	3,6
	8,8	8,0	19,7	4,7	17,3	(:)	4,9	7,7	10,3	6,2	6,6	(:)	21,9	19,3	(:)	12,5	5,2	2,4	10,5	24,9	3,3	(:)	47,9	10,8	5,0	7,5	(:)	(:)	(:)	27,6	6,7

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note complémentaire (figure A9)

Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ont été inclus dans le niveau de qualification CITE 0 à 2.

Note explicative

Le taux de chômage est calculé en divisant le nombre de personnes au chômage par la population active.
Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Dans les autres pays, la situation est contrastée selon le niveau de diplôme. Le taux de chômage des hommes ayant au plus une qualification de niveau CITE 0 à 2 est plus élevé que celui des femmes de même qualification en République tchèque, en Allemagne, en Irlande, en Lituanie, en Hongrie, en Autriche et en Slovaquie. Parmi ces pays, le taux de chômage des hommes peut même atteindre des niveaux élevés (près de 50 % en Slovaquie). Cette inégalité au bénéfice des femmes se retrouve au niveau des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur en Allemagne, en Estonie, en Hongrie, en Autriche, en Finlande et en Suède.

Enfin, pour les diplômés de l'enseignement supérieur, l'inégalité au détriment des hommes est relativement faible en République tchèque, au Danemark, en France, en Suède et en Norvège.

LES JEUNES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ACCEPTENT SOUVENT DES EMPLOIS SOUS-QUALIFIÉS POUR DÉBUTER

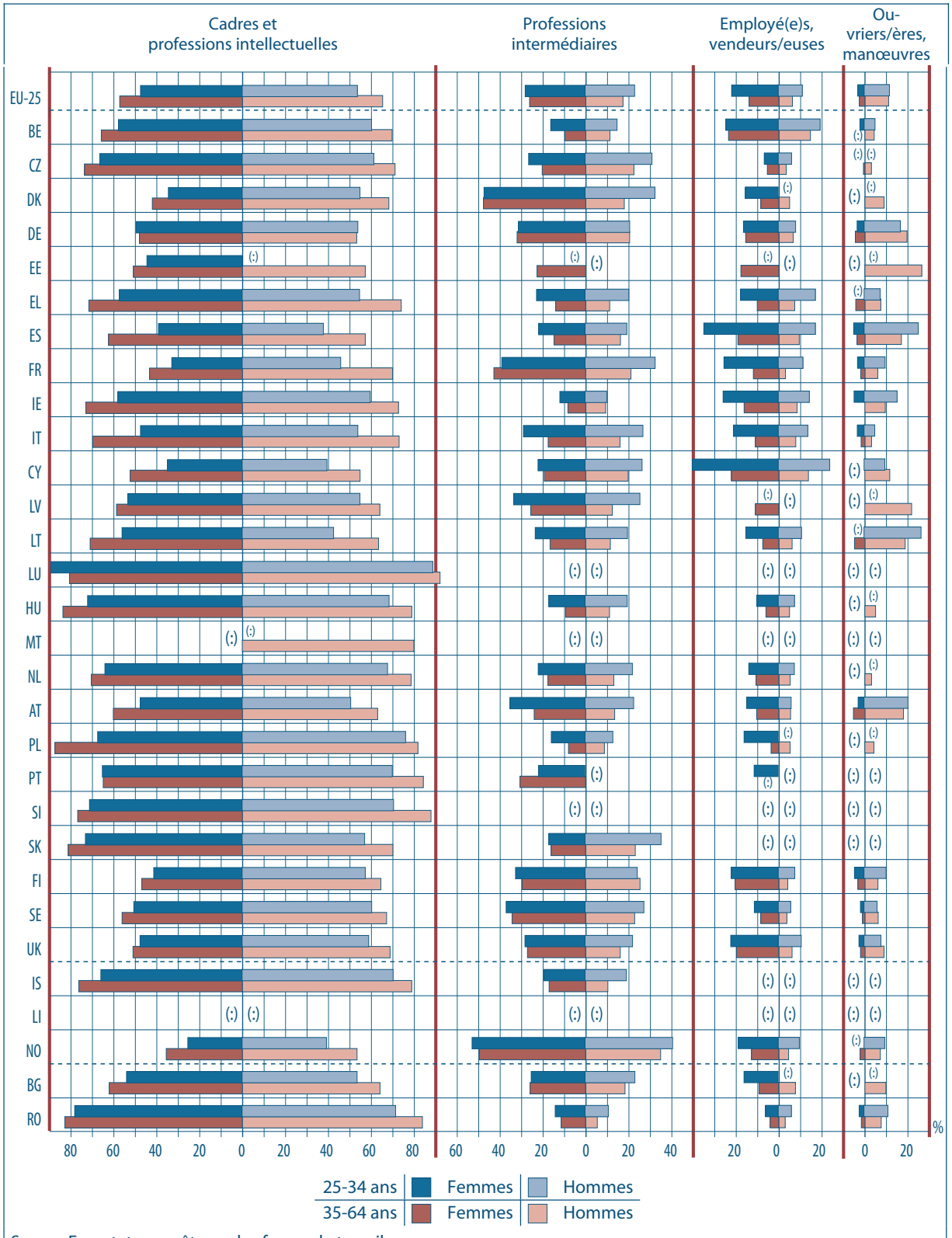
La persistance d'un taux de chômage élevé dans la plupart des pays de l'Union européenne oblige les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur à accepter des emplois sous-qualifiés pour mener une activité professionnelle. Ce n'est qu'après un certain âge qu'ils accèdent à des postes qui correspondent mieux au niveau de leur diplôme.

Dans l'EU-25, seulement 50 % des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 34 ans occupent un emploi de cadre supérieur ou une profession intellectuelle alors qu'ils sont environ 62 % chez les 35-64 ans. L'accès aux postes à responsabilités semble plus ouvert aux jeunes diplômés de l'enseignement supérieur dans les nouveaux États membres et en Islande, puisque respectivement 66 % et 68 % d'entre eux accèdent à des emplois de cadres supérieurs et à des professions intellectuelles avant d'atteindre l'âge de 35 ans.

Certains pays se détachent de la moyenne communautaire. Le phénomène est particulièrement accentué en Espagne, en France et à Chypre. Le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur occupant un emploi de cadre supérieur ou une profession intellectuelle y est particulièrement faible puisqu'il n'atteint pas 40 % quand la proportion équivalente chez les 35-64 ans dépasse les 54 %. À l'opposé, en Allemagne et au Luxembourg, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur occupant ces emplois est légèrement plus élevé que celui des 35-64 ans. La proportion de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur occupant un emploi en relation avec leur niveau de qualification est largement supérieure à la moyenne de l'Union européenne au Luxembourg, en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en Slovénie.

La proportion de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur exerçant une profession intermédiaire ou une profession de technicien, d'employé administratif ou de vendeur est donc plus élevée que celle des 35-64 ans. Relativement peu de diplômés de l'enseignement supérieur occupent un emploi d'ouvrier ou de manœuvre. Cependant, la proportion n'est pas négligeable pour les hommes en Allemagne, en Estonie, en Espagne, en Irlande, en Lituanie et en Autriche où elle dépasse les 10 %.

Figure A10. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par catégories d'activités professionnelles, par tranche d'âge et par sexe, 2002.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Données (figure A10)

Âge		EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Cadres et professions intellectuelles																																
25-34	**F**	47,4	57,7	66,4	34,4	49,5	44,4	57,3	39,0	32,8	58,0	47,4	34,8	53,3	56,0	89,2	72,1	(:)	64,0	47,5	67,4	65,2	71,2	73,1	41,2	50,5	47,6	65,9	(:)	25,3	53,9	78,1
	H	53,8	60,4	61,5	55,0	54,0	(:)	54,8	37,9	46,0	59,8	54,0	39,6	55,0	42,7	89,0	68,6	(:)	67,9	50,7	76,3	70,1	70,7	57,2	57,5	60,5	59,1	70,5	(:)	39,4	53,7	71,7
35-64	**F**	57,2	65,8	73,6	42,0	48,0	50,8	71,6	62,4	43,3	73,0	69,8	52,3	58,7	71,0	80,6	83,7	(:)	70,4	60,2	87,4	64,9	76,8	81,2	46,9	56,1	51,0	76,3	(:)	35,5	62,1	82,8
	H	65,4	69,8	71,2	68,3	53,3	57,3	74,1	57,3	70,0	72,8	73,1	54,9	64,1	63,5	92,2	79,0	80,0	78,7	63,1	81,9	84,4	88,0	70,2	64,6	67,3	68,9	79,0	(:)	53,5	64,2	84,0
Professions intermédiaires																																
25-34	**F**	27,9	16,0	26,3	47,1	31,1	(:)	22,6	21,6	38,8	11,7	28,7	21,9	33,3	23,2	(:)	16,9	(:)	21,8	35,0	15,7	21,7	(:)	16,9	32,4	36,8	28,0	19,1	(:)	52,7	25,1	13,9
	H	23,1	14,9	31,2	32,6	20,8	(:)	20,4	19,5	32,7	10,1	27,0	26,6	25,6	19,8	(:)	19,7	(:)	22,1	22,7	13,0	(:)	(:)	35,5	24,4	27,5	22,2	19,3	(:)	40,9	23,3	10,9
35-64	**F**	26,2	9,8	20,3	47,7	32,0	22,7	14,0	14,8	42,8	8,3	17,5	19,3	25,6	16,6	(:)	9,3	(:)	17,6	24,0	8,0	30,6	(:)	16,1	29,5	34,3	27,1	17,0	(:)	49,6	25,9	11,4
	H	17,4	11,3	22,5	18,0	20,5	(:)	11,2	16,2	21,1	9,3	16,0	19,8	12,4	11,5	(:)	11,1	(:)	13,1	13,5	8,7	(:)	(:)	23,1	25,3	22,8	16,1	10,3	(:)	34,9	18,3	5,4
Employé(e)s, vendeurs/euses																																
25-34	**F**	21,7	24,4	6,5	15,3	16,2	(:)	17,5	34,7	25,3	25,7	20,9	40,0	(:)	15,1	(:)	9,9	(:)	13,7	14,7	15,9	11,2	(:)	(:)	21,9	11,1	22,1	(:)	(:)	18,6	15,9	5,8
	H	11,3	19,6	6,3	(:)	8,2	(:)	17,4	17,4	11,6	14,6	13,9	24,1	(:)	10,9	(:)	7,7	(:)	7,6	6,1	(:)	(:)	(:)	(:)	7,8	5,9	10,8	(:)	(:)	9,9	(:)	6,2
35-64	**F**	13,9	23,5	5,4	8,4	15,5	17,7	10,1	19,1	11,9	16,2	10,9	22,1	10,9	7,5	(:)	6,0	(:)	10,6	10,3	3,6	(:)	(:)	(:)	20,3	8,4	19,7	(:)	(:)	12,7	9,2	4,0
	H	6,2	14,6	3,3	4,9	6,6	(:)	7,3	9,4	3,0	8,4	7,8	13,7	(:)	6,1	(:)	4,9	(:)	5,2	5,4	5,2	(:)	(:)	(:)	4,1	3,7	6,1	(:)	(:)	4,5	7,7	2,9
Ouvriers/ères, manœuvres																																
25-34	**F**	2,9	1,9	(:)	(:)	3,2	(:)	(:)	4,8	3,0	4,6	3,1	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	2,7	(:)	(:)	(:)	(:)	4,4	1,6	2,3	(:)	(:)	(:)	(:)	2,2
	H	11,8	5,1	(:)	(:)	16,9	(:)	7,5	25,3	9,8	15,4	5,0	9,7	(:)	26,6	(:)	(:)	(:)	(:)	20,5	(:)	(:)	(:)	(:)	10,3	6,1	7,9	(:)	(:)	9,7	(:)	11,2
35-64	**F**	2,6	(:)	0,7	(:)	4,5	(:)	4,3	3,7	2,0	(:)	1,8	(:)	(:)	4,9	(:)	(:)	(:)	(:)	5,4	(:)	(:)	(:)	(:)	3,3	1,2	2,1	(:)	(:)	2,3	(:)	1,7
	H	11,0	4,3	3,0	8,9	19,6	26,5	7,4	17,0	6,0	9,5	3,1	11,6	21,8	18,8	(:)	5,0	(:)	3,1	18,0	4,2	(:)	(:)	(:)	6,1	6,2	8,9	(:)	(:)	7,2	9,8	7,6

F Femmes **H** Hommes

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

La difficulté de trouver un emploi en relation avec le niveau de qualification est plus grande encore pour les jeunes femmes diplômées de l'enseignement supérieur. Dans l'EU-25, environ 47 % d'entre elles âgées de 25-34 ans exercent une profession intellectuelle ou un emploi de cadre supérieur pour près de 54 % des hommes d'âge et de niveau de qualification équivalent.

L'inégalité selon le sexe concernant l'accès à l'emploi est beaucoup moins forte dans les nouveaux États membres. Dans ces pays, en moyenne, plus de 65 % des femmes de 25-34 ans diplômées de l'enseignement supérieur exercent un emploi de cadre supérieur ou une profession intellectuelle pour 67 % des hommes. L'écart entre femmes et hommes dans les nouveaux États membres est en moyenne 3,6 fois plus faible que celui observé dans les autres États membres.

À l'opposé, la proportion des femmes de 25-34 ans diplômées de l'enseignement supérieur occupant une profession intermédiaire ou une profession de technicien, d'employé administratif ou de vendeur est plus élevée que celle des hommes dans tous les pays, à l'exception de la République tchèque et de la Hongrie.

L'ÉVOLUTION DE L'EMPLOI TEMPORAIRE ÉPOUSE UN PROFIL SIMILAIRE À TOUS LES NIVEAUX DE QUALIFICATION

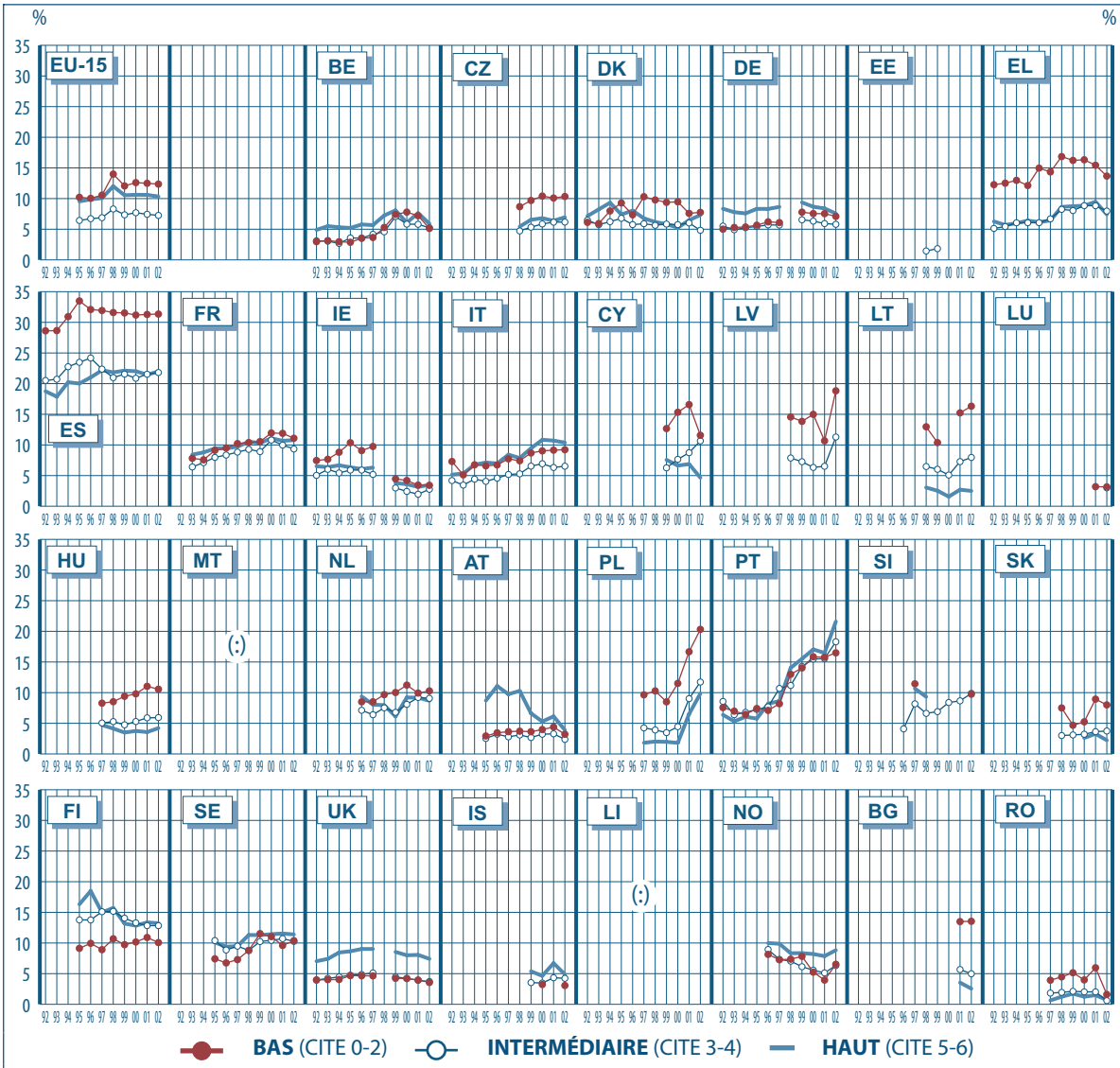
Globalement, le pourcentage des salariés disposant d'un emploi temporaire est resté relativement stable entre 1992 et 2002 dans de nombreux États membres. Certains pays tels que la Pologne, le Portugal et la Slovénie ont pourtant enregistré en la matière un développement significatif, quel que soit le niveau de qualification des personnes. Seule l'Irlande a connu un déclin de l'emploi temporaire. Plus précisément, les écarts de taux d'emploi temporaire entre les employés de niveaux de qualifications différents restent relativement stables au cours de la période 1992-2002 dans une grande partie des pays (à l'exception de Chypre, de l'Autriche et de la Slovaquie).

Dans certains pays, l'emploi temporaire est peu répandu: il concerne moins de 10 % des employés tout au long de la période (quel que soit leur niveau de qualification) en Belgique, en Allemagne en Slovaquie et au Royaume-Uni. En Estonie, moins de 5 % des employés sont concernés par l'emploi temporaire. À l'opposé, en Espagne, le taux d'emploi temporaire est supérieur à 18 % durant toute la période (quel que soit le niveau de qualification).

Sur la même période, le pourcentage d'emploi temporaire chez les moins qualifiés est nettement supérieur à celui des autres employés en Grèce, dans 7 des nouveaux États membres (République tchèque, Chypre, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Pologne et Slovaquie) et en Bulgarie.

Les statistiques présentées ici ne permettent pas de conclure à l'existence d'une relation entre l'évolution du chômage et celle de l'emploi temporaire. Certains pays tels que le Danemark, l'Irlande, la Finlande et le Royaume-Uni, qui enregistrent une baisse du taux de chômage durant plusieurs années consécutives, enregistrent une baisse de la proportion d'emploi temporaire tandis que l'amélioration de la situation de l'emploi en Espagne ne s'est pas accompagnée d'un déclin de l'emploi temporaire. Au Portugal, c'est même la situation opposée qui apparaît. En effet, la diminution du taux de chômage s'y accompagne d'un développement très important de l'emploi temporaire.

Figure A11. Évolution du pourcentage de salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification et par pays, 1992-2002.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Notes complémentaires

Belgique, Italie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Portugal, Finlande, Suède, Bulgarie: un changement dans les caractéristiques de l'enquête (survenu en 1993 pour l'Italie, en 1998 pour le Portugal, en 1999 pour la Belgique, la Pologne et la Finlande, en 2001 pour la Suède et la Bulgarie, et en 2002 pour la Lettonie et la Lituanie) limite la comparabilité des données entre la période antérieure et la période postérieure.
Allemagne: pour 2002, données provisoires pour le niveau «Haut» (CITE 5 et 6).
Pologne: pour 1999, données pour le premier trimestre.
Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ont été inclus dans le niveau de qualification CITE 0 à 2.

Note explicative

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.

Les données nationales sont détaillés dans les annexes.

À NIVEAU D'ÉTUDES ÉQUIVALENT, PLUS DE FEMMES QUE D'HOMMES OCCUPENT UN EMPLOI TEMPORAIRE

En 2002, si l'emploi temporaire touche 9,4 % de la population salariée dans l'EU-25, il concerne davantage les moins qualifiés. La moyenne communautaire montre que ce type d'emploi touche plus de 12 % des personnes peu qualifiées (c'est-à-dire qui ont achevé au plus l'enseignement secondaire inférieur) contre moins de 8 % des personnes ayant achevé avec succès le secondaire supérieur ou le postsecondaire non supérieur (qui correspond ici au niveau intermédiaire). Ce pourcentage est de 10 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur. La moyenne européenne cache cependant des situations très contrastées selon les pays (figure A12a).

En 2002, à niveau de diplôme équivalent, l'emploi temporaire touche davantage les femmes que les hommes dans une majorité de pays. Au niveau de l'EU-25, les disparités entre hommes et femmes concernant le phénomène de l'emploi temporaire augmentent avec le niveau de diplôme. L'écart entre hommes et femmes varie de 0,5 point de pourcentage pour les moins diplômés à 4,1 pour les diplômés de l'enseignement supérieur.

Parmi les pays pour lesquels toutes les données sont disponibles, la Hongrie et la Pologne sont les seuls pays où les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à avoir un emploi temporaire quel que soit le niveau de qualification. Dans d'autres pays (Allemagne, Lettonie, Lituanie, Portugal, Slovaquie, Bulgarie et Roumanie), cette situation apparaît uniquement pour certaines catégories de la population active.

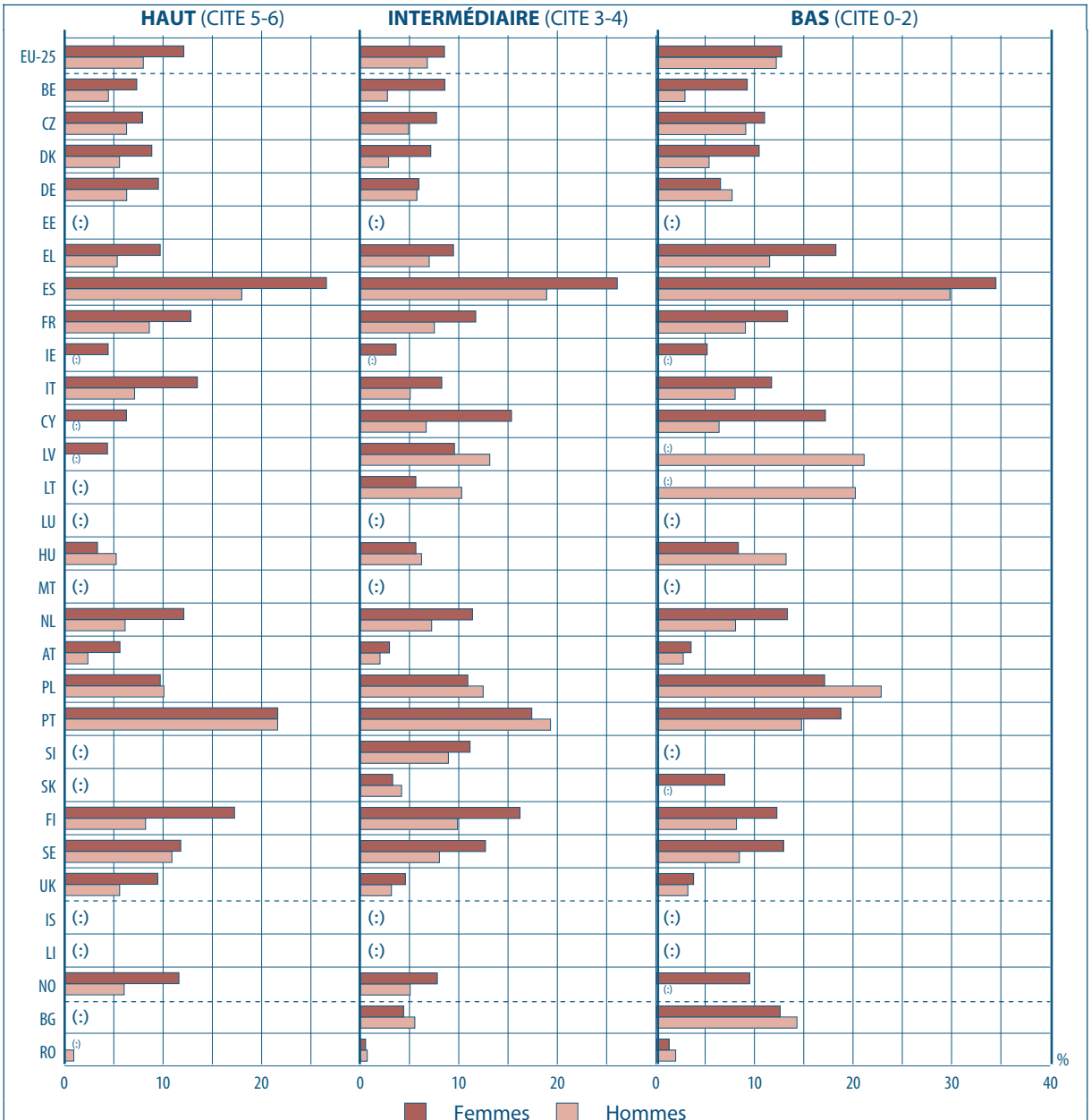
Notes complémentaires (figure A12)

Allemagne: pour 2002, données provisoires pour le niveau «Haut» (CITE 5 et 6).
Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ont été inclus dans le niveau de qualification CITE 0 à 2.

Note explicative

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.
Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Figure A12. Pourcentage des salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification et par sexe, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
HAUT (CITE 5-6)																															
	12,1	7,3	7,9	8,8	9,5	(:)	9,7	26,5	12,8	4,4	13,5	6,3	4,3	(:)	(:)	3,3	(:)	12,1	5,6	9,7	21,6	(:)	(:)	17,2	11,8	9,4	(:)	(:)	11,6	(:)	(:)
	8,0	4,4	6,3	5,6	6,3	(:)	5,3	18,0	8,6	(:)	7,1	(:)	(:)	(:)	(:)	5,2	(:)	6,1	2,4	10,1	21,6	(:)	(:)	8,2	10,9	5,6	(:)	(:)	6,0	(:)	0,9
INTERMÉDIAIRE (CITE 3-4)																															
	8,5	8,5	7,7	7,1	5,9	(:)	9,4	26,0	11,7	3,6	8,2	15,3	9,5	5,6	(:)	5,6	(:)	11,3	2,9	10,9	17,4	11,1	3,3	16,2	12,7	4,5	(:)	(:)	7,8	4,4	0,5
	6,8	2,7	4,9	2,9	5,7	(:)	7,0	18,9	7,5	(:)	5,0	6,7	13,1	10,2	(:)	6,2	(:)	7,2	2,0	12,4	19,3	8,9	4,2	9,8	8,0	3,1	(:)	(:)	5,0	5,5	0,7
BAS (CITE 0-2)																															
	12,7	9,3	11,0	10,5	6,5	(:)	18,2	34,5	13,3	5,2	11,7	17,2	(:)	(:)	(:)	8,3	(:)	13,3	3,5	17,1	18,7	(:)	7,0	12,2	12,9	3,8	(:)	(:)	9,5	12,6	1,3
	12,2	2,9	9,1	5,4	7,7	(:)	11,5	29,8	9,1	(:)	8,0	6,4	21,1	20,2	(:)	13,2	(:)	8,1	2,8	22,8	14,8	(:)	(:)	8,2	8,5	3,2	(:)	(:)	(:)	14,3	2,0

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

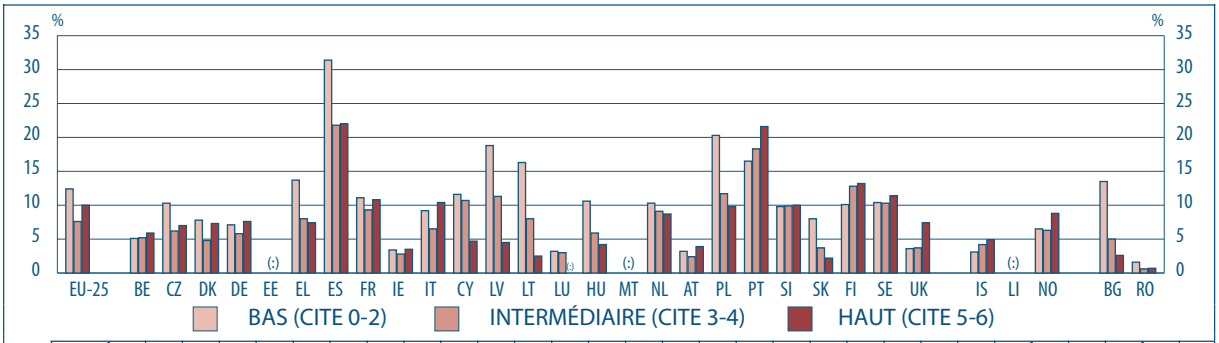
EN 2002, LES MOINS QUALIFIÉS OCCUPENT EN MOYENNE DAVANTAGE UN EMPLOI TEMPORAIRE

En 2002, si l'emploi temporaire touche 9,4 % de la population salariée dans l'EU-25, la précarité de l'emploi touche davantage les moins qualifiés et les femmes (figure A12). La moyenne communautaire montre que l'emploi temporaire touche plus de 12 % des personnes peu qualifiées (c'est-à-dire qui ont achevé au plus l'enseignement secondaire inférieur) contre moins de 8 % des personnes ayant achevé avec succès le niveau secondaire supérieur ou postsecondaire non supérieur (niveau intermédiaire). Ce pourcentage est de 10 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur. La moyenne européenne cache cependant des situations très contrastées selon les pays. Certains enregistrent des taux d'emploi temporaire inférieur à 5 % quels que soit le niveau de qualification: l'Irlande, le Luxembourg, l'Autriche, l'Islande et la Roumanie.

Dans tous les pays (à l'exception de la Slovénie), le pourcentage de salariés disposant d'un emploi temporaire varie de façon importante selon le niveau de qualification des salariés.

Dans un premier groupe de pays (Grèce, Chypre, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Hongrie, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie et Bulgarie), majoritairement composé de nouveaux États membres, le pourcentage de salariés occupant un emploi temporaire diminue avec l'élévation du niveau de qualification. À Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Slovaquie et en Bulgarie, le diplôme semble être un facteur déterminant dans la réduction de la proportion d'emploi temporaire: dans ces pays la part de l'emploi temporaire parmi les diplômés de l'enseignement supérieur est entre 2,5 et 6,5 fois inférieure à celles des employés les moins qualifiés (c'est à dire qui ont achevé au plus l'enseignement secondaire inférieur).

Figure A12a. Pourcentage des salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
BAS (CITE 0-2)	12,4	5,1	10,3	7,8	7,1	(:)	13,7	31,4	11,1	3,4	9,2	11,6	18,8	16,3	3,2	10,6	(:)	10,3	3,2	20,3	16,5	9,8	8,0	10,1	10,4	3,6	3,1	(:)	6,5	13,5	1,6
INTERMÉDIAIRE (CITE 3-4)	7,6	5,2	6,2	4,8	5,8	(:)	8,0	21,8	9,3	2,8	6,5	10,7	11,3	8,0	3,0	5,9	(:)	9,1	2,4	11,7	18,3	9,9	3,7	12,8	10,3	3,7	4,2	(:)	6,3	5,0	0,6
HAUT (CITE 5-6)	10,0	5,9	7,0	7,3	7,6	(:)	7,4	22,0	10,8	3,5	10,4	4,7	4,5	2,5	(:)	4,2	(:)	8,7	3,9	9,8	21,6	10,0	2,2	13,2	11,4	7,4	4,9	(:)	8,8	2,6	0,7

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Notes complémentaires

Allemagne: 2002: données provisoires pour le niveau «HAUT» (CITE 5 et 6).
Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) sont inclus dans le niveau de qualification CITE 0-2.

Note explicative

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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Dans le second groupe de pays (Belgique, Portugal, Finlande, Royaume-Uni et Islande), les salariés les moins qualifiés sont ceux qui occupent le moins un emploi temporaire, suivis des salariés disposant d'un niveau de qualification intermédiaire. À l'opposé, ce sont les salariés titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur qui sont proportionnellement les plus nombreux à occuper un emploi temporaire.

Dans la dernière catégorie de pays, les salariés ayant achevé avec succès le niveau secondaire supérieur ou postsecondaire non supérieur (niveau intermédiaire) sont proportionnellement les moins nombreux à occuper un emploi temporaire. Ils sont moins de 10 % dans ce cas en République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en France, en Irlande, en Italie, en Autriche, en Norvège et en Roumanie. En Suède, ils dépassent légèrement les 10 % et en Espagne, ils sont proportionnellement minoritaires bien qu'ils représentent plus de 20 %.

Dans plus de la moitié des pays pour lesquels les données sont disponibles, ce sont les personnes les moins qualifiées qui enregistrent le plus fort pourcentage d'emplois temporaire et c'est en Espagne que celui-ci est le plus élevé puisqu'il atteint un niveau supérieur à 31 %. À l'opposé, les personnes ayant atteint un niveau intermédiaire de qualification sont les moins concernées par l'emploi temporaire dans de nombreux pays.

B

ORGANISATION

SECTION I – STRUCTURES

UNE GRANDE VARIÉTÉ DE STRUCTURES EN AMONT ET EN AVAL DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Les similitudes et les différences entre les structures des systèmes éducatifs européens sont illustrées dans les diagrammes nationaux de la figure B1. Toutes les offres 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 études doctorales) y sont présentées.

Au **niveau préprimaire**, dans la moitié des pays européens, 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 (Belgique, Estonie, Espagne, France, Lettonie, Lituanie, Slovénie, Suède et Islande), la scolarisation des tout-petits est possible plus jeune encore. Avant l'âge de 6 ans, au Danemark, en Allemagne (dans la majorité des Länder), en Autriche, en Finlande et en Norvège, les enfants sont accueillis uniquement dans des structures à finalité éducative sous la responsabilité d'un ministère autre que celui de l'éducation. Ils y sont admis dès l'âge de 3 ans, voire même avant dans certains pays.

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 Irlande, en Lettonie, au Luxembourg, en Hongrie et aux Pays-Bas. En Irlande et aux Pays-Bas, où un niveau d'éducation préprimaire à part entière n'est pas organisé dans le système scolaire, les enfants peuvent, dès l'âge de 4 ans, fréquenter respectivement les *infant classes* des écoles primaires et l'année facultative du *basisonderwijs*. Au Luxembourg, la fréquentation des deux dernières années de l'éducation préprimaire *(Spillschoul)* est obligatoire. En Hongrie, les enfants de 5 ans doivent participer à des activités éducatives préparant leur entrée à l'école. Dans trois pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède), ainsi qu'en Estonie, en Pologne (jusqu'en 2003/2004), en Bulgarie et en Roumanie (jusqu'en 2003/2004), l'enseignement n'est obligatoire qu'à 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 en Lettonie, 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 en Espagne, en Pologne, au Royaume-Uni et en Roumanie (post-réforme). Dans plusieurs pays, ce tronc commun offrant une formation générale prend la forme d'une structure unique qui couvre l'ensemble de la scolarité obligatoire, jusqu'à 15 ans au Portugal et en Slovénie, et jusqu'à 16 ans dans tous les pays nordiques et en Estonie.

Dans quelques pays cependant, les parents doivent choisir une filière ou un type spécifique d'enseignement pour leur(s) enfant(s) 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 ans au Liechtenstein et de 12 ans au Luxembourg. En République tchèque, 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, 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). Année scolaire 2002/2003.

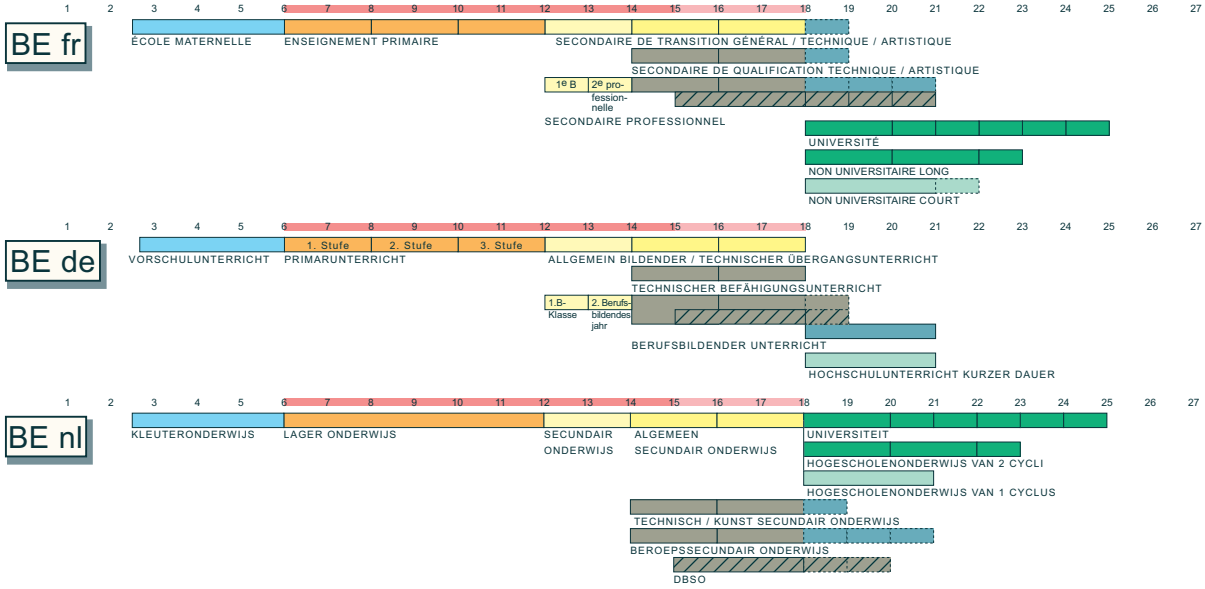
Note explicative

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 et supérieur ne sont pas repris.

Les données statistiques sont structurées 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).

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 Eurydice (2005) ([1]).



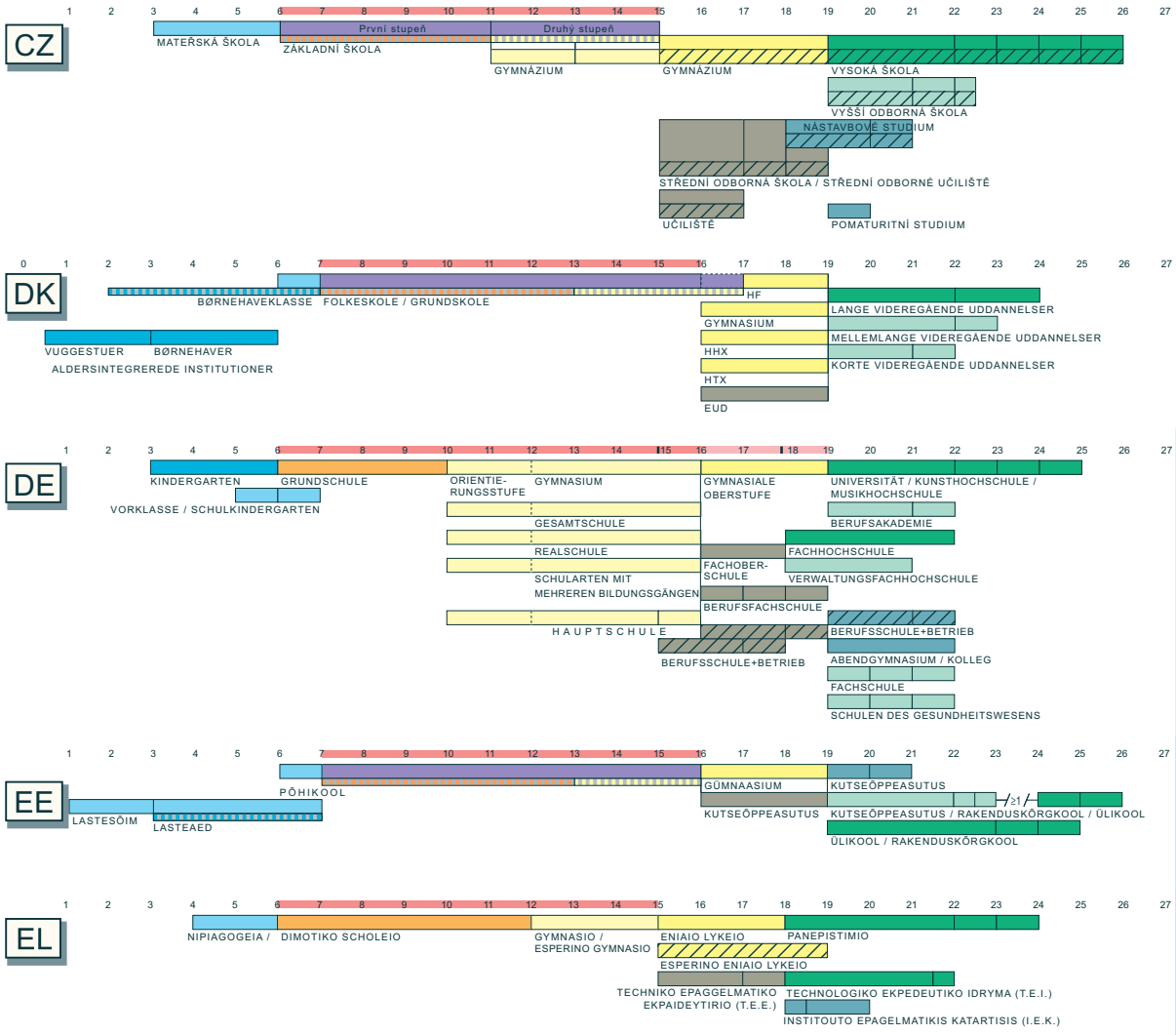
Source: Eurydice.

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): depuis 1999, seuls les enfants ayant 3 ans au 31 décembre de l'année scolaire en cours sont admis au préprimaire.

([1]) *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe – 2004/2005: Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne.* Bruxelles: Eurydice, 2005.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.



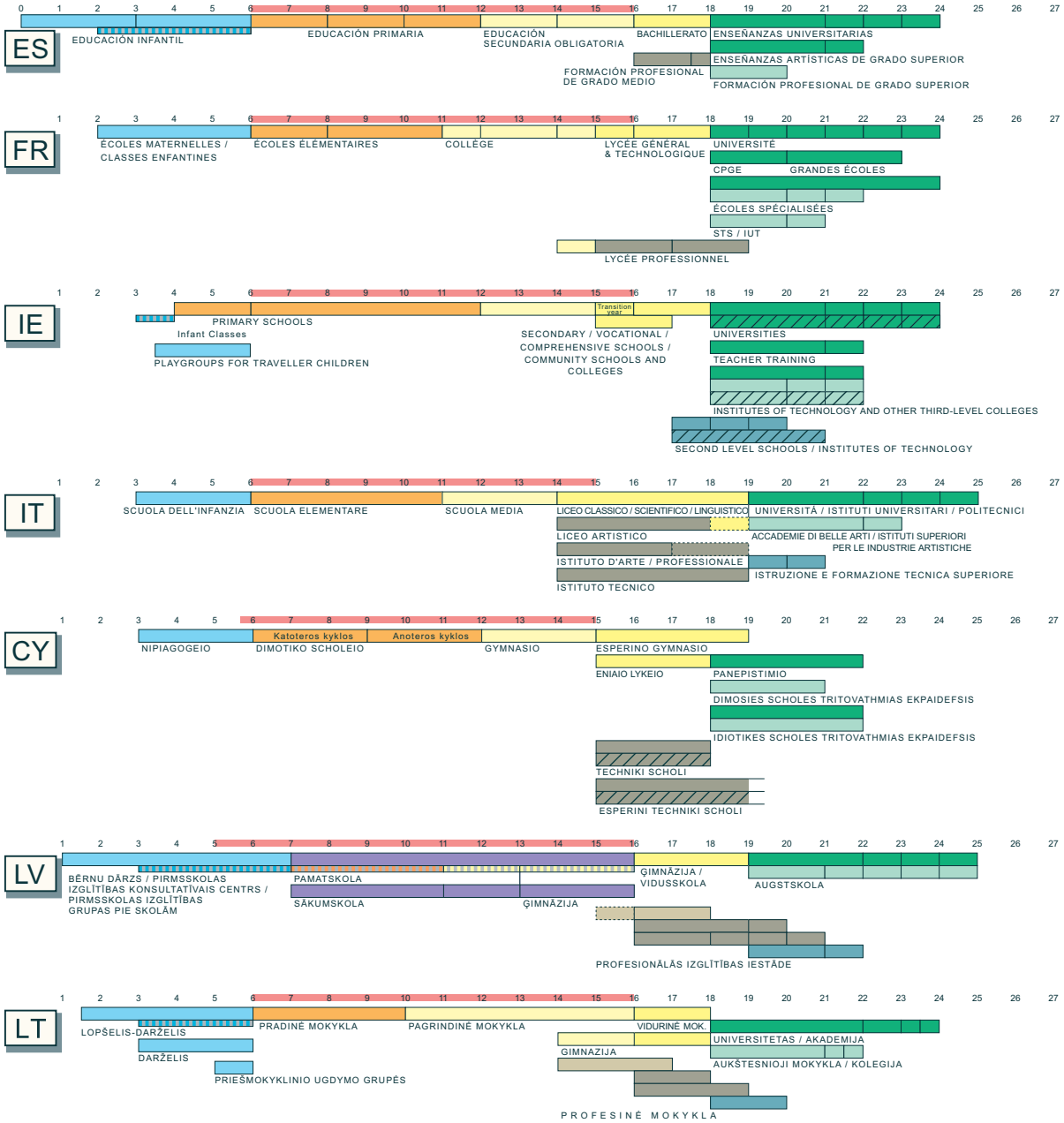
Source: Eurydice.

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.

Grèce: la loi relative aux TEI, adoptée en 2001, fixe la durée des études à 4 ans; 3 ½ ans restant la durée de formation minimale. Ces établissements sont en outre désormais considérés au niveau CITE 5A.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.

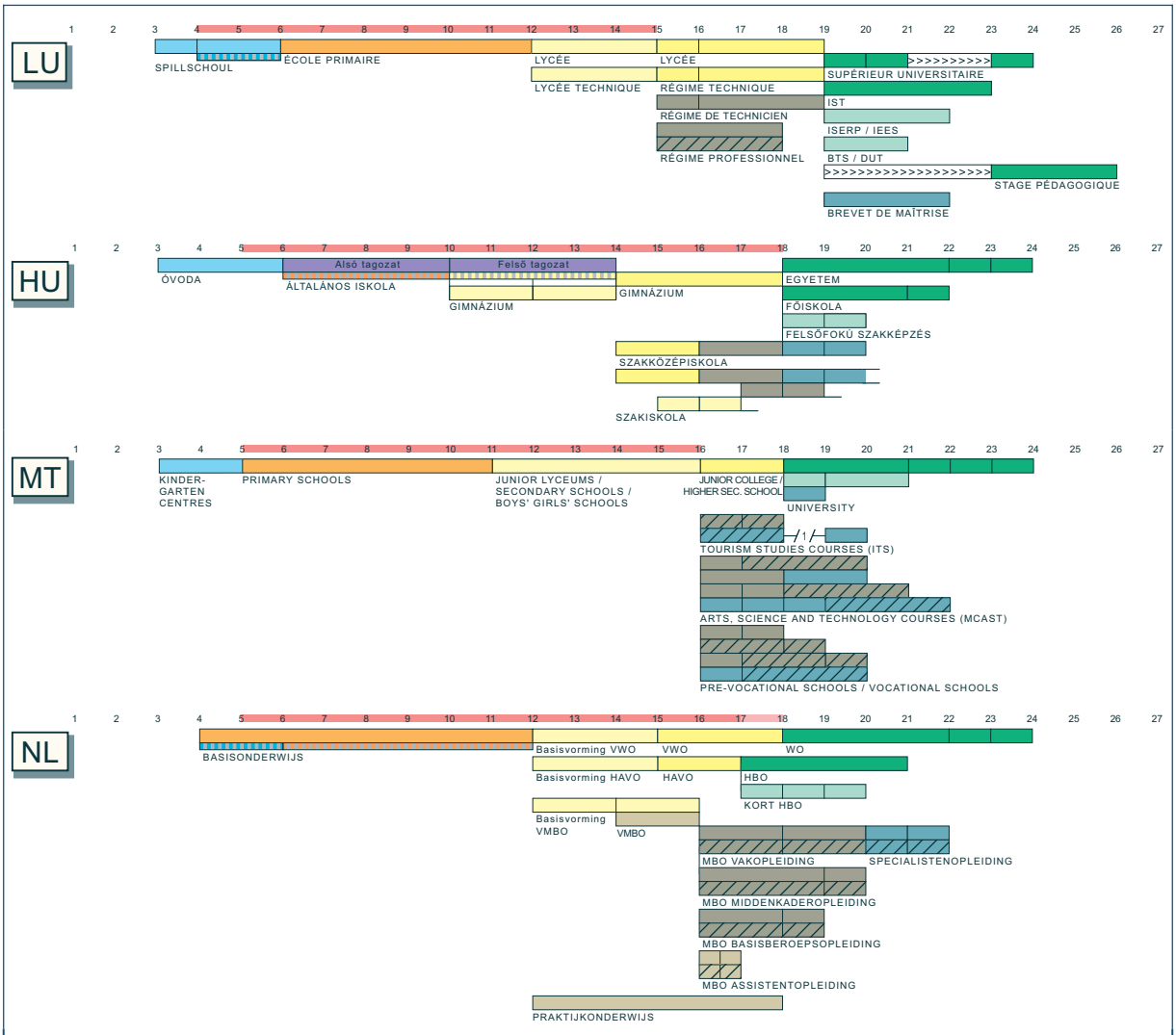


Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: les *Enseñanzas artísticas de grado superior* font partie d'une catégorie plus large (les *Enseñanzas de régimen especial de grado superior*).
Irlande: selon la nouvelle CITE 1997, les *infant classes* sont au CITE 1. Seuls les *Early start schools* sont considérées comme CITE 0. Depuis 2002/2003, l'enseignement obligatoire s'achève à 16 ans au lieu de 15.
Italie: la réforme du système universitaire est effective depuis 2001/2002.
Chypre: depuis 2004/2005, une année d'éducation préprimaire *(prodimotiki)* 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 scolaire obligatoire est 6 ou 7 ans. Depuis 2003/2004, l'amendement à la loi sur l'éducation porte le début de scolarité obligatoire à 7 ans.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.

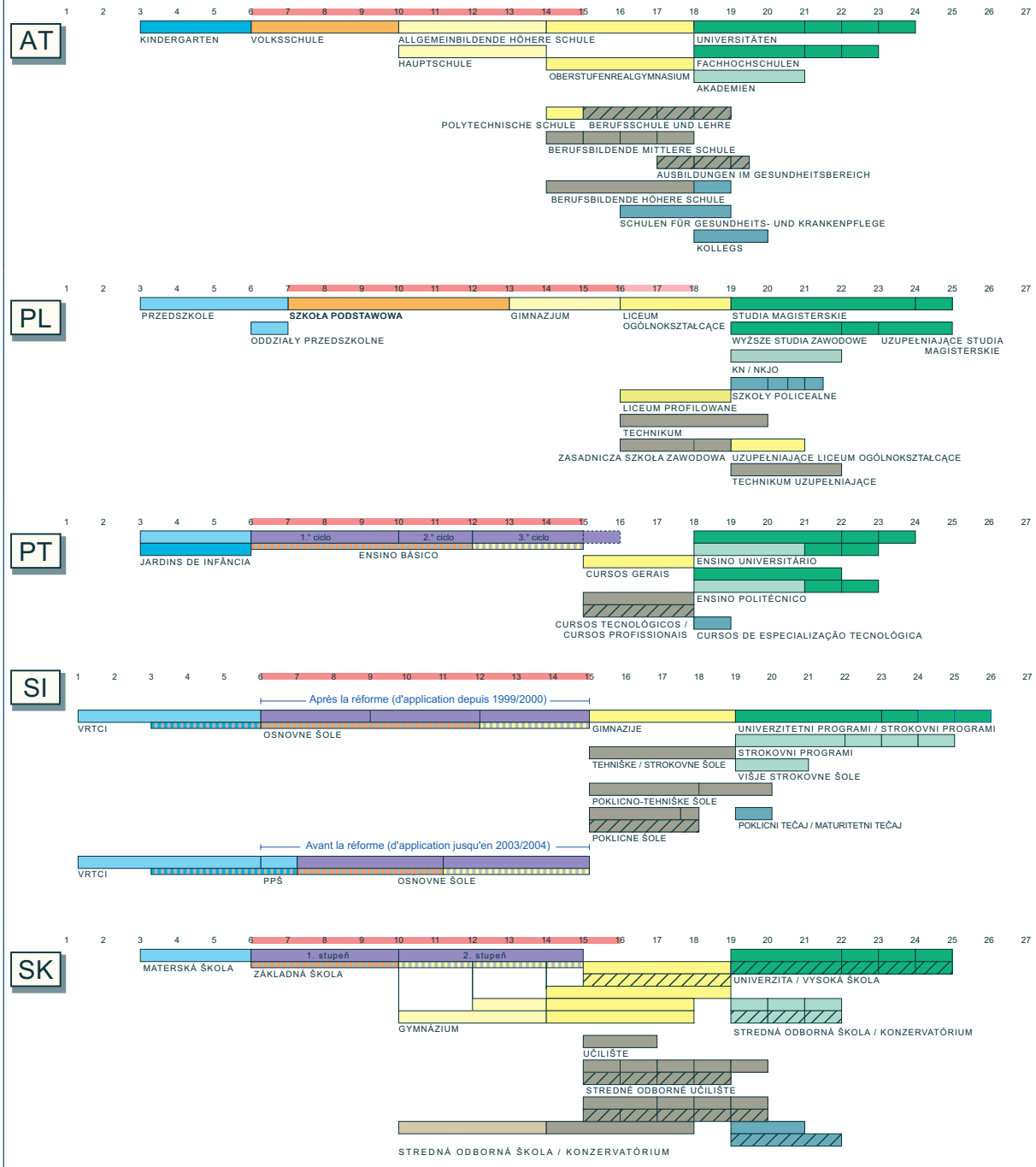


Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Luxembourg: certaines communes offrent une éducation préprimaire dès l'âge de 3 ans.
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 atteignent 16 ans.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.

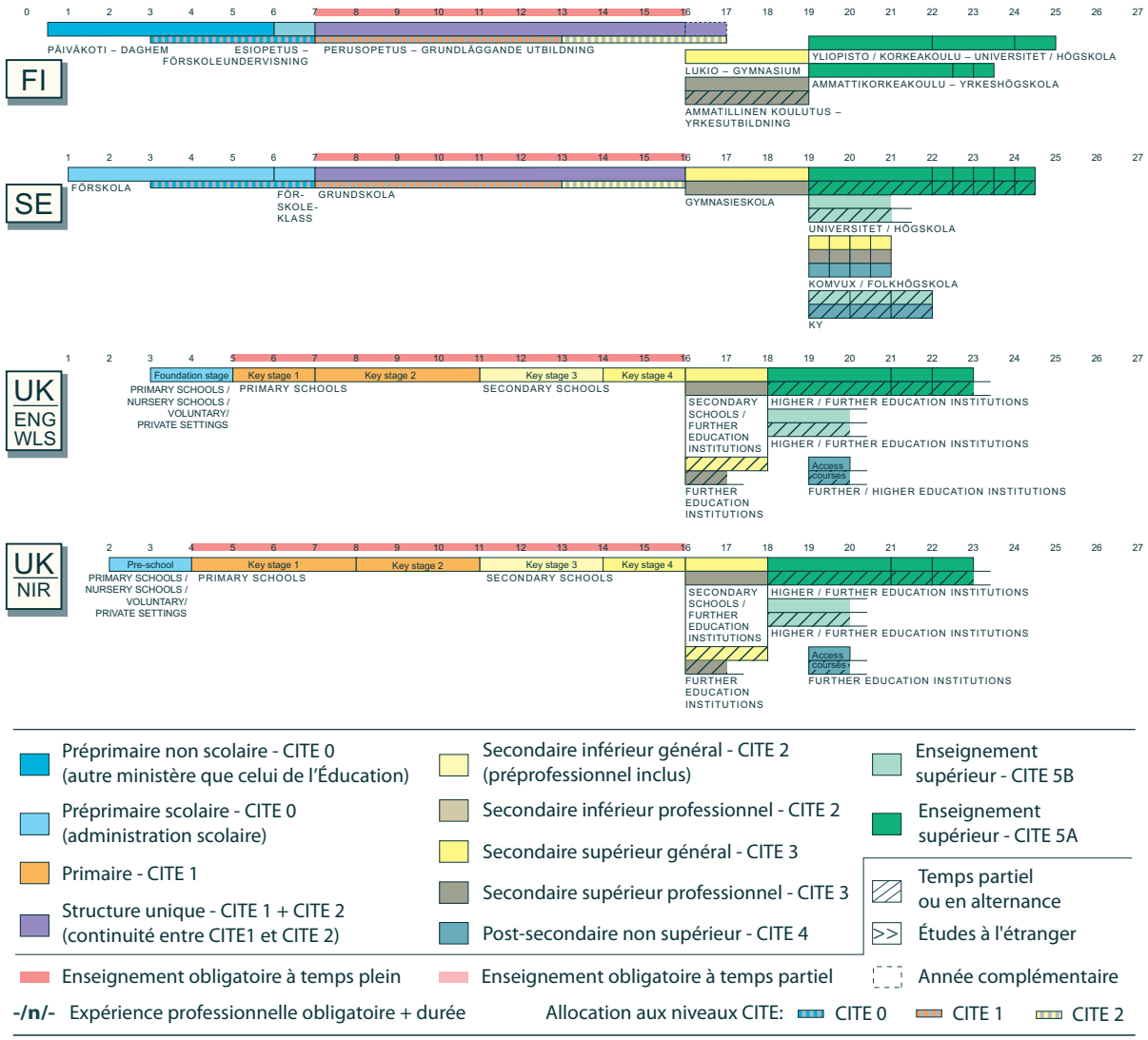


Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Pologne: depuis 2004/2005, une année d'éducation préprimaire est obligatoire.
Portugal: les jeunes âgés de 15 ans qui n'ont pas accompli les 9 ans d'enseignement obligatoire avec succès peuvent intégrer les *cursos profisionais* qui offrent un enseignement de la seconde chance.
Slovénie: 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.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

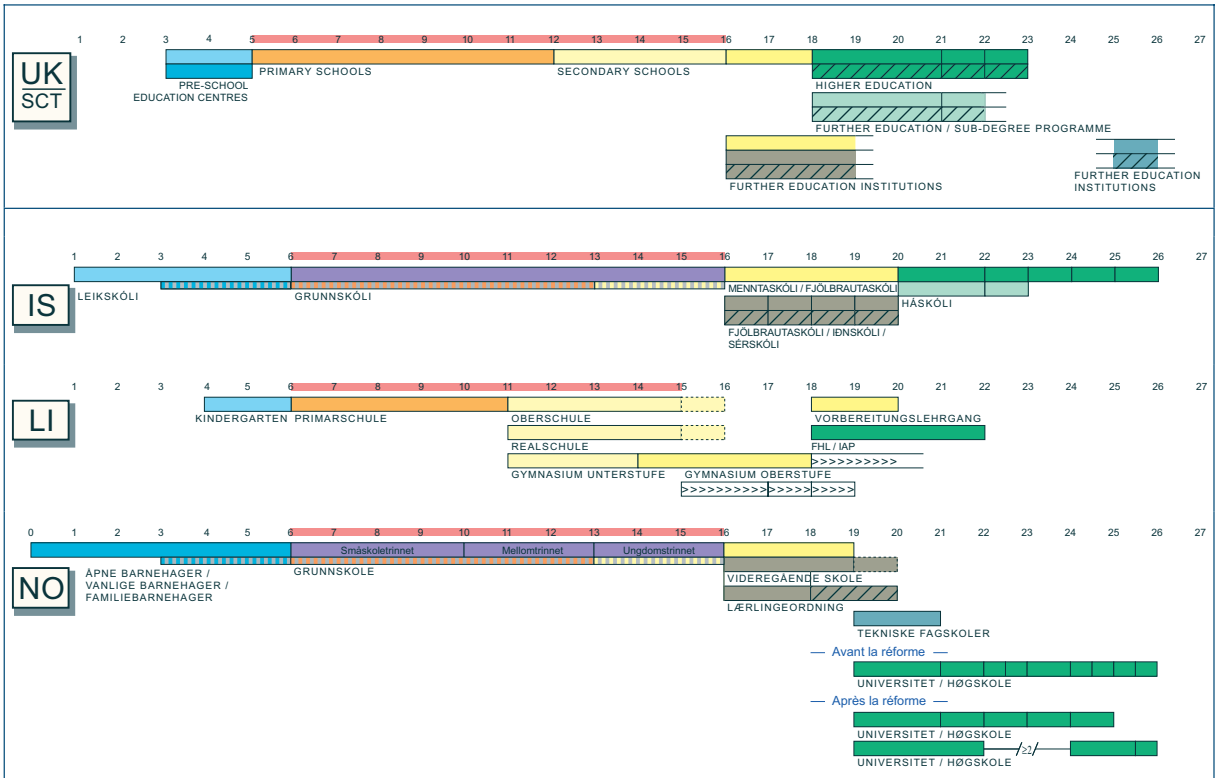
Notes complémentaires

Finlande: un nouveau diplôme polytechnique de second cycle de niveau CITE 5A, accessible au terme d'une expérience professionnelle de 3 ans minimum consécutive à l'obtention du diplôme de 1er cycle, a été introduit dans les établissements polytechniques *(ammattikorkeakoulu)* à titre expérimental jusqu'en 2005.

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.

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 du gouvernement. Au pays de Galles, un programme d'éducation précoce *(early years curriculum)* est actuellement offert aux enfants âgés de 3 à 5 ans; une extension du *foundation stage* sera d'application en 2008. En Irlande du Nord, cette extension sera réalisée à partir de 2007. En Angleterre et aux pays de Galles, où les enfants atteignent l'âge scolaire obligatoire à différents moments de l'année scolaire, les écoles offrent une *reception class* (CITE 0) pour ceux qui atteignent l'âge scolaire obligatoire avant le début du *key stage 1* (CITE 1). La *reception class* peut aussi offrir des places, pour l'année ou une partie de celle-ci, aux enfants de 4 ans. Les écoles secondaires, en partenariat avec les *further education institutions* et les organisations de formation, proposent à présent aux élèves de 14 à 16 ans des programmes professionnels en lien avec le monde du travail. Des programmes spécifiques *(Access Courses)* offrent aux étudiants plus âgés sans diplôme (au moins 19 ans mais plus âgés en réalité) une préparation à l'enseignement supérieur.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

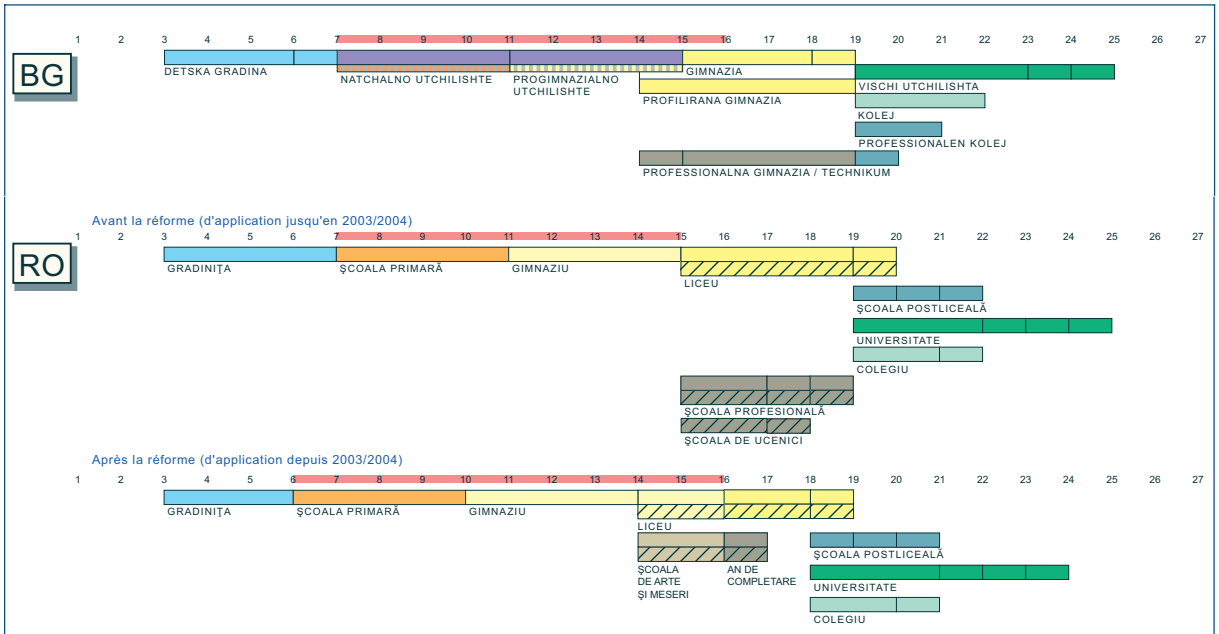
Islande: depuis l'année scolaire 2001/2002, des cours généraux supplémentaires ont été définis pour les programmes du secondaire supérieur professionnel, permettant aux élèves de présenter le *Stúdentspróf*.
Liechtenstein: depuis 2001/2002, suite à la réforme du système éducatif, l'âge d'entrée et la durée des études postobligatoires sont modifiés. La durée du *Gymnasium (gymnasiale Unterstufe)* a été réduite d'un an au niveau secondaire inférieur. Après la 8e année de scolarité, les élèves du *Gymnasium* doivent suivre au moins la 1re année du *gymnasialen Oberstufe* ou la dernière de la *Realschule* pour avoir accompli leur enseignement obligatoire. Le *Vorbereitungslehrgang* est renommé *Berufsmittelschule* et se dote d'un nouveau programme, d'une nouvelle structure et dure 2 ans au lieu d'un an et demi.

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, France, Irlande, Italie, Pays-Bas, Autriche, Slovaquie, Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), Liechtenstein (pour le *Gymnasium*) et Bulgarie), 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.

Au-delà de 16 ans, une obligation de formation, à temps partiel au moins, est imposée aux jeunes pendant deux ans en Belgique, en Hongrie (les deux années à temps plein) et en Pologne. C'est également le cas en Allemagne au-delà de 15 ou 16 ans, pour une durée de trois ans généralement. Aux Pays-Bas, l'obligation de formation à temps partiel dure un an. 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. Au-delà des diverses appellations, 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.

Figure B1 (suite). Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Bulgarie: depuis 2002/2003, les *technikum* n'offrent plus de programmes d'enseignement professionnel.

Dans plusieurs pays, ces différents programmes sont organisés en filières séparées et les étudiants doivent opter pour l'une ou l'autre filière. 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 de formation à la fois générale et professionnelle sont proposés. En Suède et au Royaume-Uni (pour les *further education institutions*), les formations professionnelle et générale sont offertes dans les mêmes établissements. Les étudiants peuvent poursuivre un programme de formation 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 6 mois 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 de 18 ou 19 ans, mais il peut varier. En outre, les étudiants sont souvent libres d'effectuer leurs études durant un plus grand nombre d'années ou de choisir de les accomplir à temps partiel.

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 la Grèce et de la Finlande, 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 souvent plus courte que celle des programmes à orientation théorique.

La durée minimale des programmes à orientation théorique menant à un premier diplôme est généralement de trois ans. Lorsque l'obtention d'un tel diplôme implique la possession d'une qualification à orientation pratique ou lorsqu'il est décerné à titre intermédiaire et qu'il doit nécessairement être suivi d'un autre, la durée minimale du programme peut être inférieure à trois ans.

Dans l'ensemble des pays, en lien avec les réformes introduites dans le cadre du processus de Bologne, le premier diplôme (de type *Bachelor*), qui tend à être d'une durée similaire (environ 3 ans) dans la plupart des pays, est souvent suivi d'un deuxième diplôme (de type *Master*).

Les systèmes éducatifs de plusieurs pays européens sont actuellement **en cours de réforme** ou ont été restructurés depuis 2000. Ces réformes portent soit sur une prolongation de la scolarité obligatoire, soit sur l'organisation du parcours scolaire (y compris l'enseignement (pré)professionnel), ou sur la durée et la structure des parcours d'enseignement supérieur.

Par exemple, la **scolarité obligatoire** à temps plein a été **prolongée** d'un an en Irlande, en Italie, à Chypre et en Pologne (depuis 2004/2005 dans les deux pays), ainsi qu'en Slovaquie. Elle a été prolongée de deux ans en Lettonie, en Hongrie et en Roumanie (depuis 2003/2004).

Selon les pays, les réformes du **parcours scolaire** touchent différents niveaux d'enseignement. En Pologne, un enseignement primaire d'une durée de 6 ans et un enseignement secondaire inférieur d'une durée de 3 ans ont remplacé la structure unique au début des années 2000. En Slovénie, la dernière année de l'éducation préprimaire fait désormais partie de la structure unique. Aux Pays-Bas, en Finlande et en Hongrie, les réformes portent sur l'organisation de l'enseignement secondaire.

Au niveau de **l'enseignement supérieur**, le Luxembourg est en train de mettre en place une structure de type universitaire qui débute ses activités dès l'année 2004/2005. Enfin, afin de répondre aux critères définis par le processus de Bologne (en vue d'une convergence des structures de l'enseignement supérieur, basées sur deux cycles principaux d'études), des réformes ont été lancées dans l'ensemble des pays et sont, dans la plupart des cas, en cours d'application. 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.

TROIS GRANDS MODÈLES D'OFFRE D'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE

Avant d'entrer à l'école primaire, les petits européens peuvent fréquenter différents types de programmes éducatifs. Les établissements qui recrutent obligatoirement du personnel qualifié en éducation sont regroupés dans la catégorie des établissements dits à finalité éducative, qu'ils soient ou non sous l'autorité du ministère de l'éducation. L'âge d'accès varie d'un pays à l'autre (figure B1).

Dans les établissements préprimaires sous la responsabilité du ministère de l'éducation et appartenant donc au système scolaire, le personnel responsable d'un groupe d'enfants possède toujours un diplôme spécialisé en éducation. Par contre, dans les autres structures dépendant, au moins en partie, d'autres autorités ou ministères que celui de l'éducation, le personnel en charge des activités éducatives peut ne pas être qualifié en matière de pédagogie. C'est le cas des crèches, centres ludiques ou centres de garde qui, le plus souvent, accueillent des enfants en très bas âge.

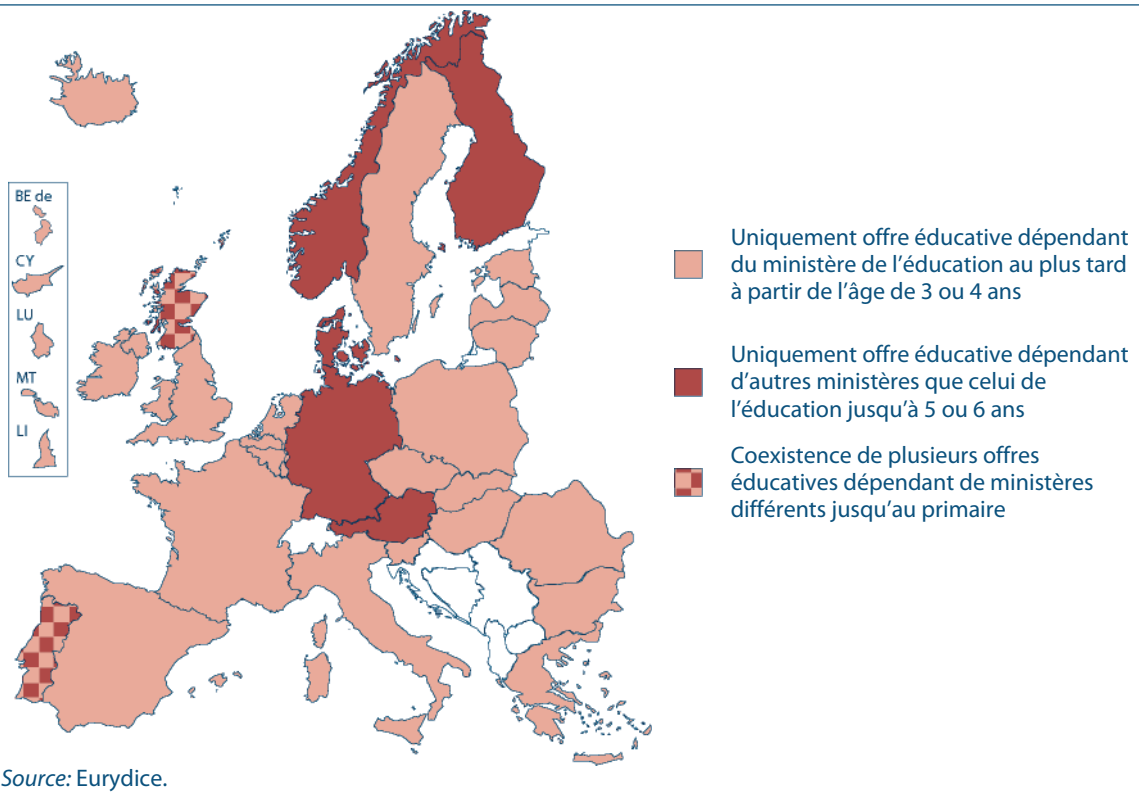
En général, les établissements à finalité éducative accueillent les enfants à partir de l'âge de trois ans. Au Danemark, en Finlande et en Norvège, tous les types d'établissements préprimaires accueillant les enfants dès leur plus jeune âge emploient obligatoirement du personnel qualifié en éducation.

Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le personnel des centres préprimaires à finalité éducative n'est pas obligé d'avoir une qualification en éducation, mais il est recommandé à ceux qui sont subventionnés par les autorités éducatives d'employer au moins un enseignant qualifié.

La fréquentation d'une structure préprimaire est facultative dans tous les pays (figure B1), sauf en Lettonie où les deux dernières années de l'éducation préprimaire sont obligatoires, au Luxembourg où la *Spillschoul* l'est à partir de 4 ans, en Hongrie où la dernière année de l'*óvoda* l'est pour les enfants de 5 ans, et en Slovénie (jusqu'en 2003/2004) où elle est obligatoire à partir de 6 ans. En Pologne, la classe préprimaire *(oddziały przedszkolne)* et la dernière année de l'éducation préprimaire *(przedszkole)* sont obligatoires pour les enfants de 6 ans depuis 2004/2005. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), l'enseignement primaire obligatoire commence à 4 ans.

Dans la majorité des pays, les enfants âgés de moins de 3 ans sont accueillis dans des garderies ou crèches dépendant du ministère de la jeunesse, de l'enfance ou des affaires sociales. Dans plusieurs pays, cependant, la structure dépendant du ministère de l'éducation constitue l'unique centre éducatif formel pour les enfants dès l'âge d'un an ou d'un an et demi (Estonie, Espagne, Lettonie, Lituanie, Slovénie, Suède et Islande), de deux ans à deux ans et demi (Belgique, France et Royaume-Uni (Irlande du Nord)) ou de 3 ans (Italie, Royaume-Uni et la plupart des nouveaux États membres). Dans les autres pays, l'offre éducative est diversifiée et l'accès au système scolaire est plus tardif. Des classes préprimaires accueillent les enfants à partir de 6 ans au Danemark et en Finlande. Dans la majorité des Länder allemands, en Autriche ainsi qu'en Norvège, l'offre scolaire débute avec la scolarité primaire obligatoire. Au Danemark et en Suède, les parents peuvent choisir d'inscrire leur enfant à 6 ans, respectivement à la *folkeskole* et à la *grundskola*.

Figure B2. Âges d'accès et principaux modèles d'établissements préprimaires à finalité éducative (CITE 0). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Pays-Bas: il n'y a pas d'enseignement préprimaire *stricto sensu*. La figure présente la situation des premières années du *basisonderwijs* (école primaire).
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 du gouvernement.

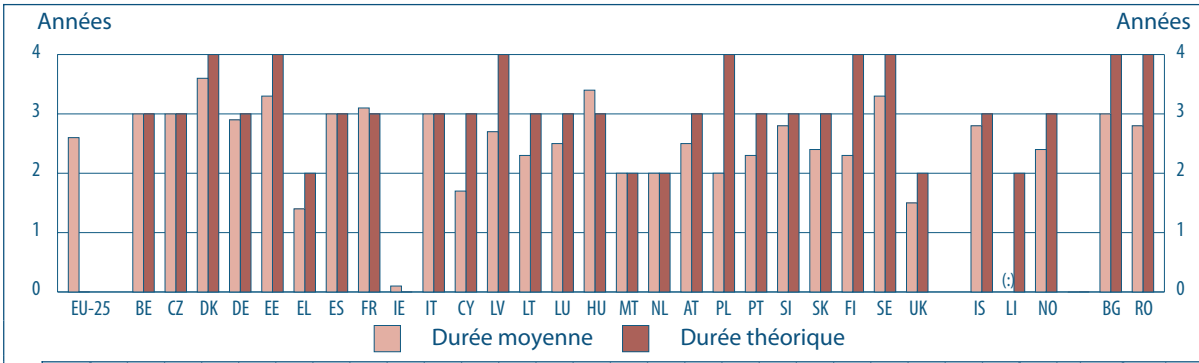
Note explicative

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, 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.

DANS LA PLUPART DES PAYS, LA DURÉE MOYENNE DE PARTICIPATION – À L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE EST PLUS BRÈVE QUE LA DURÉE OFFICIELLE –

Dans la majorité des pays européens, la durée moyenne de la participation des enfants à l'éducation préprimaire est actuellement plus courte que la durée théorique officielle. Cette durée moyenne peut être influencée par différents facteurs: l'âge minimal d'admission, l'âge de début de l'enseignement primaire obligatoire et les taux de participation des enfants au niveau préprimaire, qui peuvent dépendre eux-mêmes de la gratuité ou non des établissements préprimaires et de leur présence ou non dans toutes les régions du pays. Par conséquent, on peut avoir une période moyenne courte de fréquentation pour différentes raisons: soit parce que la durée officielle de l'offre est très brève, soit parce que l'inscription à ce type de programmes éducatifs n'est pas très répandue.

Figure B3. Durée moyenne de fréquentation (en années) d'un établissement préprimaire (CITE 0) pour les enfants âgés de 3 à 7 ans par rapport à la durée théorique de l'offre éducative. Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Durée moyenne	2,6	3,0	3,0	3,6	2,9	3,3	1,4	3,0	3,1	0,1	3,0	1,7	2,7	2,3	2,5	3,4	2,0	2,0	2,5	2,0	2,3	2,8	2,4	2,3	3,3	1,5	2,8	(:)	2,4	3,0	2,8
Durée théorique		3,0	3,0	4,0	3,0	4,0	2,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	4,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	3,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	3,0	2,0	3,0	4,0	4,0

Sources: Eurydice, Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Belgique: les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.
Irlande: seuls les élèves inscrits dans les centres *Early Start* sont considérés comme relevant du niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements financés par l'agence de santé publique ou dans des établissements privés et la plupart des données ne sont pas disponibles.
Pays-Bas: du point de vue de la structure éducative, il n'y a pas d'enseignement préprimaire *stricto sensu*. Les enfants âgés de 4 à 6 ans inscrits dans les premières années du *basisonderwijs* (école primaire) sont considérés de niveau CITE 0 dans le cadre de la collecte des données statistiques internationales.
Suède: les classes préprimaires *(förskoleklass)* sont incluses.
Royaume-Uni: les données se réfèrent uniquement aux élèves inscrits dans des établissements scolaires. Une catégorie supplémentaire égale à environ 30 % des enfants âgés de 3 ans est inscrite dans des établissements non scolaires à finalité éducative. Les statistiques relatives à la population datent de 2001.

Note explicative

La durée moyenne de fréquentation d'un établissement à finalité éducative par les enfants est obtenue par addition des taux de fréquentation pour les différents âges, de 3 à 7 ans. En Belgique, par exemple, le taux pour les enfants âgés de 3 ans est de 98,2 %, celui des 4 ans de 99,2 %, celui des 5 ans de 97,8 %, celui des 6 ans de 4,8 % et celui des 7 ans de 0,2 %. Ainsi, la durée moyenne de fréquentation du préprimaire vaut (0,982 + 0,992 + 0,978 + 0,048+ 0,002) x 1 an = 3,00 ans.

La durée théorique de l'offre correspond au nombre d'années – à partir de l'âge de 3 ans – où l'institution éducative peut accueillir les enfants avant leur entrée à l'école primaire.

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.

Dans certains pays, la durée moyenne de la participation des enfants à l'éducation préprimaire coïncide, ou presque, avec sa durée théorique. C'est le cas en Belgique, en République tchèque, en Allemagne, en Espagne, en France, en Italie, à Malte et aux Pays-Bas (dans le *basisonderwijs*). Dans certains de ces pays, comme la Belgique, l'Espagne, France et l'Italie, ce phénomène peut s'expliquer par un taux élevé de participation des très jeunes enfants aux programmes éducatifs préprimaires (figure C6) et par la gratuité de l'accès.

La plupart des pays proposent aux enfants de moins de 3 ans un programme préprimaire à finalité éducative à l'exception de la Grèce, de l'Irlande, du Luxembourg, de Malte, des Pays-Bas, du Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Écosse) et du Liechtenstein (figure B1). Dans les huit pays où l'offre théorique s'étend sur 4 ans, la durée moyenne de participation varie entre 2 ans seulement en Pologne et 3,6 ans au Danemark. Là où il est possible de suivre un programme préprimaire pendant 3 ans, la durée de la participation varie de 1,7 an à Chypre à 3,4 ans en Hongrie.

La Hongrie est le seul pays où la durée effective de fréquentation au préprimaire dépasse la durée théorique de l'offre éducative. Le caractère obligatoire de la fréquentation de l'année préparatoire à l'entrée au primaire en est une des raisons principales. Par ailleurs, un enfant hongrois doit normalement avoir atteint l'âge de six ans (âge du début de la scolarité primaire), avant la fin du mois de mai de l'année où il est supposé débuter l'école. Par conséquent, de nombreux enfants hongrois qui atteignent leur 6e anniversaire après le mois de mai restent un an de plus au préprimaire et entrent à l'école primaire l'année scolaire suivante. Des exceptions à cette règle sont possibles à la demande des parents. Dans les autres pays, la date limite est fixée plus tard dans l'année (figure B4).

L'ÂGE EST LE PRINCIPAL CRITÈRE D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OBLIGATOIRE

Deux critères peuvent être appliqués pour décider de l'admission des enfants dans l'enseignement primaire obligatoire: l'âge et la maturité. L'âge est le critère le plus répandu: il s'applique dans tous les pays, mais les limites supérieures d'âge fixées pour l'admission varient d'un pays à l'autre. Dans la pratique, il est possible, dans la majorité des pays, de commencer sa scolarité primaire avant d'avoir atteint l'âge scolaire obligatoire. Dans certains pays, la maturité de l'enfant est un critère supplémentaire pris en considération pour l'admission dans l'enseignement primaire obligatoire. Pour plus de précisions concernant les taux de participation des enfants en fonction de l'âge, voir la figure C6.

Il convient de noter que dans certains pays, le début de l'enseignement obligatoire ne coïncide pas avec le début du niveau primaire (figure B1). Dans trois pays (Lettonie, Luxembourg et Hongrie), l'enseignement obligatoire débute au niveau préprimaire. Les deux dernières années de ce niveau sont obligatoires en Lettonie et au Luxembourg et la dernière année l'est en Hongrie.

Dans trois autres pays, les élèves sont admis à l'école primaire avant le début de l'enseignement obligatoire. Il s'agit des deux premières années de l'école primaire en Irlande *(infant classes)* et de la 1re année du *basisonderwijs* aux Pays-Bas. C'est également le cas au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) où les écoles primaires offrent fréquemment des places au sein de la *reception class* aux élèves qui n'ont pas encore l'âge scolaire obligatoire. Ces élèves y sont accueillis pour l'année ou une partie de celle-ci avant leur entrée au *key stage 1*.

Dans presque tous les pays, l'enseignement primaire obligatoire commence en même temps que l'année scolaire. Dans plus de la moitié d'entre eux, l'**âge** requis pour débuter l'école primaire doit être atteint au cours de l'année civile. Dans certains pays, l'âge requis doit avoir été atteint avant une date fixe qui précède généralement le début de l'année scolaire ou qui coïncide. Au Royaume-Uni (Écosse), les enfants nés entre

septembre et février peuvent soit commencer l'école au mois d'août qui précède leur cinquième anniversaire, soit reporter leur entrée au primaire au mois d'août de l'année scolaire suivante.

Dans quelques pays (comme en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Hongrie, en Autriche et au Portugal), l'âge théorique pour l'admission au niveau primaire doit être atteint avant une date fixée. Les élèves nés après la date stipulée doivent attendre l'année suivante avant de commencer leur scolarité obligatoire. Dans ces pays, un certain pourcentage d'enfants reste donc au préprimaire jusqu'à un âge plus tardif que l'âge théorique (figure C6). Par conséquent, il ne faut pas attribuer ce retard à d'éventuelles difficultés d'apprentissage.

Dans la majorité des pays, la **maturité** des enfants est prise en considération uniquement si les parents souhaitent inscrire leur enfant à l'école primaire avant l'âge de la scolarité obligatoire. En revanche, la maturité constitue un critère supplémentaire pris en considération pour l'admission de tous les enfants à l'école primaire obligatoire au Danemark, en Allemagne, en Autriche, dans tous les nouveaux États membres (à l'exception de l'Estonie) et au Liechtenstein. Selon le pays, différentes procédures sont utilisées pour évaluer la maturité de l'enfant: un examen médical, un examen psychologique, un test d'aptitude, l'avis d'une équipe éducative et/ou du futur instituteur, l'opinion du directeur d'école, l'avis des parents, etc.

Figure B4. Admission à l'enseignement primaire obligatoire. Date ou période de référence de l'âge requis dans l'année civile. Année scolaire 2002/2003.

L'enfant doit avoir atteint l'âge du début de la scolarité primaire obligatoire

- **Au cours de l'année civile (pas de date spécifique)**

  BE fr, **BE de**, **BE nl**, **DK**, **EL**, **ES**, **FR**, **IE**, **IT**, **LV**, **LT**, **MT**, **NL**, **PL**, **SI**, **FI**, **SE**, **IS**, **NO**, **BG**, **RO**

- **Avant/à une date spécifique**

  CZ (le 1/9), **DE** (en fonction du Land, entre le 30/6 et le 30/9), **EE** (le 1/10), **CY** (le 1/9), **LU** (le 15/9), **HU** (le 31/5), AT (le 31/8), **PT** (le 15/9), **SK** (le 1/9), **UK-ENG/WLS** (les 31/8, 31/12, 31/3), **UK-NIR** (le 1/7), **UK-SCT** (entre le 1/3 et le 1/8), **LI** (entre le 1/5 et le 31/8)

Source: Eurydice.

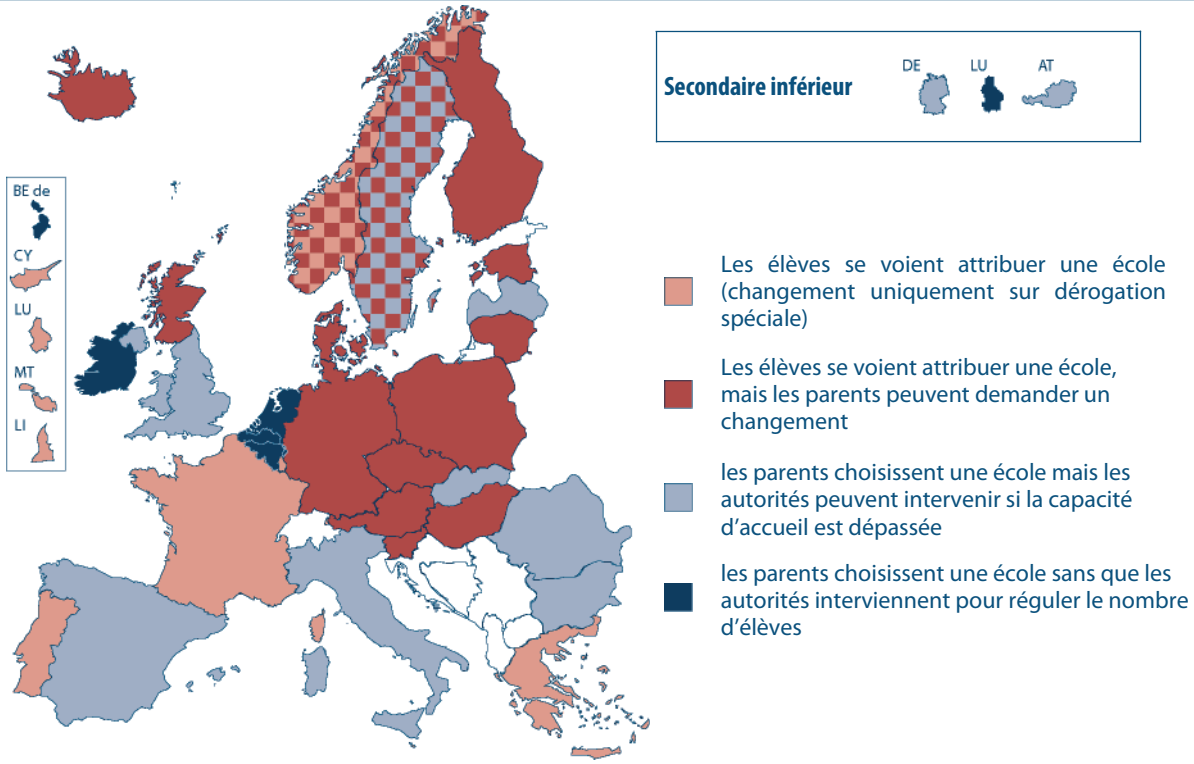
Notes complémentaires

Allemagne: les Länder peuvent, dans certaines circonstances, autoriser les enfants à commencer l'enseignement obligatoire en cours d'année scolaire. Cette flexibilité permet à l'école de tenir compte de la maturité de l'enfant.
Italie: une expérimentation couvrant 250 écoles primaires a été lancée par le ministère de l'éducation en 2002/2003, en vue d'une réforme du système éducatif. Les élèves qui avaient atteint 6 ans au 28 février 2003 ont été inscrits en 1re année du primaire. Le décret de mise en œuvre de la loi (n° 53, du 28 mars 2003) a été approuvé en 2003. À partir de 2004/2005, les enfants doivent avoir 6 ans avant le 31 août de l'année civile au cours de laquelle ils débutent l'école. Il sera également possible d'inscrire les enfants qui auront 6 ans au plus tard le 30 avril de l'année civile suivante.
Pays-Bas: l'enseignement obligatoire débute le premier jour du mois qui suit le cinquième anniversaire de l'enfant.
Portugal: les enfants ayant atteint 6 ans entre le 16 septembre et le 31 décembre peuvent également être admis dans l'*ensino básico* si leurs parents ou tuteurs le demandent à l'établissement situé dans leur zone de résidence et ce durant la période d'inscription fixée annuellement.

DANS LA PLUPART DES PAYS, LA LIBERTÉ DE CHOISIR UNE ÉCOLE DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EST LIMITÉE

Il existe différentes manières de répartir les élèves entre les écoles. En règle générale, les parents ont le choix entre une école publique ou une école privée. Dans le secteur public, les élèves peuvent se voir attribuer une école par les autorités publiques. Les parents peuvent également être autorisés à choisir librement l'école publique de leur enfant. Cependant, dans de nombreux cas, lorsqu'une école atteint sa capacité maximale d'accueil, les autorités publiques orientent les élèves vers d'autres écoles.

Figure B5. Liberté des parents de choisir une école dans l'enseignement public. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: quelques municipalités accordent la liberté de choix d'une école aux parents sur leur territoire.
Allemagne: au secondaire, pour les *Hauptschulen* et *Berufsschulen*, les parents ne sont en principe pas habilités à choisir l'école.
Estonie: 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.
Irlande: le nombre officiel d'élèves par enseignant et les critères de taille de classe maximale peuvent influencer la capacité d'accueil de l'école. La recherche d'une autre école incombe alors aux parents.
Hongrie: les parents peuvent demander une inscription dans n'importe quelle autre *általános iskola*. Si la capacité d'accueil est atteinte avant que tous les candidats locaux soient inscrits, les candidats sont orientés vers une autre école, située dans la même zone de recrutement.
Pays-Bas: au primaire, une minorité d'écoles, administrées par certaines municipalités, disposent de leur propre zone de recrutement.
Finlande: les parents peuvent choisir une autre école seulement si sa capacité d'accueil n'est pas dépassée.
Suède, Norvège: le degré de liberté des parents dans le choix varie d'une municipalité à l'autre.
Royaume-Uni (SCT): si des parents ont une préférence pour une autre école particulière, l'autorité éducative est tenue d'y donner suite dans la mesure du possible. On parle alors de «demande de placement».

En Europe, dans la majorité des pays, la décision concernant l'attribution d'une école publique aux élèves 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, mais les parents peuvent en choisir une autre. Dans un autre tiers, les parents choisissent l'école, mais les autorités publiques sont habilitées à intervenir si la capacité d'accueil de l'établissement scolaire est dépassée.

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. A contrario, les autorités publiques attribuent une école aux élèves sans que les parents puissent intervenir (sauf en cas de dispense spéciale) en Grèce, en France, Chypre, au Luxembourg (au primaire), à Malte et au Portugal. Pour ce faire, les autorités publiques se réfèrent notamment à des critères tels que la fréquentation antérieure de l'école par l'élève lui-même ou ses frère(s) et/ou sœur(s), le lieu de résidence ou de travail de la famille de l'élève, etc.

LES CRITÈRES D'INSCRIPTION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES SONT SOIT GÉOGRAPHIQUES, SOIT ACADÉMIQUES OU PHILOSOPHIQUES

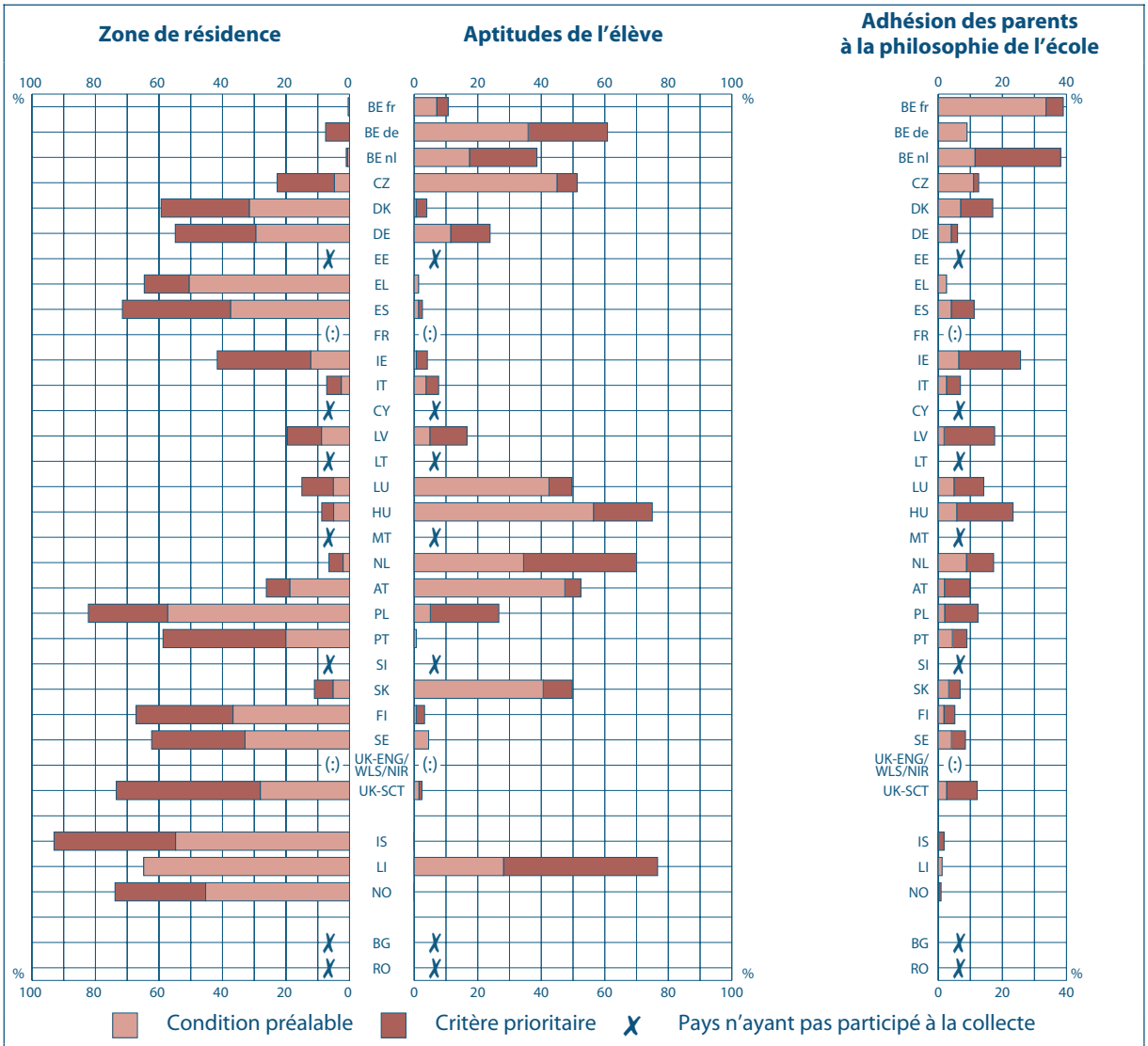
D'après les réponses des chefs d'établissement à l'enquête PISA 2003, le lieu de résidence de l'élève dans une zone déterminée est une condition préalable à l'inscription ou constitue un critère prioritaire dans la majorité des écoles de nombreux pays (tous les pays nordiques, plusieurs pays du sud, l'Allemagne et la Pologne).

Dans les autres pays où le critère de résidence est, en règle générale, nettement moins présent, ce sont davantage les aptitudes de l'élève (les résultats inscrits au bulletin ou obtenus aux tests d'orientation) qui apparaissent comme une condition préalable ou un facteur prioritaire au moment de l'inscription (Communautés germanophone et flamande de Belgique, République tchèque, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Slovaquie et Liechtenstein). Il convient de noter que tous ces pays offrent plusieurs filières d'enseignement secondaire (figure B1), ce qui peut expliquer la prise en considération des aptitudes au moment de l'inscription.

La Communauté française de Belgique et l'Italie se démarquent par le fait que, selon les chefs d'établissement, aucun de ces deux critères n'est considéré comme prioritaire.

Si l'adhésion des parents à la philosophie éducative ou religieuse de l'école est une condition d'admission qui apparaît dans quasi tous les pays, ce critère est moins souvent cité, sauf dans les Communautés française et flamande de Belgique où pratiquement 40 % des écoles en font un critère prioritaire, voire une condition préalable, ainsi qu'en Irlande et en Hongrie, où un tiers des écoles sont concernées.

Figure B6. Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant une école où les conditions d'admission, rapportées par les chefs d'établissement, incluent le respect de critères géographiques, académiques ou philosophiques. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



Source: OCDE, base de données PISA 2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Zone de résidence																										
	0,4	0,0	0,6	4,8	31,5	29,5	50,5	37,4	(:)	12,2	2,6	8,8	5,1	5,0	2,0	18,8	57,2	20,0	5,1	36,7	32,9	(:)	28,1	54,8	64,8	45,3
	0,0	7,5	0,4	18,0	27,8	25,4	14,2	34,1	(:)	29,5	4,6	10,8	10,0	3,8	4,5	7,4	25,0	38,7	5,9	30,5	29,4	(:)	45,4	38,3	0,0	28,5
Aptitudes de l'élève																										
	7,1	35,8	17,4	44,9	0,6	11,5	1,3	1,3	(:)	0,7	3,7	4,9	42,4	56,4	34,4	47,4	5,1	0,7	40,6	0,6	4,5	(:)	1,5	0,0	28,1	0,0
	3,6	25,0	21,2	6,3	3,4	12,4	0,0	1,3	(:)	3,5	4,0	11,7	7,2	18,5	35,6	5,0	21,6	0,0	9,1	2,6	0,0	(:)	1,0	0,0	48,5	0,0
Adhésion des parents à la philosophie de l'école																										
	33,6	9,0	11,4	11,0	7,0	4,0	2,5	4,0	(:)	6,4	2,5	1,8	4,9	5,8	8,8	1,9	2,0	4,4	3,3	1,8	4,1	(:)	2,6	0,0	1,2	0,2
	5,4	0,0	26,7	1,6	10,1	2,0	0,0	7,1	(:)	19,3	4,4	15,8	9,3	17,6	8,5	7,9	10,4	4,5	3,5	3,4	4,4	(:)	9,6	1,8	0,0	0,7

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires (figure B6)

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (zone de résidence = 23,1 – 38; aptitudes de l'élève = 7,5 – 2,2; adhésion des parents à la philosophie de l'école = 10,7 – 6,9) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer dans quelle mesure ils prenaient en considération, au moment de l'inscription des élèves, divers facteurs tels que, notamment, la résidence dans une zone particulière, le bulletin de l'élève (y compris les tests d'orientation), l'adhésion des parents à la philosophie éducative ou religieuse de l'école. Deux modalités de réponses ont été retenues ici: conditions préalables et critères prioritaires.

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

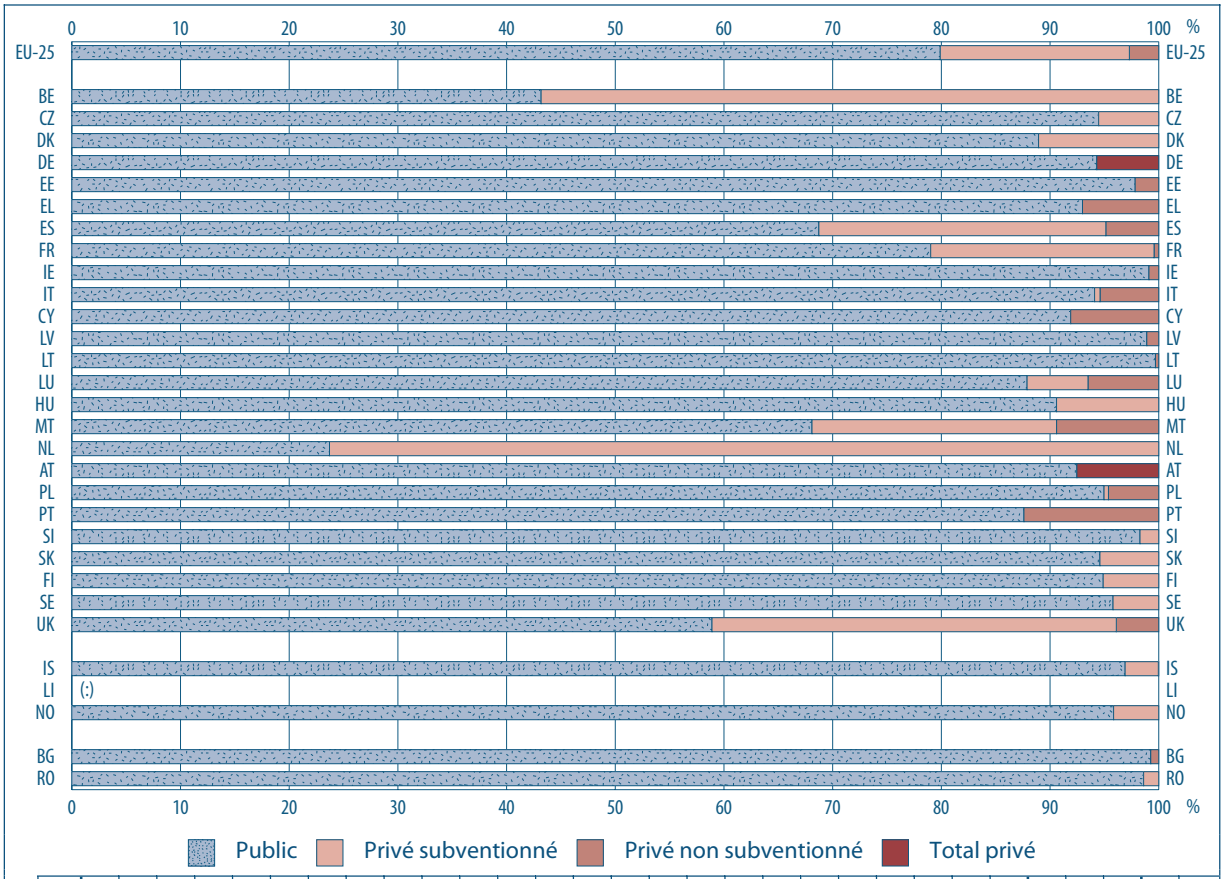
L'INSCRIPTION DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS EST RARE TANT AU PRIMAIRE QU'AU SECONDAIRE

Dans presque tous les pays européens, la grande majorité des élèves fréquente des établissements publics, excepté 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 répandue en Espagne, en France, à Malte (entre 21 et 26 % des élèves) et au Royaume-Uni (37 % des élèves).

Les pays où presque tous les élèves (98 % ou davantage) fréquentent des établissements publics sont l'Irlande, la Lettonie, la Lituanie, la Slovénie, la Bulgarie et la Roumanie.

Dans l'Union européenne, l'enseignement privé non subventionné représente en moyenne 2,5 % seulement des élèves inscrits alors que 85 % d'élèves environ fréquentent un établissement public. C'est au Portugal que l'on trouve le pourcentage le plus élevé d'établissements privés non subventionnés (12,4 %), suivi de Malte (9,4 %), de Chypre (8,1 %) et de la Grèce (7 %).

Figure B7. Répartition des élèves et des étudiants (CITE 1, 2, 3 et 4) selon le type d'établissement qu'ils fréquentent (public ou privé). Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Public	79,9	43,2	94,5	88,9	94,3	97,8	93,0	68,7	79,0	99,2	94,1	91,9	98,9	99,7	87,9	90,6	68,1	23,7	92,5	95,0	87,6	98,3	94,6	94,9	95,4	58,9	96,9	(:)	95,8	99,3	98,6
Privé subventionné	17,4	56,8	5,5	11,1	(:)	(-)	(-)	26,4	20,6	(-)	0,5	(-)	(-)	(-)	5,6	9,4	22,5	76,3	(:)	0,4	(-)	1,7	5,4	5,1	4,2	37,2	3,1	(:)	4,2	(-)	1,4
Privé non subventionné	2,7	(:)	(-)	(-)	(:)	2,2	7,0	4,9	0,4	0,9	5,4	8,1	1,1	0,3	6,5	(-)	9,4	(-)	(:)	4,6	12,4	(-)	(-)	(-)	(-)	3,9	0,0	(:)	(-)	0,7	(-)
Total privé	20,1	(:)	5,5	11,1	5,7	2,2	7,0	31,3	21,0	0,9	5,9	8,1	1,1	0,3	12,1	9,4	31,9	76,3	7,5	5,0	12,4	1,7	5,4	5,1	4,2	41,1	3,1	(:)	4,2	0,7	1,4

Source: Eurostat, UOE.

Note complémentaire

Belgique: les établissements privés non subventionnés sont exclus.

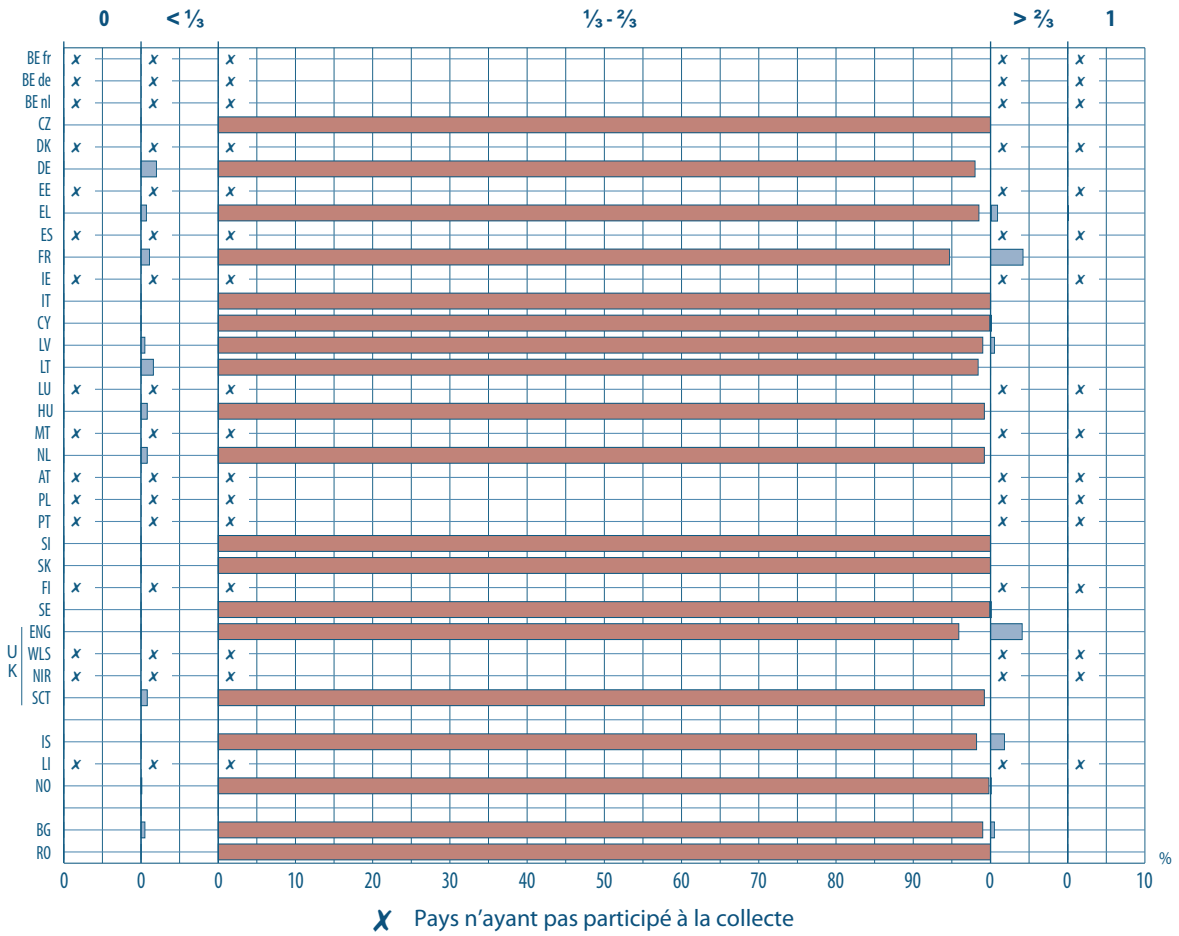
Note explicative

Les élèves et étudiants 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. Les établissements privés sont ou non subventionnés, en fonction de leur source de financement principale. Ils sont considérés comme 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 du secteur public.

AU PRIMAIRE, FILLES ET GARÇONS SE CÔTOIENT SUR LES BANCS DE L'ÉCOLE

Dans les pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001, la mixité est généralisée et se traduit par un bon équilibre entre le nombre de filles et de garçons au sein des établissements scolaires. La grande majorité des élèves de l'échantillon (4e année primaire) fréquentent une école qui accueille garçons et filles en nombre plus ou moins identique. Les élèves inscrits dans des écoles qui accueillent plus de deux tiers de filles sont relativement peu nombreux. On en trouve un certain nombre en France et au Royaume-Uni (Angleterre). Les élèves fréquentant des écoles qui accueillent plus de deux tiers de garçons sont encore plus rares. Aucun élève de l'échantillon n'est inscrit dans une école composée exclusivement de filles ou de garçons.

Figure B8. Répartition des élèves de 4e année primaire selon la proportion de filles (et de garçons) de l'école fréquentée. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

%	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Aucune fille	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Moins de 1/3 de filles	0,0	2,0	0,7	1,1	0,0	0,0	0,5	1,6	0,8	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,1	0,5	0,0
Entre 1/3 et 2/3	100,0	98,0	98,5	94,7	100,0	99,9	99,0	98,4	99,2	99,2	100,0	100,0	99,9	95,9	99,2	98,2	99,8	99,0	100,0
Plus de 2/3 de filles	0,0	0,0	0,8	4,2	0,0	0,1	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	4,1	0,0	1,8	0,1	0,5	0,0
Toutes filles	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative (figure B8)

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer le nombre de filles et de garçons fréquentant leur établissement scolaire.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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 davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

DES ÉCOLES SECONDAIRES POUR FILLES OU GARÇONS DANS QUELQUES PAYS SEULEMENT

Dans les pays qui ont participé à l'enquête PISA 2003, la majorité des établissements scolaires accueillent simultanément filles et garçons.

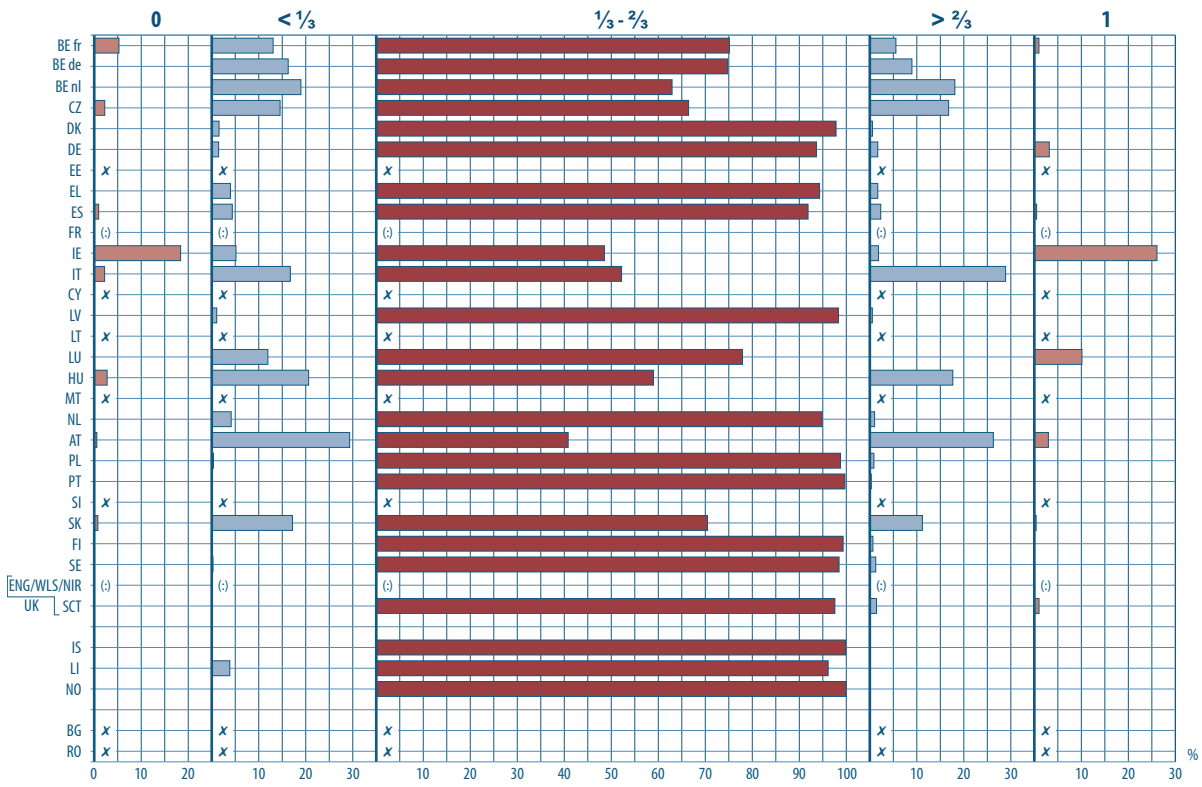
Dans un premier groupe comprenant tous les pays nordiques, la Lettonie, le Portugal, la Pologne, le Royaume-Uni (Écosse) et le Liechtenstein, quasi tous les élèves (plus de 96 %) fréquentent une école qui accueille filles et garçons en proportion similaire. La situation est assez proche en Allemagne, en Grèce, en Espagne et aux Pays-Bas où plus de 90 % des élèves sont dans des écoles caractérisées par un équilibre entre le nombre de filles et de garçons. Le fait que ces pays (à l'exception de l'Allemagne, des Pays-Bas et du Liechtenstein) offrent un tronc commun jusque 16 ans (figure B1) peut expliquer en partie cette situation. Les écoles ne proposent dès lors pas de filières techniques ou professionnelles, ni d'options spécialisées, pour les élèves de 15 ans. On notera aussi que, dans la majorité des pays organisés en structure unique, les jeunes de 15 ans terminent l'enseignement obligatoire dans le même établissement que celui où ils ont débuté leur scolarité. Le degré de mixité y est donc similaire à celui des écoles accueillant les enfants plus jeunes.

Dans quelques autres pays (notamment l'Italie, la Hongrie et l'Autriche), la répartition des élèves entre les écoles est moins équilibrée. Ces pays offrent des parcours différenciés qui peuvent, par l'existence d'écoles n'offrant que certaines filières techniques ou professionnelles, entraîner un certain déséquilibre dans la composition des écoles. Ils se caractérisent également par le fait qu'à 15 ans, la plupart des élèves fréquentent un niveau d'enseignement secondaire supérieur (figure C7).

Les écoles n'accueillant que des filles sont relativement rares (quelques écoles privées au Luxembourg) et les écoles de garçons le sont encore plus. L'Irlande semble présenter une situation d'exception avec environ 44 % d'écoles non mixtes.

Enfin, il importe de souligner que le degré de mixité des classes peut ne pas respecter celui des établissements. Les garçons et les filles peuvent, par exemple, choisir des options dans des proportions différentes ou être séparés pour certains cours tels que le sport.

Figure B9. Répartition des élèves de 15 ans selon la proportion de filles (et de garçons) de l'école fréquentée. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Aucune fille	5,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,9	(:)	18,4	2,2	0,1	0,0
Moins de 1/3 de filles	13,1	16,3	19,0	14,5	1,6	1,5	4,0	4,4	(:)	5,2	16,7	1,1	11,9
Entre 1/3 et 2/3	75,1	74,8	62,9	66,4	97,8	93,7	94,3	91,9	(:)	48,5	52,2	98,3	77,9
Plus de 2/3 de filles	5,6	9,0	18,1	16,8	0,6	1,7	1,7	2,3	(:)	1,8	28,9	0,5	0,0
Toutes filles	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,5	(:)	26,1	0,0	0,0	10,1

	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Aucune fille	2,8	0,0	0,6	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
Moins de 1/3 de filles	20,6	4,1	29,3	0,4	0,0	17,2	0,0	0,3	(:)	0,0	0,1	3,8	0,1
Entre 1/3 et 2/3	59,0	94,8	40,8	98,8	99,7	70,5	99,3	98,5	(:)	97,6	99,8	96,2	99,9
Plus de 2/3 de filles	17,7	1,0	26,3	0,9	0,3	11,2	0,7	1,3	(:)	1,4	0,1	0,0	0,0
Toutes filles	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	(:)	1,0	0,0	0,0	0,0

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (0 % = 2,6; ≤ 33 % = 0,5; > 33 % et ≤ 66 % = 86,9; > 66 % = 1,5; 100 % = 8,5) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer le nombre de filles et de garçons fréquentant leur établissement scolaire.

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.

Note explicative (figure B9 suite)

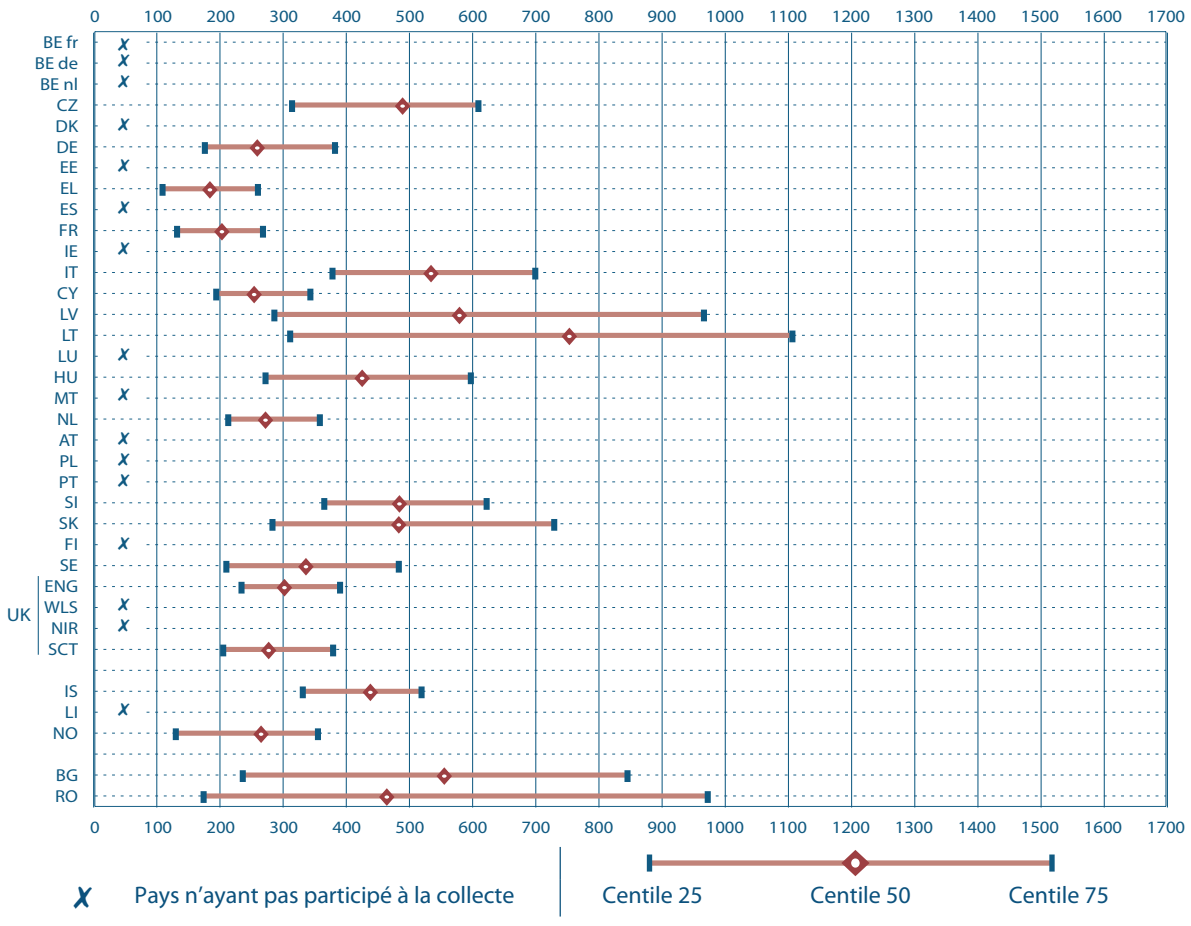
Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnée est inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'écoles caractérisées par le paramètre examiné, mais les proportions d'élèves fréquentant une telle école.

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

AU PRIMAIRE, LES ÉLÈVES FRÉQUENTENT DES ÉCOLES DONT LA TAILLE MOYENNE VARIE ENTRE 200 ET 400 ÉLÈVES

D'après l'enquête PIRLS 2001, la plupart des élèves de 4e année primaire fréquentent des écoles qui accueillent entre 200 et 400 élèves. La fréquentation d'écoles de grande taille ne s'observe que dans certains des pays couverts par l'enquête (principalement les pays baltes). Ainsi, en France par exemple, les élèves fréquentent des écoles dont la taille moyenne s'élève à 216 élèves alors qu'en Lituanie, elle est de 741 élèves. Ces différences s'expliquent en partie par la structure des études (figure B1) et la séparation ou non des niveaux d'enseignement dans des écoles différentes. En France, l'enseignement primaire compte 5 années d'études et les écoles primaires sont toujours séparées des établissements d'enseignement secondaire. En Lituanie, la plupart des écoles offrent à la fois l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, ce qui explique leur très grande taille.

Figure B10. Distribution des élèves de 4e année primaire (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Données (figure B10)

(C)	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
10	106	106	58	80	245	144	137	140	166	131	257	140	133	188	121	171	78	126	83
25	314	176	109	132	378	194	286	311	272	213	365	283	210	234	205	331	130	236	174
50	489	259	184	203	534	254	579	753	425	272	484	483	336	302	277	438	265	555	464
75	609	382	260	268	699	343	966	1106	597	358	622	729	483	390	379	519	355	845	972
90	757	464	308	332	854	401	1202	1308	730	506	808	894	627	469	460	702	449	1114	1414
Ø	462	281	192	216	552	266	635	741	452	302	512	511	362	316	291	428	261	577	622

(C) Centile; **Ø** Taille moyenne.

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer le nombre de filles et de garçons fréquentant l'établissement scolaire. Ces deux nombres ont été additionnés pour établir l'effectif total de l'école.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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 distribution des écoles selon leur taille, mais la distribution 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 échantillonnage simple des écoles aurait pour résultat des valeurs légèrement inférieures.

Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS et sur la définition du centile, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

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

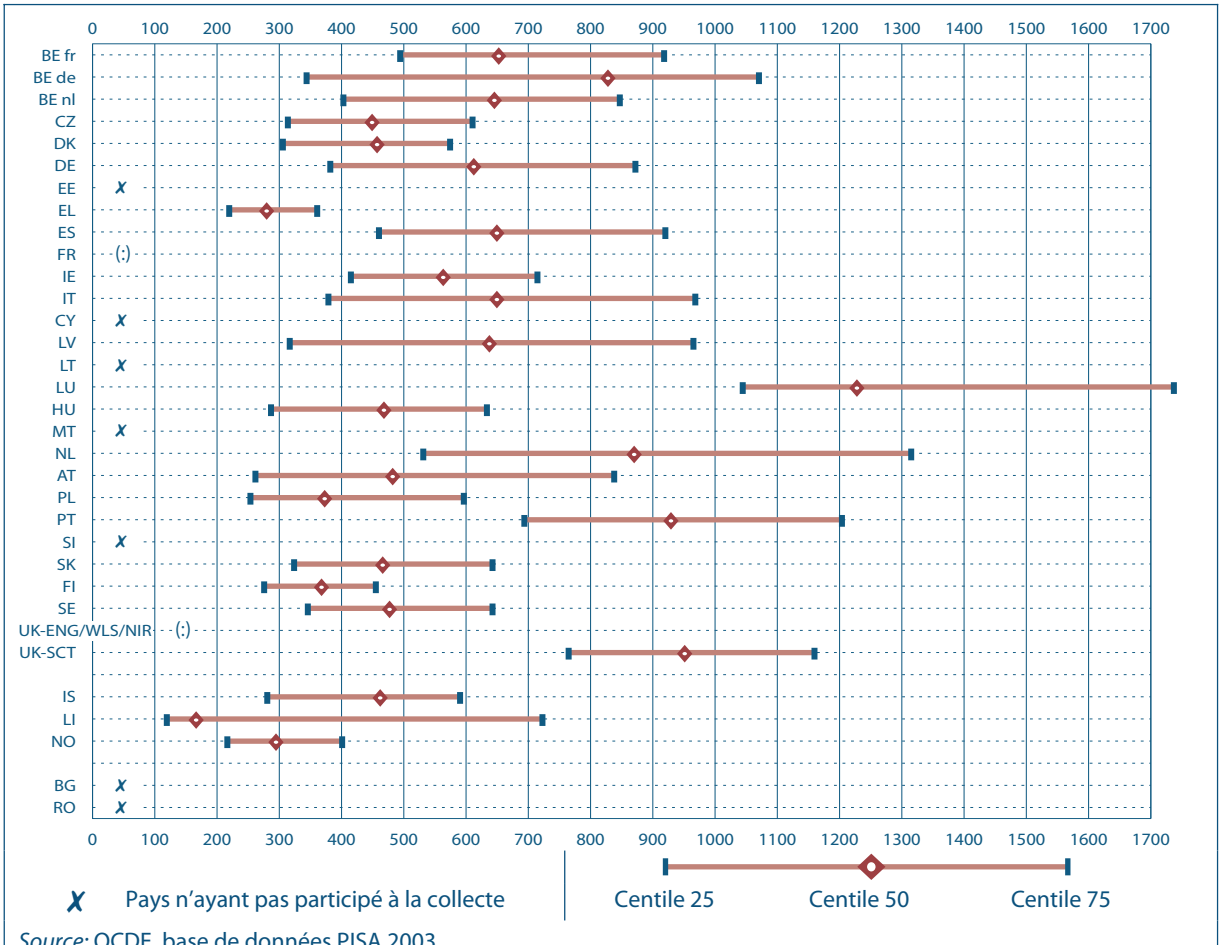
Les disparités au niveau de la taille des écoles fréquentées par des élèves de 4e année primaire apparaissent très importantes dans des pays comme la Lettonie, la Lituanie, la Bulgarie et la Roumanie. Certains élèves fréquentent des établissements de moins de 100 élèves, d'autres des écoles de plus de 1 000 élèves. En Grèce, en France, à Chypre et au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) ainsi que, dans une moindre mesure, en Allemagne et en Norvège, les variations dans les tailles des établissements scolaires sont moindres. Les tailles moyennes sont également plus basses dans ces pays.

AU SECONDAIRE, LA TAILLE DES ÉTABLISSEMENTS EST GÉNÉRALEMENT PLUS ÉLEVÉE QU'AU PRIMAIRE

D'après l'enquête PISA 2003, les élèves de 15 ans fréquentent des écoles dont la taille moyenne se situe entre 300 et 1 500 élèves selon les pays. En Grèce et en Finlande, ainsi qu'au Liechtenstein et en Norvège, les élèves fréquentent, en général, des établissements scolaires de très petite taille. Au Luxembourg, et dans une moindre mesure aux Pays-Bas, au Portugal et au Royaume-Uni (Écosse), les écoles sont beaucoup plus grandes.

Quelques pays, comme la Grèce, la Finlande et la Norvège présentent des distributions concentrées, traduisant une grande uniformité dans la taille des établissements scolaires. Dans d'autres pays, tels que l'Allemagne, l'Italie, le Royaume-Uni (Écosse), les disparités entre les tailles des établissements scolaires qui accueillent les élèves de 15 ans sont plus importantes et plus marquées que pour les écoles qui accueillent des élèves de 4e année primaire (figure B10). En Lettonie, toutefois, la distribution est très étendue dans les deux cas. Cela s'explique en partie par le fait qu'une proportion importante d'établissements scolaires offrent trois niveaux d'enseignement (CITE 1, 2 et 3) et donc accueillent à la fois les élèves de 4e année primaire et ceux de 15 ans.

Figure B11. Distribution des élèves de 15 ans (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Données (figure B11)

(C)	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
10	404	274	264	217	120	258	169	326	(:)	320	216	166	671
25	495	345	404	315	307	383	221	461	(:)	416	380	318	1 044
50	653	828	646	450	458	613	281	650	(:)	564	650	638	1 227
75	918	1 070	847	611	575	872	362	920	(:)	715	968	965	1 735
90	1 309	1 106	1 030	754	669	1 090	543	1 206	(:)	859	1 196	1 146	1 966
Ø	749	692	644	482	433	675	317	737	(:)	583	707	656	1 441

(C)	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
10	188	372	134	161	521	220	176	268	(:)	545	117	86	164
25	288	532	263	255	694	325	277	347	(:)	765	282	121	218
50	469	870	483	374	929	467	369	478	(:)	951	463	168	296
75	634	1 314	838	597	1 203	643	456	643	(:)	1 159	591	723	402
90	800	1 715	1 347	744	1 535	802	572	833	(:)	1 354	714	723	479
Ø	487	964	637	433	1 000	495	379	532	(:)	965	440	309	313

(C) Centile; **Ø** Taille moyenne

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Luxembourg: certaines écoles fréquentées par les élèves de 15 ans offrent l'enseignement secondaire général et professionnel, ce qui explique leur taille importante.
Pays-Bas: la définition de l'établissement scolaire utilisée dans le cadre de PISA diffère de la définition nationale, suivant laquelle la taille des écoles est encore plus élevée.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (c10 = 650; c25 = 829; c50 = 1060; c75 = 1387; c90 = 1548; Ø = 1097) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer le nombre de filles et de garçons fréquentant l'établissement scolaire. Ces deux nombres ont été additionnés pour établir l'effectif total de l'école.

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 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 distribution des écoles selon leur taille, mais la distribution 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 échantillonnage simple des écoles aurait pour résultat des valeurs légèrement inférieures.

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

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

L'offre ou non de plusieurs niveaux d'enseignement au sein d'un même établissement a en effet une incidence sur la taille des établissements. Au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse), les établissements accueillant les jeunes de 15 ans sont généralement de grande taille et offrent les niveaux d'enseignement secondaire inférieur et supérieur. À l'opposé, en Finlande, les écoles fréquentées par les élèves de 15 ans sont de petite taille et la majorité d'entre elles offrent seulement les dernières années de l'enseignement obligatoire (CITE 2).

Les écoles qui accueillent le plus grand nombre d'élèves ne se situent pas nécessairement dans les plus grandes villes du pays. Des villes moyennes, c'est-à-dire comprenant de 100 000 à 1 million d'habitants, et les petites villes, comprenant entre 15 000 et 100 000 habitants, peuvent aussi accueillir des écoles dont la taille moyenne est la plus élevée (annexes, figure B11a).

Enfin, la densité de population d'un pays (annexes, figure B11b) peut également apporter, dans certains cas, un éclairage sur les variations dans la taille des établissements scolaires. La taille moyenne des établissements est en effet corrélée positivement (0,55) avec le nombre d'habitants au km^2.

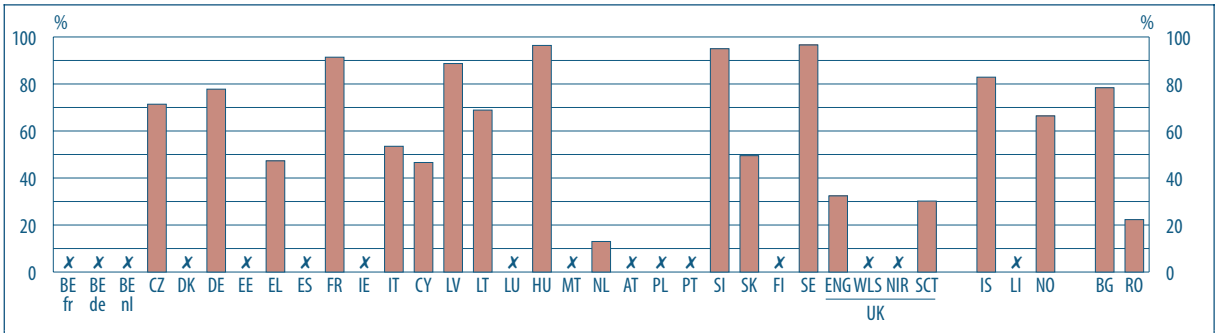
AU PRIMAIRE, UN ACCUEIL AVANT OU APRÈS LES COURS EST OFFERT DANS L'ÉCOLE À LA MAJORITÉ DES ÉLÈVES

D'après les résultats de l'enquête PIRLS 2001, l'existence d'un service d'accueil dans l'école avant et/ou après les heures de classe s'observe partout, mais la proportion d'élèves (de 4^e année primaire) qui fréquentent une école offrant ce service varie selon les pays. Dans des pays tels que la France, la Hongrie, la Slovénie et la Suède, la grande majorité des élèves de 4^e année (plus de 90 %) fréquentent une école où ils sont pris en charge avant ou après les cours.

Il convient de souligner que, dans certains pays comme, par exemple, la Slovénie ou la Norvège, l'offre de service de garde avant ou après les horaires de classe doit obligatoirement être organisée par la municipalité. Si le service n'est pas directement proposé dans les locaux scolaires, il l'est dans un autre endroit.

Le pourcentage le plus faible d'élèves fréquentant une école qui organise dans ses locaux un service d'accueil avant ou après les heures de classe s'observe en Grèce et à Chypre (entre 40 et 50 %), aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et en Roumanie (moins d'un tiers des élèves).

Figure B12. Pourcentages d'élèves de 4^e année primaire fréquentant une école qui offre un service d'accueil avant ou après les heures de classe, sur le site de l'école. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
71,4	77,8	47,3	91,4	53,5	46,6	88,7	68,9	96,4	13,0	95,0	49,5	96,6	32,4	30,2	82,9	66,4	78,4	22,3

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer s'il existe, sur le site de l'école, un service d'accueil extrascolaire (avant ou après les cours) offert aux élèves de l'école.

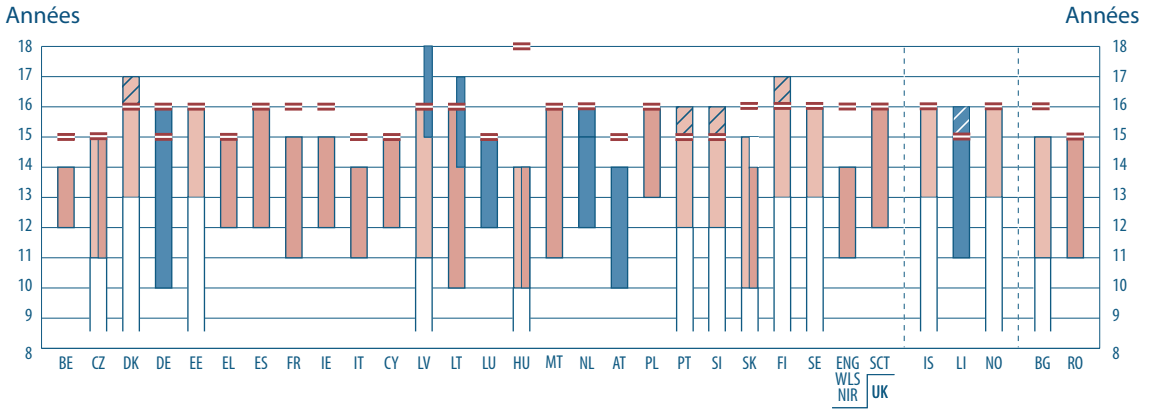
La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4^e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées 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 davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

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). Dans quelques nouveaux États membres (République tchèque, Lettonie, Lituanie, Hongrie et Slovaquie), on trouve plusieurs combinaisons de ces trois modèles d'organisation.

Figure B13. Âge des élèves à la fin de la période d'enseignement obligatoire à temps plein, et structure de l'enseignement secondaire inférieur. Année scolaire 2002/2003.



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 dans ce niveau d'enseignement peut se faire dans un degré différencié *(1re B et 2e année professionnelle)*.
République tchèque, Hongrie, Slovaquie: parallèlement au système à structure unique qui se termine à l'âge de 14 ou 15 ans suivant les pays, les élèves peuvent être admis au secondaire inférieur à l'âge de 10 ou 11 ans.
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 le programme d'enseignement professionnel de base jusqu'à 18 ans.
Lituanie: les élèves peuvent fréquenter un établissement professionnel à partir de 14 ans.
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 durant laquelle les élèves qui ont suivi les 12 années d'enseignement obligatoire atteignent 16 ans.
Slovénie: le diagramme présente la situation «post-réforme» en vigueur depuis 1999/2000.
Roumanie: à partir de 2003/2004, l'enseignement obligatoire et le secondaire inférieur se terminent à l'âge de 16 ans.

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 en couleur sur la figure.

Dans tous les pays offrant uniquement une **structure unique** (Danemark, Estonie, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède, Islande, Norvège et Bulgarie), 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 l'enseignement secondaire inférieur. Dans sept de ces pays, la fin de l'enseignement secondaire inférieur coïncide avec la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

En Belgique, en France, en Irlande, en Italie, en Hongrie, en Autriche, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), ainsi qu'en Bulgarie, 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. Hormis l'Irlande et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les élèves de tous ces pays doivent choisir entre un enseignement général, technique ou professionnel, un ou deux ans (quatre ans en Hongrie) avant la fin de l'enseignement obligatoire à plein temps.

En Communautés française et germanophone de Belgique, en Allemagne, en Lettonie, 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 ont été spécifiées pour tous les élèves. Les trois types d'établissements secondaires inférieurs au Liechtenstein offrent un tronc commun de base, complété par certaines formes d'enseignement dans le cadre de la *Realschule* ou du *Gymnasium* (lycée).

LIMITATION DU NOMBRE DE PLACES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: DE L'ACCÈS LIBRE À LA SÉLECTION CENTRALISÉE

Partout en Europe, la condition minimale d'accès à l'enseignement supérieur est la possession d'un diplôme du secondaire supérieur ou d'un diplôme équivalent. Dans la plupart des pays, d'autres éléments s'ajoutent à cette règle: la réussite à un examen ou à un concours d'entrée, la présentation d'un dossier de candidature, ou encore le passage d'un entretien. Ces procédures de sélection sont souvent mises en place pour limiter le nombre d'entrées (soit parce que le nombre de candidats dépasse la capacité d'accueil de l'établissement, soit dans le cadre d'un numerus clausus national) et/ou assurer l'établissement que le profil des candidats correspond bien à la formation qu'ils souhaitent entreprendre (filières artistiques, techniques ou médicales, par exemple).

Les procédures de sélection ou de limitation du nombre de places sont un régulateur important de la population étudiante. À la volonté politique d'accroître la population de l'enseignement supérieur, répond la nécessité de gérer cette augmentation d'un point de vue financier. Les raisons de contrôler le nombre de places disponibles peuvent également se trouver au niveau du marché de l'emploi, lorsque trop ou trop peu de jeunes sortent diplômés pour une formation donnée par rapport à l'offre d'emploi.

Les situations varient d'un pays à l'autre et d'une filière d'études à l'autre. La figure B14 présente les trois modèles principaux pour l'année académique 2002/2003. Ceux-ci sont similaires à la situation qui prévalait en 2000.

Un numerus clausus est établi au niveau national. Le gouvernement limite le nombre de places disponibles et contrôle aussi directement la sélection. Ce numerus clausus peut être défini pour tous les programmes.

Les établissements décident eux-mêmes des procédures de sélection en vue de limiter le nombre de places disponibles. Ces procédures sont choisies librement par les établissements, soit en fonction de leur capacité d'accueil, soit en fonction de critères de limitation des places définis au niveau central. La limitation peut être appliquée pour certains programmes ou pour tous les programmes. Par ailleurs, indépendamment du nombre de places disponibles, les établissements peuvent décider de sélectionner les étudiants sur la base de leurs aptitudes. C'est le cas surtout dans les filières artistiques, techniques ou médicales.

L'accès est totalement libre. Seul le diplôme de fin d'enseignement secondaire ou son équivalent est requis pour la plupart des filières d'études et les établissements acceptent tous les étudiants qui se présentent à l'inscription. Un numerus clausus peut être pratiqué pour un nombre restreint de programmes.

Dans quelques pays, toutes les formations sont limitées en places disponibles. En Grèce, la limitation et la sélection sont établies directement au niveau national.

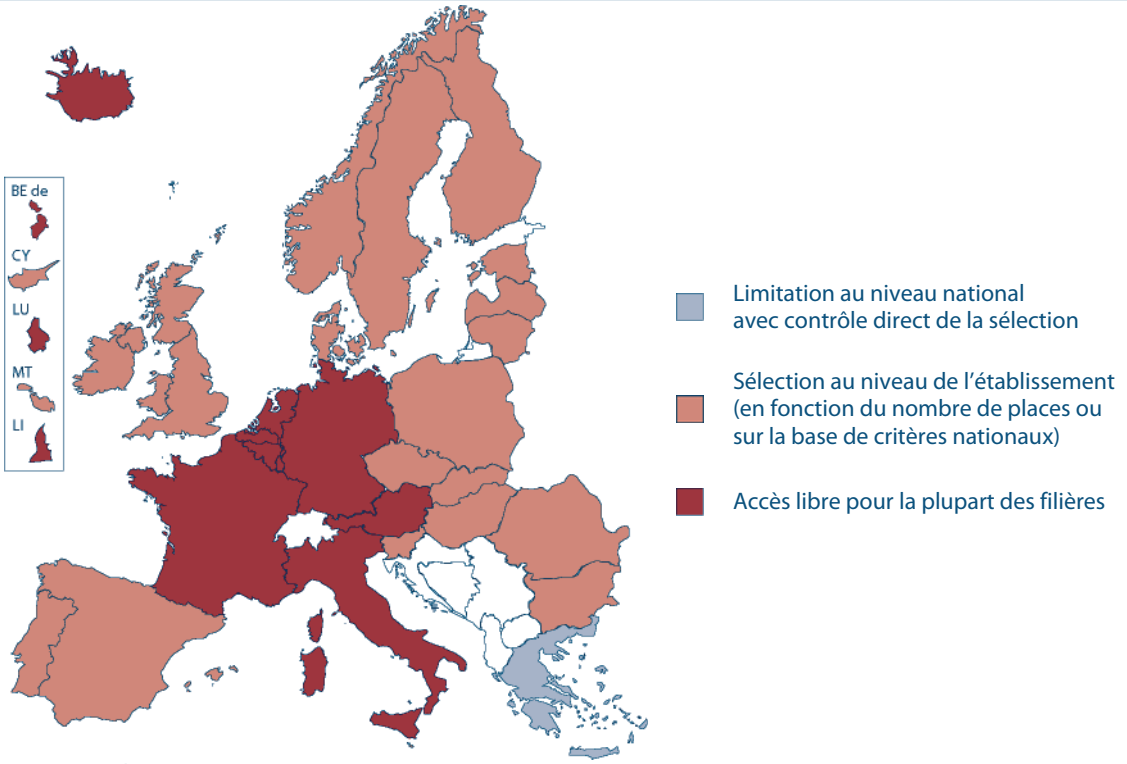
Le modèle de sélection le plus répandu est celui réalisé par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil et/ou sur la base de critères nationaux. On le rencontre dans une grosse majorité de pays, en particulier dans tous les nouveaux États membres, ainsi qu'en Bulgarie et en Roumanie. En Irlande, en Finlande, en Suède et en Norvège, cette sélection tient compte des normes nationales ou accords entre le ministère et le(s) université(s) concerné(es) limitant le nombre total d'inscriptions acceptées ou le nombre de diplômés.

Au Royaume-Uni, en dépit d'une fixation du nombre global d'étudiants au niveau central, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur *(colleges)*, en tant qu'institutions autonomes, décident de leurs conditions d'admission. Les candidats peuvent indiquer six choix d'établissements et de formations sur un formulaire de candidature. Ce formulaire est envoyé via l'*Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) aux établissements concernés. L'UCAS s'occupe des candidatures pour chaque établissement d'enseignement supérieur du pays. Celles-ci étant généralement introduites avant la publication des résultats des examens finaux, les établissements décident ou non d'offrir des places en se basant largement sur des estimations de résultats pour chaque étudiant. Les places sont confirmées lorsque les étudiants attestent une réussite effective.

En Irlande, le système d'admission est similaire. Les établissements déterminent le nombre de places et les conditions d'admission; les candidatures transitent par le service central des candidatures pour presque toutes les études à temps plein. En Norvège, après enregistrement par le *Samordna opptak* (service des admissions pour l'enseignement supérieur), c'est l'établissement choisi en premier lieu par l'étudiant (parmi 15) qui prend en charge la candidature au nom des autres établissements pour lesquels il a postulé. S'il est admis, l'étudiant ne recevra qu'une offre d'inscription, pour l'établissement et la discipline qu'il aura placés en premier choix, parmi ceux où il peut être admis, au vu de la compétition interne et des capacités d'admission.

En Espagne, l'examen national d'entrée à l'université *(Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad)* n'est en principe pas 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.

Figure B14. Principaux modèles de limitation du nombre d'entrées appliqués à la plupart des filières dans l'enseignement supérieur public et privé subventionné. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Chypre: le système d'accès à l'enseignement supérieur est en cours de révision. Actuellement, les étudiants doivent réussir l'examen de fin d'enseignement secondaire supérieur pour se présenter à l'examen d'entrée de l'université. La réforme prévoit de remplacer ces deux examens par un seul.
Lituanie: depuis 2001, un nouveau système d'admission a été instauré par 13 universités qui ont rejoint l'Association nationale des établissements d'enseignement supérieur; celui-ci propose une offre élargie de programmes. Tous les établissements appliquent des quotas d'admission dans tous les domaines d'études supérieures.
Luxembourg: seul l'accès à la formation des enseignants (préprimaire et primaire) est limité par décision nationale.
Portugal: des tests d'aptitude sont appliqués dans certains établissements seulement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): il n'existe pas de limitation dans le nombre maximum d'étudiants, sauf en médecine, dentisterie et formation initiale des enseignants.

Note explicative

Pour des informations détaillées par pays, voir les annexes et la publication «Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe, 2004/2005. Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne».

Dans tous les nouveaux États membres, l'accès à toutes les filières est soumis à une limitation du nombre de places disponibles. À Chypre, les examens d'entrée à l'université sont organisés par le ministère de l'éducation et de la culture. Les établissements décident du nombre de places disponibles pour les différentes facultés. Il n'y a pas de limitation du nombre d'étudiants qui présentent le concours pour une faculté particulière. À Malte, en Pologne et en Slovaquie, pour l'ensemble des filières, les établissements décident du nombre de places disponibles et des procédures de sélection. En République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Hongrie, c'est également le cas, mais l'État fixe le nombre de places qu'il finance. Cette situation est également courante en Roumanie. En Slovénie, le nombre de places disponibles est établi par les établissements mais approuvé par le gouvernement. Ce sont les établissements qui organisent les procédures d'admission.

En Bulgarie, chaque établissement organise la sélection des étudiants en tenant compte des normes nationales qui limitent le nombre d'inscriptions.

Enfin, dans 9 pays, la plupart des formations, et particulièrement les formations universitaires générales, sont dépourvues de conditions d'admission. En Belgique, la tradition de l'accès libre est très forte. Seules les sciences appliquées (ingénierie civile), quelques formations artistiques en Communautés française et flamande et la médecine et la dentisterie en Communauté flamande sont soumises à un examen d'entrée. Depuis 2003/2004, la Communauté française organise un concours d'admission en sciences vétérinaires. En Autriche, les universités (à l'exception des *Universitäten der Künste*) sont légalement obligées d'accepter tous les étudiants qui s'inscrivent; les *Fachhochschulen* et certaines académies sont, quant à elles, plus sélectives. Dans la plupart des pays où le principe de liberté d'accès est appliqué largement, une régulation des entrées est organisée pour certaines formations. Selon la filière ou le niveau d'études, elle peut se faire soit par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil (Allemagne, Pays-Bas et Islande), soit par l'État via un numerus clausus (France, Italie, Luxembourg et Pays-Bas).

En Italie, les universités décident des facultés qui offrent un accès direct ou un accès limité. Dans l'enseignement supérieur non universitaire, l'accès aux cours est systématiquement soumis à des procédures d'admission définies par les établissements. Aux Pays-Bas, toutes les filières de l'enseignement supérieur sont libres d'accès en principe. Toutefois, le nombre d'entrées peut être limité au niveau national lorsque le nombre de diplômés excède les besoins du marché du travail. La décision peut également être prise par l'établissement lorsque le nombre de candidats dépasse sa 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.

B

ORGANISATION

SECTION II – OBJECTIFS ET ÉVALUATION

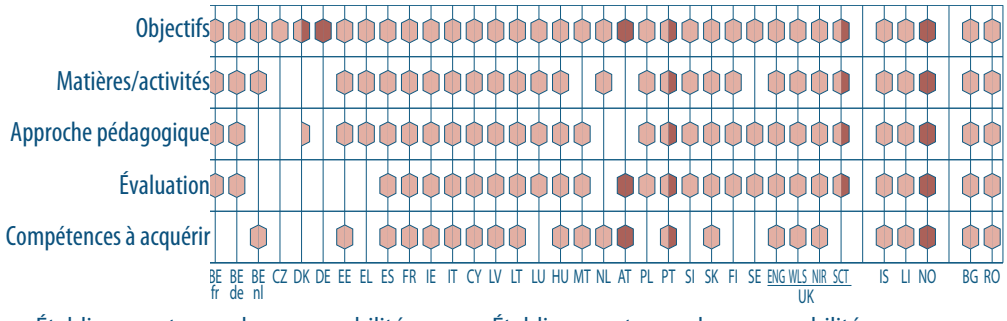
PLUS DE LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS DÉFINISSENT DES COMPÉTENCES À ACQUÉRIR À L'ISSUE DU PRÉPRIMAIRE

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 de ce niveau d'éducation ne soit en général pas 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 soulignée. 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 à mettre en œuvre et les méthodes d'évaluation à utiliser. De surcroît, les compétences à acquérir à la fin de l'éducation préprimaire ou avant d'entamer 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 B15. Domaines couverts par les lignes directrices officielles pour les établissements préprimaires à finalité éducative. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): il n'y a pas de compétence 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.
République tchèque: le nouveau programme cadre pour l'enseignement préprimaire, qui est d'application depuis janvier 2005, englobe un certain nombre de recommandations relatives aux compétences à acquérir par les élèves.
Allemagne: les objectifs généraux sont définis dans le *Kinder- und Jugendhilfegesetz* au niveau fédéral et dans la législation de chaque Land. Les *Vorklassen* et les *Schulkindergärten* ne sont pas pris en compte ici.

Notes complémentaires (figure B15 suite)

Irlande: les lignes directrices officielles représentées ici s'appliquent aux *early start units* (3-4 ans) et aux *infant classes* (4-6 ans) du système scolaire primaire.
Lettonie: en 2002, un nouveau programme pour l'éducation préprimaire a été introduit. Il inclut l'évaluation et les compétences à acquérir.
Pays-Bas: dans le système scolaire, il n'y a pas d'enseignement préprimaire stricto sensu. La figure présente la situation des premières années du *basisonderwijs* (école primaire).
Finlande: les lignes directrices officielles représentées ici s'appliquent uniquement à l'enseignement préprimaire dispensé aux enfant âgés de 6 ans.
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 du gouvernement.

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, 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.

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

La catégorie «approche pédagogique» inclut non seulement les aspects didactiques, mais aussi les recommandations sur l'organisation et l'attitude 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 B21), elle peut aussi porter, en fonction des pays, sur les enseignants, les écoles ou les autorités locales.

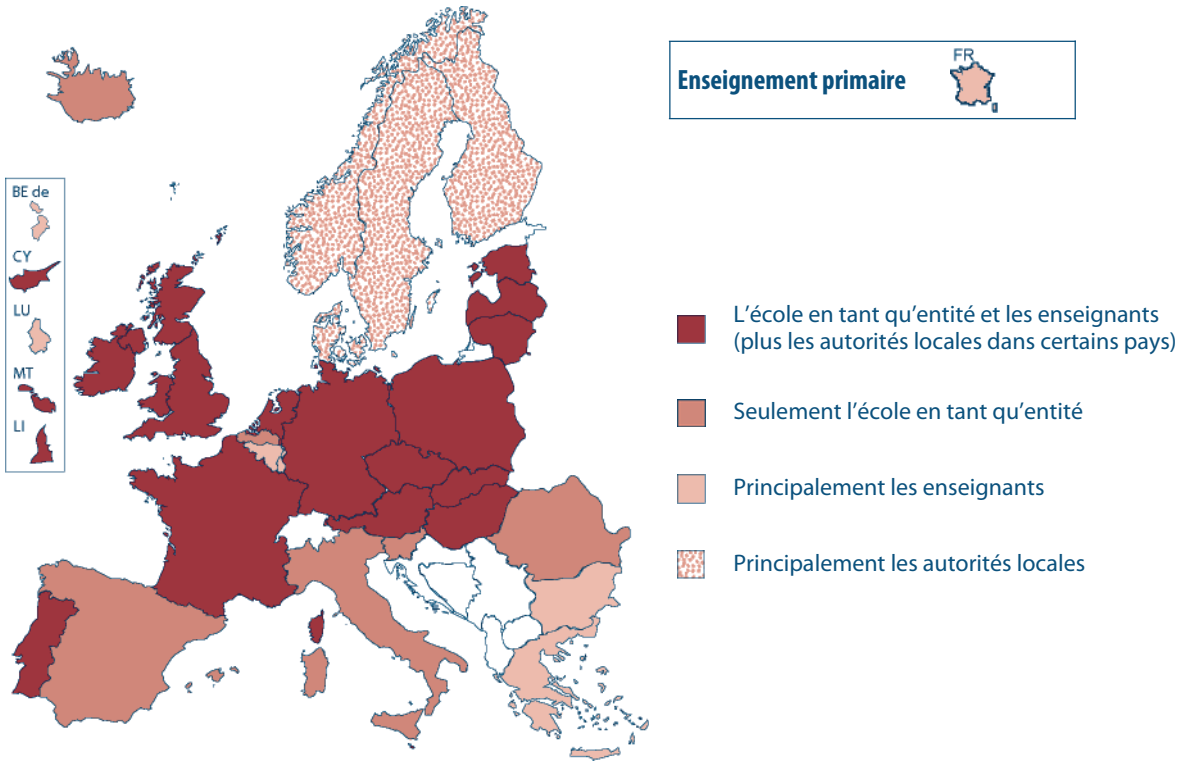
Dans un grand nombre de pays, les établissements scolaires font l'objet d'une évaluation, à laquelle s'ajoute ou non une évaluation individuelle des enseignants. L'évaluation des écoles est externe (généralement conduite par un corps d'inspection) et interne (menée par le personnel de l'école et/ou d'autres membres de la communauté éducative). Cette dernière est obligatoire ou fortement recommandée. Environ la moitié de ces pays ont développé des listes de critères nationaux pour l'évaluation externe (figure B17).

En République tchèque, en Estonie, en Lituanie et en Pologne, les écoles sont en outre 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 Italie et à Malte, c'est essentiellement l'évaluation interne qui porte sur les écoles en tant qu'entités.

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. À Chypre et en France (niveau secondaire), les enseignants sont également évalués régulièrement par l'inspectorat. Au Liechtenstein, seuls les inspecteurs procèdent à cette évaluation.

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

Figure B16. Composantes du système éducatif faisant l'objet d'une évaluation. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): un décret de 1998 (qui n'est pas encore entièrement entré en vigueur) prévoit d'instaurer une évaluation externe des écoles en tant qu'entités, ainsi qu'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.
Luxembourg: en 2004/2005, pour les établissements du secondaire, introduction progressive d'un nouveau mode d'évaluation externe mené par le ministère de l'éducation et d'une évaluation interne recommandée.
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.
Norvège: depuis 2004/2005, les municipalités sont dans l'obligation d'évaluer leurs écoles.

Note explicative

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

Dans la majorité des pays, il existe deux, voire plusieurs modes d'évaluation externe de l'école en tant qu'entité, pouvant être distingués selon l'évaluateur. L'évaluation externe est réalisée par des évaluateurs dépendant d'une autorité éducative locale, régionale ou centrale. Seuls les modes d'évaluation couvrant un large spectre d'activités réalisées par l'établissement scolaire sont pris en considération.

L'évaluation des établissements scolaires en tant qu'entités 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 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.

Note explicative (figure B16 suite)

L'évaluation des enseignants à titre individuel est un processus mené indépendamment de l'évaluation de l'école en tant qu'entité. Elle consiste en un jugement sur leur travail, 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.

L'évaluation interne 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).

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

En Communautés française et germanophone de Belgique, en Grèce, en France (niveau primaire), au Luxembourg (niveau primaire) et en Bulgarie, l'évaluation externe menée par l'inspectorat ou les conseillers scolaires porte principalement sur les enseignants. Dans l'enseignement secondaire luxembourgeois, les enseignants sont évalués par le chef d'établissement. Dans tous ces pays, il existe des évaluations externes des écoles en tant qu'entités 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 situation est en cours d'évolution dans plusieurs des pays où, en 2002/2003, l'établissement scolaire ne se trouvait pas au cœur du système d'évaluation. En Communauté germanophone de Belgique, au Danemark, au Luxembourg (niveau secondaire), en Suède et en Norvège, l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités (et interne dans le cas du Luxembourg) prend une importance croissante ([1]).

L'ÉVALUATION INTERNE SE BASE PARFOIS SUR LES CRITÈRES STANDARDISÉS DE L'ÉVALUATION EXTERNE

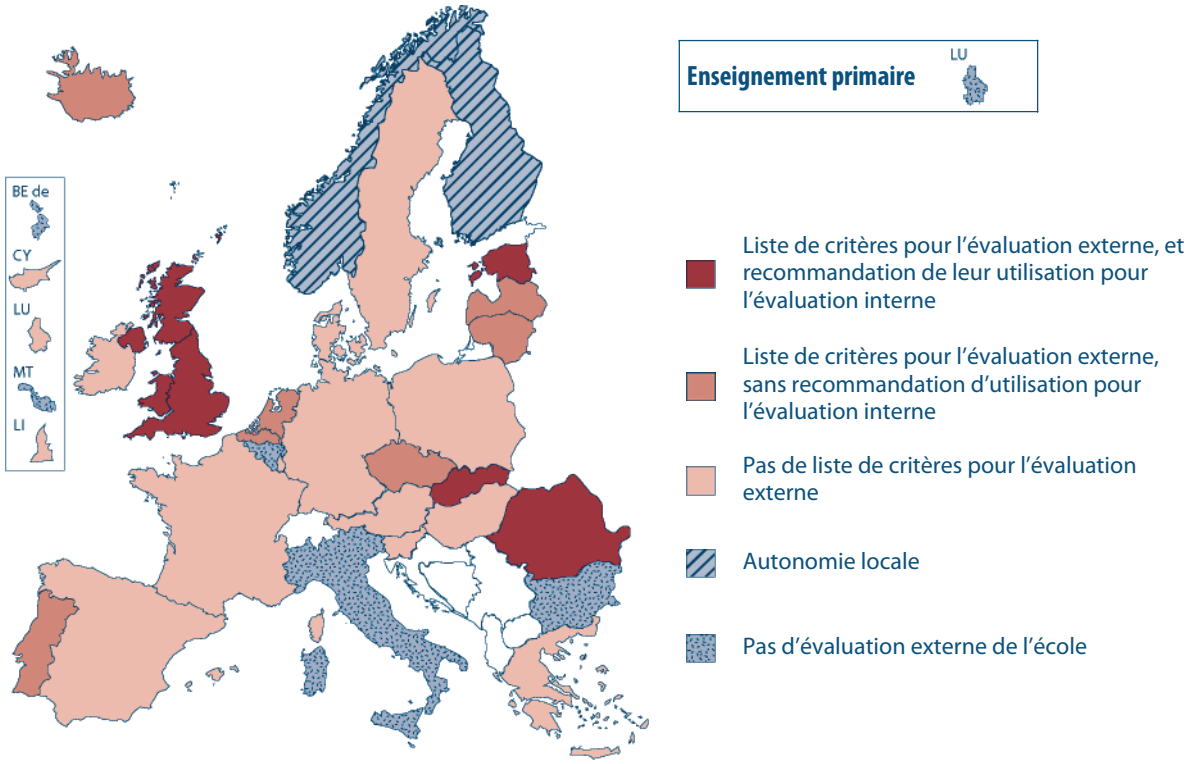
En 2002/2003, 11 pays européens disposent de listes de critères standardisés pour l'évaluation externe des écoles réalisée par des évaluateurs dépendant du niveau central. Ce processus de standardisation, qui débute généralement au cours des années 1990, est toujours en cours pour certains pays ([1]). Ainsi, en Irlande, en Pologne et en Suède, des listes de critères standardisés sont d'application depuis 2004/2005.

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).

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 sauf en Pologne (depuis 2004/2005). 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.

([1]) L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe. *Études Eurydice*. Bruxelles, Eurydice, 2004.

Figure B17. Utilisation de listes de critères standardisés pour l'évaluation (externe et interne) des écoles. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (**BE de**): voir la note complémentaire de la figure B16.
République tchèque, Estonie, Lituanie, Slovaquie, Royaume-Uni (ENG/WLS, SCT): pour l'évaluation externe, s'applique seulement aux modes d'évaluations menés au niveau central.
Danemark, Suède: seulement l'évaluation conduite par les municipalités. En Suède, depuis 2004/2005, une liste de critères standardisés a été définie pour l'évaluation réalisée par l'Agence nationale de l'éducation (NAE) et son usage lors de l'évaluation interne est obligatoire.
Espagne: des listes de critères standardisés pour l'évaluation externe existent en Andalousie, en Catalogne, aux Îles Canaries et en Castille. En Catalogne, l'utilisation des critères de l'évaluation externe lors de l'évaluation interne est obligatoire et, en Castille, les critères de l'évaluation externe et interne sont communs.
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.
Lituanie: depuis 2004/2005, les critères de l'évaluation externe (définis en 2002) et interne sont communs.
Luxembourg: pour le nouveau mode d'évaluation externe des établissements secondaires introduit en 2004/2005, une liste de critères standardisés est en cours d'élaboration.
Pologne: une liste de critères standardisés a été établie pour l'évaluation externe réalisée par l'inspectorat régional *(kuratorium)* en 2004/2005.
Finlande: voir la note complémentaire de la voir figure B16.
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 2004/2005, l'évaluation externe des écoles par les municipalités est obligatoire.
Roumanie: la figure concerne les critères de l'évaluation réalisée par l'inspectorat et non les critères de l'évaluation réalisée par la Commission nationale pour l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement pré-universitaire.

Note explicative

Dans la majorité des pays, il existe deux, voire plusieurs modes d'évaluation externe de l'école en tant qu'entité pouvant être distingués selon l'évaluateur. L'évaluation externe est réalisée par des évaluateurs dépendant des autorités éducatives locales, régionales ou centrales. Seuls les modes d'évaluation menés par des évaluateurs couvrant un large spectre d'activités réalisées par l'établissement scolaire sont pris en considération.

Note explicative (figure B17 suite)

L'évaluation interne 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).

Le critère sert à établir le jugement. Il se compose 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 listes de critères standardisés 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.

Dans certains pays, les listes de critères sont soumises à de fréquentes redéfinitions. Ainsi, la République tchèque et le Royaume-Uni (Écosse) ont publié de nouvelles listes de critères en 2002. Aux Pays-Bas, suite à la loi sur l'inspection des écoles et de l'éducation (WOT – *Wet op het Onderwijstoezicht*, entrée en vigueur en 2002), un nouveau cadre de supervision, appelé *Toezichtkader*, a redéfini les critères utilisés par les inspecteurs. 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 Royaume-Uni (Angleterre), des nouveaux critères ont été établis en 2003. Ils ont encore été modifiés récemment suite à une réforme plus importante du système d'inspection qui prendra place en septembre 2005.

En plus de la standardisation des critères de l'évaluation externe par la production de listes nationales, l'Estonie, la Slovaquie, le Royaume-Uni et la Roumanie recommandent l'utilisation de ces listes pour l'évaluation interne des écoles. En Lituanie, en Slovaquie et en Suède, cette utilisation est prescrite depuis 2004/2005. L'évaluation interne connaît donc également une certaine uniformisation de ses critères.

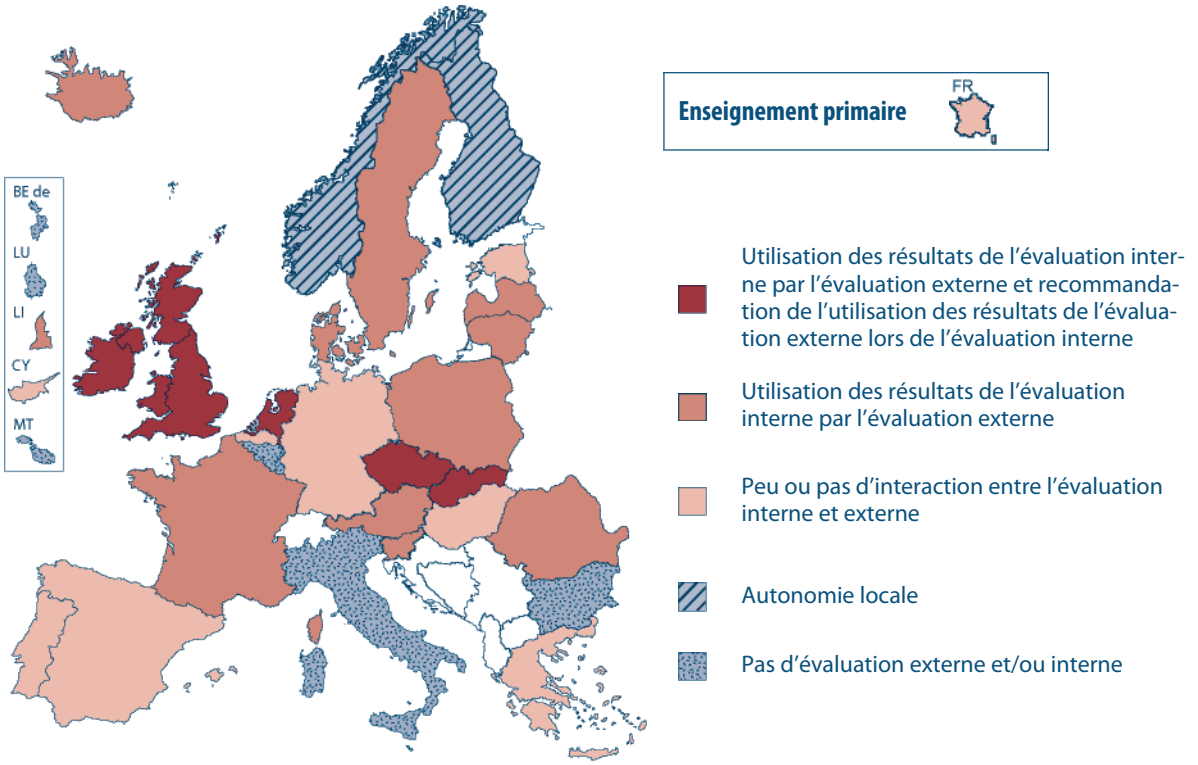
L'utilisation des critères de l'évaluation externe au moment de l'évaluation interne permet de renforcer la cohérence entre ces deux modes d'évaluation. Cette cohérence prend tout son sens lorsque les résultats de l'évaluation interne sont utilisés pour l'évaluation externe (figure B18). C'est le cas pour les pays qui recommandent ou prescrivent l'utilisation des critères de l'évaluation externe au moment de l'évaluation interne, à l'exception de l'Estonie.

LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION INTERNE SONT GÉNÉRALEMENT UTILISÉS POUR MENER L'ÉVALUATION EXTERNE

La coexistence d'une double évaluation des établissements scolaires, à la fois externe et interne, est aujourd'hui largement répandue en Europe. Des interactions entre ces évaluations peuvent exister ou non selon le pays. Là où elles existent, deux types principaux peuvent être distingués: utilisation réciproque des résultats ou utilisation des résultats de l'évaluation interne par l'évaluation externe.

Dans un premier groupe de pays, il y a une utilisation réciproque des résultats des évaluations externe et interne. Les rapports d'évaluation interne constituent en règle générale un des éléments de l'analyse préliminaire que mènent les responsables de l'évaluation externe avant leur visite. L'évaluateur prend ainsi connaissance du contexte spécifique de chaque établissement scolaire. Aux Pays-Bas, les résultats de l'évaluation interne constituent l'objet principal de l'évaluation externe. Par ailleurs, dans ce groupe de pays, les écoles sont invitées à tenir compte des résultats de l'évaluation externe dans leur processus d'évaluation interne. Ces résultats leur sont transmis sous la forme des rapports d'inspection en République tchèque, en Irlande, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

Figure B18. Relations entre les modes d'évaluation interne et externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (**BE de**): voir la note complémentaire de la figure B16.
Belgique (BE nl): depuis 2003/2004, les inspecteurs utilisent progressivement les résultats de l'évaluation interne, sans que cet aspect ne fasse l'objet d'une réglementation spécifique.
République tchèque, Slovaquie: seulement les évaluations externes menées par l'inspectorat.
Danemark, Suède: seulement l'évaluation conduite par les municipalités. En Suède, depuis 2004/2005, l'Agence nationale pour l'éducation (NAE) utilise les résultats des évaluations internes.
Allemagne: dans quelques-uns des Länder où l'évaluation interne est obligatoire, ses résultats sont utilisés pour l'évaluation externe.
France: relation entre l'évaluation interne réalisée par le chef d'établissement et l'évaluation externe du chef d'établissement (niveau secondaire inférieur).
Lettonie: suite à la réforme de l'évaluation (2004/2005), tous les jugements établis dans le processus d'évaluation externe sont utilisés dans le cadre de l'évaluation interne.
Luxembourg: en 2002/2003, pas d'évaluation des écoles primaires et pas d'évaluation interne dans l'enseignement secondaire. Pour les modes d'évaluation externe et interne introduits en 2004/2005, une utilisation réciproque des résultats est prévue.
Hongrie: seules les évaluations internes en lien avec le programme pédagogique et les évaluations externes obligatoires centrée sur les aspects de gestion, menées par les municipalités, sont considérées.
Finlande: voir la note complémentaire de la figure B16.
Norvège: en 2002/2003, évaluation interne seulement. Depuis 2004/2005, l'évaluation externe des écoles par les municipalités est obligatoire.

Note explicative

Dans la majorité des pays, il existe deux, voire plusieurs modes d'évaluation externe de l'école en tant qu'entité pouvant être distingués selon l'évaluateur. L'évaluation externe est réalisée par des évaluateurs dépendant d'une autorité éducative locale, régionale ou centrale. Seuls les modes d'évaluation couvrant un large spectre d'activités réalisées par l'établissement scolaire sont pris en considération.

L'évaluation interne 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).

Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse), les résultats de l'évaluation externe parviennent aux écoles sous une forme un peu différente, à savoir respectivement les dossiers sur le rendement que les inspecteurs préparent pour chaque école secondaire et les *kwaliteitskaarten*. Ces documents contiennent certains jugements portés par l'inspection sur l'établissement scolaire en particulier, mais aussi des données sur les performances scolaires des élèves, mises en relation avec les résultats de groupes d'écoles présentant des caractéristiques similaires ou avec les résultats de l'ensemble des écoles.

Dans un second groupe de pays, les évaluateurs externes utilisent les résultats de l'évaluation interne (consignés dans des documents produits par l'école), mais les écoles n'ont pas reçu la recommandation de se référer à l'évaluation externe au moment de leur propre évaluation. En Autriche et en Islande (pour les évaluateurs externes sous contrat avec le ministère de l'éducation), l'évaluation interne constitue l'objet de l'évaluation externe. Il s'agit d'une méta-évaluation.

Enfin, dans quelques pays, l'interaction entre les modes d'évaluation interne et externe est très faible, voire inexistante. En Communauté flamande de Belgique, en Allemagne (dans la majorité des Länder), en Estonie, en Grèce, en Espagne, à Chypre, en Hongrie et au Portugal, il n'existe pas de réglementation, ni de recommandations centralisées concernant l'usage des résultats d'un mode d'évaluation par un autre. Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'évaluation interne n'est pas encore pleinement développée, ou que les évaluations interne et externe portent sur des activités différentes réalisés par les établissements (par exemple, enseignement versus gestion). Elle est en cours d'évolution en Communauté flamande de Belgique.

Dans chacun des trois groupes identifiés, l'interaction externe/interne peut également se manifester au niveau des critères d'évaluation. Certains pays recommandent ou prescrivent à leurs écoles d'utiliser la liste de critères standardisés établie au niveau central lorsqu'elles s'évaluent (figure B17).

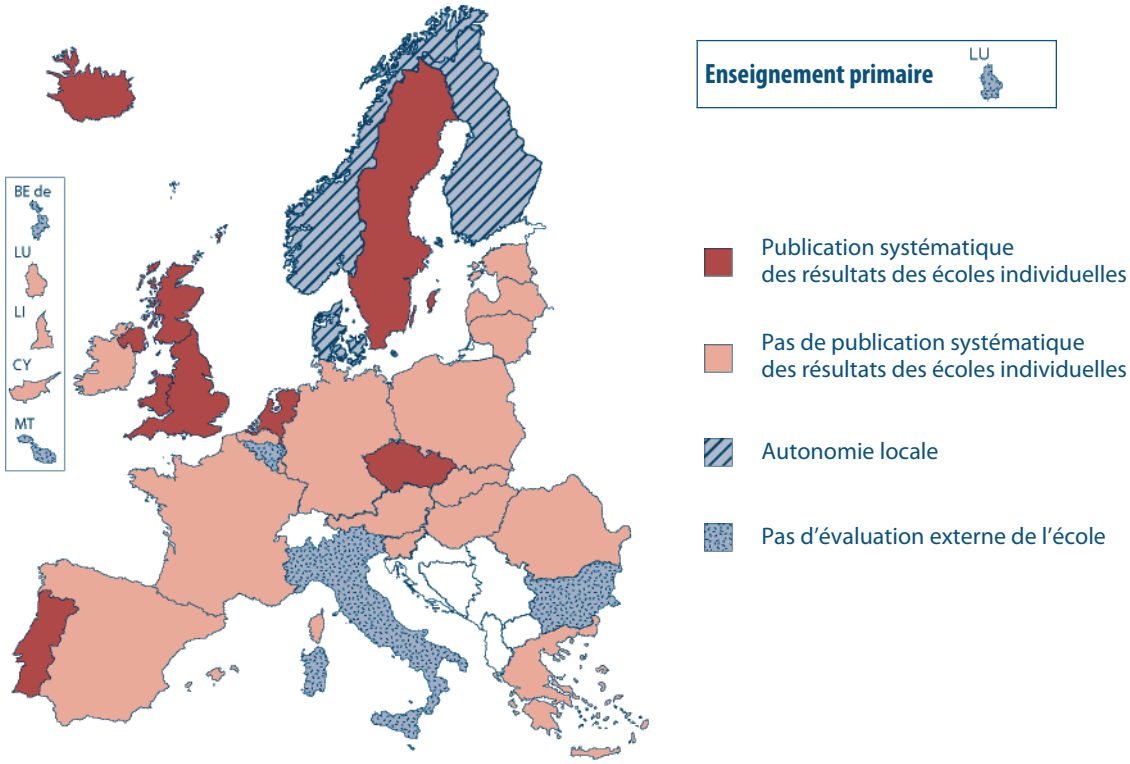
LA PUBLICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES ÉCOLES N'EST PAS UNE PRATIQUE COURANTE

La publication systématique des résultats de l'évaluation externe des écoles, consignés dans des rapports, est une pratique assez récente et peu répandue en Europe. Elle date généralement de la fin des années 1990. Au Royaume-Uni (Angleterre), elle avait déjà lieu dans les années 1980.

En République tchèque, aux Pays-Bas, au Portugal 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. En Suède et en Islande, les résultats des évaluations menées au niveau local sont également systématiquement publiés. En Hongrie et en Pologne, la décision de la publication relève respectivement des niveaux locaux et régionaux, et est parfois pratiquée.

Excepté au Portugal, les résultats des évaluations des établissements, menées par le niveau central, sont publiés sur le site de l'inspectorat ou du ministère de l'éducation. Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, l'accent est mis en outre spécifiquement sur les parents en tant que destinataires de ces informations. Le Portugal présente aussi cette caractéristique. Aux Pays-Bas, chaque école tient à la disposition des parents sa *kwaliteitskaart*, sorte de fiche type où sont inclus différents types d'informations, dont certaines sont extraites du rapport d'évaluation de l'inspection. Au Portugal et au Royaume-Uni, les rapports d'inspection sont transmis à tous les parents et peuvent être obtenus par quiconque en fait la demande auprès de l'établissement.

Figure B19. Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires en tant qu'entités. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl), Slovaquie: les résultats ne sont pas publiés mais sont accessibles sur demande.
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.
Espagne: concerne les évaluations conduites en Andalousie, en Catalogne, dans les Îles Canaries, au Pays basque et en Castille.
Lettonie: les résultats de la vérification par l'inspection en 2003 de la conformité du fonctionnement des écoles par rapport aux normes en vigueur pour obtenir le statut de *gymnasium* ont fait l'objet d'une publication.
Lituanie: les résultats de l'évaluation menée par l'inspection sont publiés seulement en cas de non-respect de réglementations scolaires par les écoles.
Luxembourg: pas d'évaluation externe des écoles primaires. Pour le mode d'évaluation externe des établissements secondaires introduit en 2004/2005, pas de publication des résultats.
Finlande: voir la note complémentaire de la figure B16.
Islande: seulement l'évaluation externe des écoles en tant qu'entités. Les résultats de l'évaluation des méthodes d'évaluation interne ne sont pas publiés.
Norvège: depuis 2004/2005, l'évaluation externe des écoles par les municipalités est obligatoire, ainsi que la publication régulière de ses résultats.

Note explicative

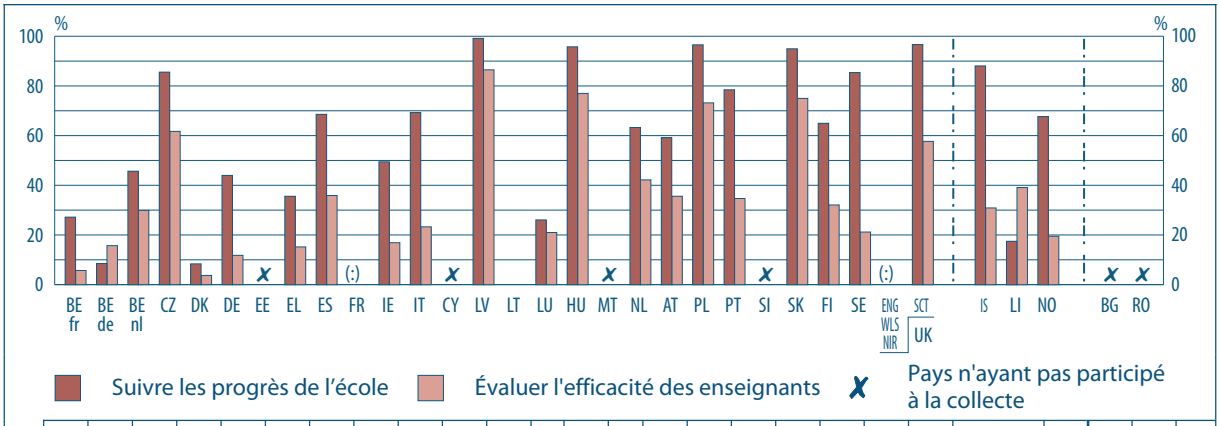
Dans la majorité des pays, il existe deux, voire plusieurs modes d'évaluation externe de l'école en tant qu'entité pouvant être distingués selon l'évaluateur. L'évaluation externe est réalisée par des évaluateurs dépendant d'une autorité éducative locale, régionale ou centrale. Seuls les modes d'évaluation couvrant un large spectre d'activités réalisées par l'établissement scolaire sont pris en considération.

La publication des résultats de l'évaluation externe des écoles se réfère à la publication des résultats de chaque établissement en particulier.

LES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES SONT SOUVENT UTILISÉS POUR L'ÉVALUATION INTERNE

Selon les chefs d'établissements, la prise en compte des résultats des élèves par les écoles lors de leur évaluation interne est une pratique largement répandue. Plus de la moitié des élèves de 15 ans considérés par l'enquête PISA 2003 fréquentent des établissements qui sont dans ce cas.

Figure B20. Pourcentages d'élèves de 15 ans fréquentant une école qui, selon les chefs d'établissement, utilise les résultats des élèves pour évaluer ses propres progrès ou pour évaluer les enseignants. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Suivre les progrès de l'école	27,2	8,5	45,7	85,6	8,4	44,0	35,6	68,6	(:)	49,5	69,3	99,2	26,1	95,8	63,3	59,2	96,6	78,5	95,0	65,0	85,4	(:)	96,7	88,1	17,5	67,7	✗	✗
Évaluer l'efficacité des enseignants	5,7	15,7	29,9	61,7	3,7	11,8	15,2	35,9	(:)	16,9	23,3	86,5	21,0	77,0	42,2	35,6	73,2	34,7	75,0	32,1	21,2	(:)	57,7	30,9	39,1	19,5	✗	✗

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (suivre les progrès de l'école = 97,3; évaluer l'efficacité des enseignants = 88,5) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer si les évaluations des élèves de 15 ans sont utilisées dans l'école pour piloter les progrès de l'école d'année en année, ou pour porter un jugement sur l'efficacité des enseignants. En conséquence, les résultats des élèves considérés ici se réfèrent soit à des examens administrés par l'école, soit à des examens organisés de manière externe. L'analyse des résultats est réalisée au sein de l'école. L'évaluation de l'efficacité des enseignants peut porter sur les enseignants à titre individuel ou sur l'ensemble des enseignants. Elle peut se référer à des pratiques réglementées par les autorités éducatives, comme par exemple une évaluation annuelle de chaque enseignant par le chef d'établissement, ou à des pratiques plus informelles, mises en place au niveau de l'établissement.

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

En République tchèque, en Lettonie, en Hongrie, en Pologne, en Slovaquie, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande, la proportion d'écoles qui utilisent les résultats de leurs élèves dans le cadre de leur propre évaluation est particulièrement importante: elle concerne au moins 85 % des élèves de 15 ans. Ces

données peuvent s'expliquer par l'importance accordée aux résultats des élèves dans le cadre de l'évaluation interne des écoles, importance qui est promue par les autorités éducatives centrales pour certains de ces pays.

Au Royaume-Uni (Écosse), il est en effet fortement recommandé aux écoles de prendre en compte, lors de l'évaluation interne, des indicateurs fournis par les autorités éducatives sur les résultats des élèves aux examens nationaux. Des recommandations similaires existent en Lettonie, dans une moindre mesure cependant. En Suède, l'Agence nationale de l'éducation recommande aux écoles de considérer les résultats des élèves dans les bilans de qualité qu'elles produisent à l'issue de l'évaluation. En Islande, les autorités éducatives mettent à la disposition des écoles, pour mener leur évaluation interne, des indicateurs basés sur les résultats des élèves aux examens nationaux. En République tchèque, en Pologne et en Slovaquie, par contre, les autorités éducatives centrales et régionales ne fournissent pas d'indicateurs de résultats aux écoles pour leur évaluation interne. Il s'agirait donc d'une pratique développée en toute autonomie par les écoles. En Hongrie, des évaluations internes des écoles peuvent être basées sur les résultats des élèves à des tests élaborés par des experts pour certaines matières.

Dans l'ensemble de ces pays, les résultats des élèves sont nettement moins souvent utilisés pour évaluer l'efficacité des enseignants que les performances de l'école. Dans quatre pays seulement (Lettonie, Hongrie, Pologne et Slovaquie), plus de 70 % des élèves de 15 ans fréquentent des établissements scolaires où leurs résultats sont utilisés pour juger de l'efficacité des enseignants. Il s'agit donc de pays où l'accent est mis sur les résultats des élèves dans les évaluations réalisées au niveau des écoles, qu'il s'agisse de mesurer leurs propres progrès ou d'évaluer l'efficacité des enseignants. Dans d'autres pays (Espagne, Finlande, Suède, Islande et Norvège), l'utilisation relativement limitée des résultats des élèves pour évaluer les enseignants, rapportée par les chefs d'établissements, s'explique par le fait que la législation (pour le secteur public) ne rend pas obligatoire l'évaluation individuelle des enseignants par les écoles.

En Communautés française et germanophone de Belgique, au Danemark, au Luxembourg et au Liechtenstein, les résultats de moins d'un tiers des élèves de 15 ans considérés par l'enquête sont utilisés à des fins de suivi des progrès des écoles. Ces données peuvent s'expliquer par les pratiques d'évaluation interne des écoles. En Communauté française de Belgique, l'évaluation interne des écoles est peu développée, tandis qu'au Luxembourg, elle se mettait en place dans l'enseignement secondaire en 2002. En Communauté germanophone de Belgique et au Danemark, l'évaluation interne n'était pas obligatoire en 2002/2003. Dans tous ces pays, l'utilisation des résultats des élèves pour évaluer l'efficacité des enseignants est relativement limitée.

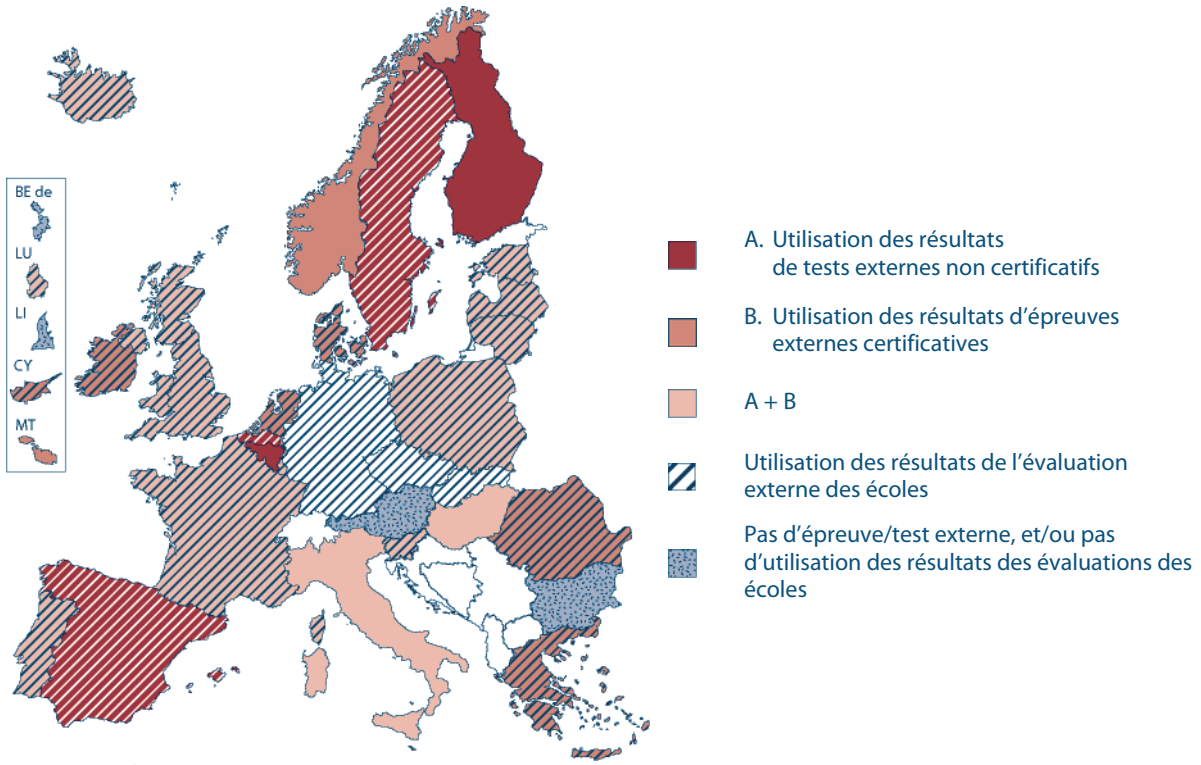
DES SOURCES D'INFORMATION DIVERSES UTILISÉES POUR LE PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Tout pilotage d'un système éducatif 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.

Le pilotage du système éducatif a plusieurs buts: contrôler le système, rendre des comptes sur l'état de sa qualité et permettre un ajustement pour en améliorer les résultats. Il peut avoir lieu au niveau de l'établissement scolaire (figure B16), 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).

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.

Figure B21. Utilisation des résultats de l'évaluation des élèves et des écoles pour le pilotage des systèmes éducatifs aux niveaux primaire et secondaire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): des tests externes qui mesurent les acquis des élèves par rapport aux objectifs finaux, fixés pour la fin du primaire et du secondaire pour différentes matières, ont été introduits en mai 2002.
Lituanie: en 2001/2002, des tests externes non certificatifs ont été introduits en mathématiques, en lituanien et, à partir de 2002/2003, en sciences naturelles et sociales. Ils concernent alternativement des années différentes de l'enseignement obligatoire (exemple: 4e et 8e année testées en 2005).
Luxembourg: des tests externes non certificatifs en allemand, en français et en mathématiques ont été introduits en 2002/2003 en 3e année de l'enseignement secondaire général et technique.
Hongrie: en 2001, des tests externes non certificatifs sur la lecture et sur les mathématiques été introduits. Ils concernent alternativement différentes années de l'enseignement obligatoire (exemple: en 2004, 6e, 8e, et 10e année testées).
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 l'alphabétisation, ce type de test a été administré en mars 1999 et en mars 2003 sur la même cohorte d'élèves, en 2e et en 5e année du primaire respectivement.
Pologne: en 2001/2002, des tests externes réalisés à la fin du primaire et des examens externes certificatifs, qui ont lieu à l'issue de l'enseignement obligatoire, ont été introduits. En mai 2005, un examen *matura* externe certificatif sera introduit à la fin du secondaire supérieur.
Slovénie: les connaissances des élèves en langue slovène et en mathématiques à l'issue du premier cycle de trois ans ont été évaluées pour la première fois par des tests nationaux en 2002/2003. Elles seront évaluées pour ces deux matières et pour les langues étrangères, à l'issue du second cycle de l'enseignement obligatoire en 2005/2006.
Norvège: depuis le printemps 2004, des tests externes ont commencé à être mis en place dans toutes les écoles primaires et secondaires (à l'issue de la 4e, 7e et dernière année de l'enseignement obligatoire ainsi que de la 1re année de l'enseignement secondaire supérieur) sur les compétences de base (lecture, écriture, mathématiques et anglais).
Bulgarie: l'institut national pour l'éducation est en train d'élaborer une méthodologie pour l'évaluation du rendement des élèves en littérature et langue bulgares et en mathématiques pour les années I, II, V, IX (examens externes non certificatifs) et pour les années IV et VIII (examens externes certificatifs).
Roumanie: en 2002/2003, un rapport sur l'état de l'enseignement préuniversitaire qui intégrait les résultats des élèves aux examens certificatifs de fin d'enseignement secondaire inférieur et supérieur a été réalisé.

Note explicative (figure B21)

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 externe. Celle-ci peut prendre la forme soit de tests diagnostiques passés en début d'année, soit d'épreuves nationales standardisées. 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.

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

Pour **le pilotage du système éducatif exercé au niveau central ou national**, l'Estonie, la France, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Pologne, le Portugal, la Slovénie, le Royaume-Uni et l'Islande utilisent les trois sources d'information analysées ici. Il s'agit de données nationales sur les résultats des élèves à des tests externes non certificatifs (figure B22), de données nationales sur les résultats des élèves à des épreuves externes certificatives et enfin de rapports portant sur les résultats des évaluations externes des écoles. La majorité des pays utilisent au moins deux de ces sources d'information.

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. Seul Malte organise une épreuve externe à la fin de l'enseignement primaire; elle permet aux élèves d'accéder aux *Junior Lyceums*. 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 E27 et E28).

L'Estonie, l'Irlande, la Lettonie, Malte, les Pays-Bas, la Slovénie, le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), la Norvège et la Roumanie 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 la Pologne se servent seulement des épreuves externes de fin d'enseignement obligatoire tandis que la Grèce, Chypre, la Lituanie, le Luxembourg et la Hongrie utilisent uniquement les résultats des épreuves certificatives externes organisées en fin d'enseignement secondaire supérieur.

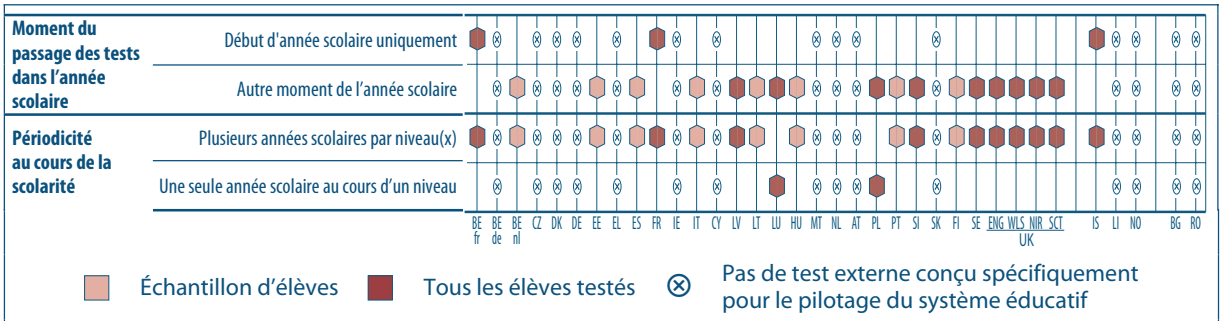
L'utilisation des **résultats de l'évaluation externe des écoles** pour le pilotage du système éducatif (dans son ensemble) est très fréquente parmi les pays où cette évaluation est systématique (figure B16). Seuls l'Autriche, la Hongrie et le Liechtenstein font exception. Pour tous les autres pays, les résultats des évaluations des écoles réalisées au niveau central et/ou local sont utilisés 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, en Lettonie 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. 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.

DES TESTS EXTERNES SPÉCIFIQUES POUR LE PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DE PLUS EN PLUS RÉPANDUS

Les **tests externes conçus spécifiquement pour le pilotage du système éducatif** (figure B21) acquièrent de plus en plus d'importance en Europe. Depuis 1999/2000, sept pays (Communauté flamande de Belgique, Lituanie, Luxembourg, Hongrie, Pologne, Slovénie et Norvège) ont introduit ce type de tests. Ils permettent de mesurer, à plusieurs moments de la scolarité, la maîtrise qu'ont les élèves des connaissances définies au niveau national. Dans la majorité des cas, ces tests sont administrés à l'ensemble des élèves. La Communauté flamande de Belgique, l'Estonie, l'Espagne, l'Italie, la Lituanie, la Hongrie, le Portugal et la Finlande utilisent des échantillons d'élèves.

Dans trois pays, les tests externes sont organisés en début d'année scolaire pour permettre aux enseignants de tenir compte des résultats dans leur enseignement et ont un but strictement diagnostique. Ailleurs, ils prennent place en cours ou en fin d'année scolaire et sont utilisés pour juger de l'efficacité du système. Au Luxembourg et en Pologne, les tests ne sont administrés qu'une seule fois au cours de la scolarité, en 3e année du secondaire et en dernière année du primaire respectivement. Dans les autres pays, ils ont lieu en général plusieurs fois au cours du primaire et/ou du secondaire, ou plusieurs fois au cours de la structure unique. Ils ont lieu soit à la fin des cycles d'enseignement au sein d'un niveau (figure B1), soit à des moments-clés de la scolarité.

Figure B22. Organisation des tests externes non certificatifs dont les résultats sont utilisés dans le cadre du pilotage des systèmes éducatifs. Niveaux primaire et secondaire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Hongrie: chaque année, l'ensemble des élèves des cohortes concernées sont testés mais seuls les résultats d'échantillons d'élèves par école font l'objet de l'analyse nationale.
Portugal: depuis 2002/2003, les tests externes portent sur des échantillons d'élèves.
Slovénie: les tests externes, qui sont prévus à l'issue des premiers et deuxièmes cycles de l'enseignement obligatoire, sont proposés à tous les élèves mais ils ne sont pas obligatoires.
Norvège: depuis le printemps 2004, des tests externes ont commencé à être mis en place dans toutes les écoles primaires et secondaires (à l'issue de la 4e, 7e et dernière année de l'enseignement obligatoire ainsi que de la 1re année de l'enseignement secondaire supérieur) sur les compétences de base (lecture, écriture, mathématiques et anglais).

Note explicative

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 externe. Celle-ci peut prendre la forme soit de tests diagnostiques passés en début d'année, soit d'épreuves nationales standardisées. La plupart du temps, les résultats obtenus sont comparés aux compétences ou connaissances à maîtriser à un moment de la scolarité.
Par «niveau», on entend ici la subdivision de la scolarité en enseignement primaire et secondaire. Le secondaire inférieur et supérieur ne sont pas considérés comme deux niveaux séparés. La structure unique est considérée comme un seul niveau (figure B1). Par «plusieurs années scolaires testées par niveau(x)», on entend les pays qui, en 2002/2003 ont testé différentes années scolaires ainsi que les pays qui testent chaque année alternativement une ou plusieurs années scolaires.

SECTION III – NIVEAUX ET PROCESSUS DE DÉCISION

LE DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ÉCOLES VARIE DANS TOUS LES DOMAINES

Six grands domaines de l'activité scolaire sont considérés ici et vont des catégories d'activités concernant uniquement le processus d'enseignement et d'apprentissage à d'autres catégories qui ont trait à la gestion des établissements scolaires. Ces grands domaines sont eux-mêmes décomposés en plusieurs paramètres (44 au total).

Des variations importantes apparaissent dans les six domaines pris en considération. Les établissements scolaires ne sont jamais entièrement autonomes pour tous les domaines, et ce même dans les systèmes scolaires extrêmement décentralisés, comme en Hongrie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). De même, les établissements scolaires disposent partout d'une certaine autonomie dans plusieurs domaines, même si cette autonomie est très restreinte en Grèce, à Chypre et au Luxembourg. En règle générale, il y a très peu de différence en ce qui concerne l'étendue des pouvoirs de décision entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur.

Le degré d'autonomie de décision des établissements scolaires n'est en général pas clairement lié à la nature de la décision à prendre. En d'autres termes, les domaines liés au contenu ainsi qu'au processus d'enseignement ne font pas apparaître de profil nettement plus «autonome» en comparaison des domaines davantage liés à l'administration, tels que l'utilisation des fonds privés.

Au sein d'un domaine d'activité, le degré d'autonomie des établissements scolaires peut également varier de manière considérable entre les différents paramètres qui le composent. L'offre d'enseignement, par exemple, désigne, au sens large, la manière dont l'enseignement et l'apprentissage sont organisés dans les établissements scolaires. Lorqu'elle est exprimée en termes de nombre annuel de jours scolaires, le contraste apparaît clairement. Sur l'ensemble des 44 paramètres considérés, il s'agit du paramètre le moins souvent laissé à la discrétion des établissements: quatre pays seulement offrent aux établissements une autonomie limitée en la matière. Par contre, l'élaboration de l'horaire pour la répartition des matières sur la semaine scolaire est exclusivement du ressort des établissements. Quatre pays (trois pour le niveau secondaire) font exception en n'accordant pas une autonomie totale aux établissements scolaires sur ce point.

Dans le domaine des contenus et processus d'enseignement, trois autres paramètres se caractérisent presque partout par une autonomie des établissements scolaires. Le premier est le choix des méthodes d'enseignement pour lequel les établissements de six pays seulement ont une autonomie limitée. Le choix des manuels scolaires est une matière pour laquelle les écoles ont au moins une autonomie limitée. Seuls la Grèce, Chypre et le Luxembourg (au primaire) n'accordent aucune autonomie aux écoles. Enfin, si l'autonomie tend à être limitée pour la définition des contenus des programmes d'enseignement, tous les pays – sauf l'Allemagne, la Lettonie et le Luxembourg – accordent au moins un certain pouvoir de décision aux établissements en ce qui concerne l'évaluation continue des élèves.

Les établissements scolaires sont également autonomes (avec une autonomie complète dans la plupart des cas) pour ce qui est du regroupement des élèves. Par contre, les critères de sélection des élèves au moment de l'inscription tendent à être soit entièrement en dehors du champ de décision des établissements, soit à l'être de manière limitée. Les établissements scolaires en République tchèque, en Italie et en Hongrie jouissent d'une autonomie totale pour définir ces critères.

C'est peut-être dans le domaine des ressources humaines que le degré d'autonomie des établissements scolaires dans le processus de décision est le plus contrasté en Europe. Il se peut que cette situation reflète le niveau administratif auquel se situe l'employeur des enseignants (figure B27).

Dans plusieurs pays, les établissements scolaires jouissent d'une marge de manœuvre plus élevée pour recruter les enseignants et, particulièrement, pour remplacer les enseignants absents que pour désigner le chef d'établissement ou fixer le nombre de postes d'enseignement. En général, lorsqu'il s'agit de mettre fin au contrat de travail d'un enseignant, les établissements scolaires jouissent du même degré d'autonomie ou d'une autonomie limitée au lieu d'une autonomie totale.

La planification de la formation continue des enseignants est un paramètre pour lequel l'autonomie des établissements scolaires est manifeste en Europe. Les établissements de 15 pays disposent d'une autonomie totale en cette matière. Dans 15 autres pays, soit les établissements bénéficient d'une autonomie limitée, soit la décision peut faire l'objet d'une délégation de pouvoirs de la part de l'autorité locale.

En ce qui concerne le financement, il convient d'opérer une distinction entre, d'une part, l'allocation de fonds publics relative au budget global des établissements (c'est-à-dire toutes les ressources courantes et, lorsque cela se révèle applicable, les ressources en capital) et, d'autre part, l'attribution du budget destiné aux biens et aux services de fonctionnement courant (à savoir, les frais d'entretien, le matériel, etc.). En général, les établissements scolaires ont moins d'autonomie pour leur budget global que pour les ressources affectées à leurs frais de fonctionnement courant. Seuls les établissements primaires en Communauté flamande de Belgique et les établissements secondaires aux Pays-Bas jouissent d'une autonomie totale pour leur budget global, tandis que les établissements scolaires d'Estonie, de Hongrie, des Pays-Bas (au niveau primaire) et du Royaume-Uni disposent d'une autonomie limitée. Au Danemark, en Finlande, en Suède et en Norvège, les décisions d'allocations relatives à ces deux catégories de budget peuvent faire l'objet d'une délégation de pouvoirs de la part de l'autorité locale.

Alors que le degré d'autonomie accordée aux établissements pour l'acquisition des biens mobiliers (équipements et matériel destinés aux classes) présente une image relativement diversifiée, l'acquisition des équipements informatiques, qui peuvent être considérés comme faisant partie des ressources mobilières, ne lui correspond pas toujours. Ainsi, dans certains pays, les établissements scolaires ont moins d'autonomie pour l'achat d'ordinateurs (Communautés française et germanophone de Belgique, Italie, Chypre, Lettonie, Malte et Slovaquie (dans l'enseignement primaire)), alors que dans d'autres pays, ils en ont davantage (République tchèque et Grèce).

Dans la majorité des pays, les établissements scolaires ne disposent d'aucune autonomie pour l'acquisition de biens immobiliers (bâtiments). Il existe toutefois des exceptions. Les établissements scolaires de Hongrie, de Slovaquie et de Bulgarie jouissent d'une autonomie complète sur ce point et les établissements d'Irlande, des Pays-Bas (ou leur pouvoir organisateur *(bevoegd gezag)*), de Slovénie et du Royaume-Uni disposent d'une autonomie limitée.

Enfin, les établissements scolaires jouissent d'une autonomie complète pour rechercher des sources de financement privées dans la grande majorité des pays. Seuls les établissements scolaires de Grèce, de France, du Luxembourg, de Finlande, d'Islande et de Norvège ne disposent pas d'une autonomie complète dans ce domaine. En règle générale, les établissements scolaires n'ont toutefois pas la possibilité de contracter des emprunts privés. Seuls les établissements de la Communauté flamande de Belgique, d'Italie, des Pays-Bas (dans l'enseignement secondaire), de Bulgarie et de Roumanie peuvent y recourir.

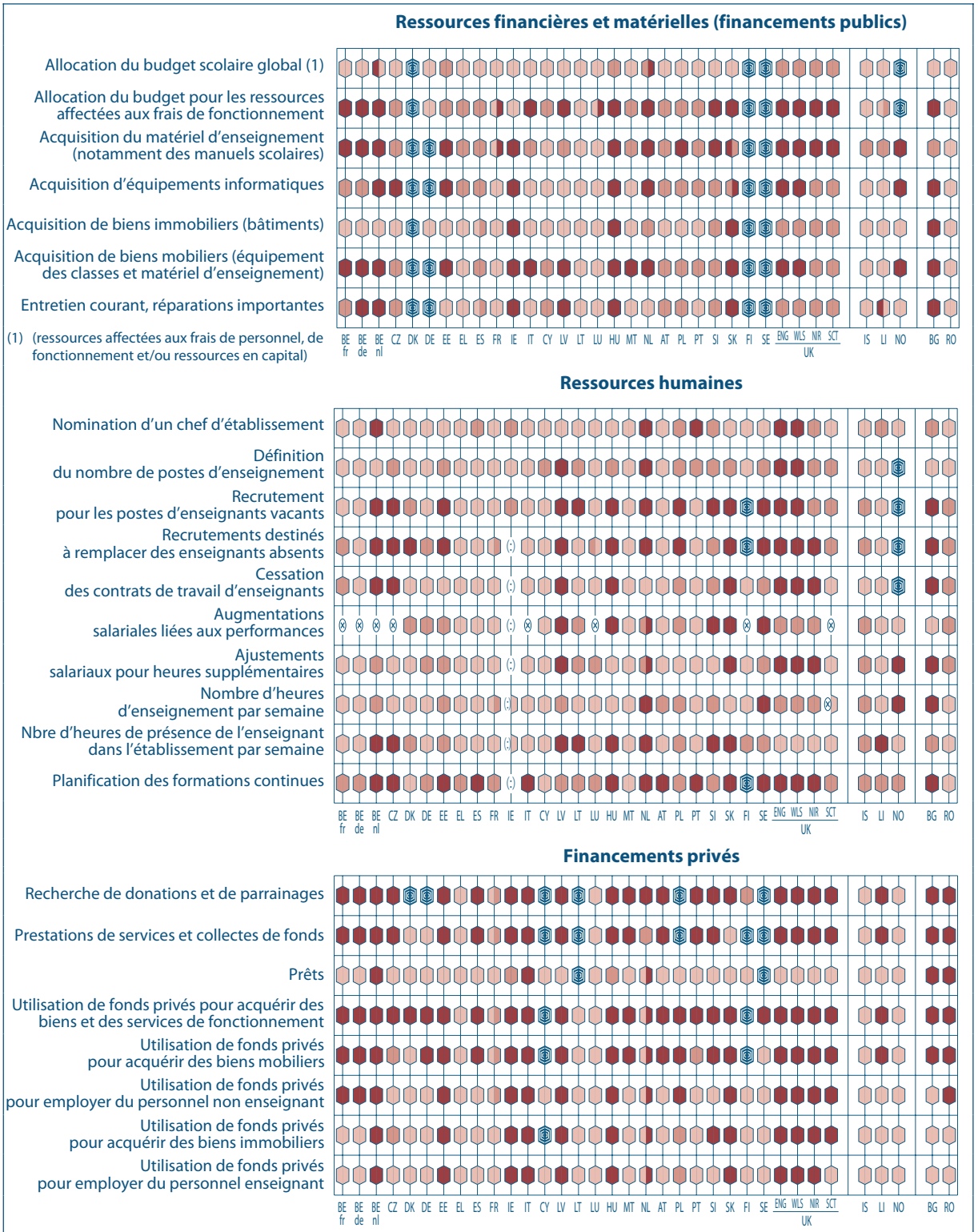
Lorsque l'on passe à la question de l'utilisation de fonds privés, il s'avère que les établissements scolaires jouissent d'une liberté considérable pour acquérir des biens et des services de fonctionnement et, dans une moindre mesure, pour recruter du personnel non enseignant et acquérir des biens immobiliers (dans la limite

des fonds privés mis à leur disposition). Cependant, la plupart des autorités éducatives n'accordent pas aux établissements scolaires la liberté d'utiliser des fonds privés pour employer du personnel enseignant.

Figure B23. Autonomie des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire inférieur (pour 44 paramètres). Année scolaire 2002/2003.

Source: Eurydice.

Figure B23 (suite). Autonomie des établissements scolaires publics de l'enseignement primaire et secondaire inférieur (pour 44 paramètres). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de, BE fr): au niveau primaire, le programme comprend 28 périodes d'enseignement par semaine (nombre minimal en BE fr). Il n'y a donc pas de place pour des cours à option.
Belgique, Irlande, Pays-Bas: la plupart des écoles sont privées subventionnées et les données ne représentent pas nécessairement la situation de ces écoles (voir la note explicative). Habituellement, les écoles privées subventionnées ont une plus grande autonomie pour les domaines concernés.
République tchèque, Grèce: il n'y a pas de cours à option au niveau primaire.
République tchèque, Espagne, Autriche, Slovaquie, Finlande: il n'y a pas d'examen de certification au niveau de l'enseignement obligatoire.
Allemagne, Estonie, Grèce, Hongrie, Lituanie, Malte, Pays-Bas: il n'y a pas d'examen de certification au niveau primaire.
Estonie: la réforme du plan d'attribution du budget général des établissements scolaires (personnel, ressources de fonctionnement et/ou ressources en capital) a entraîné une restriction de l'autonomie des établissements scolaires municipaux à partir de janvier 2001, et des établissements organisés par l'État à partir de janvier 2003.
Chypre: du personnel non enseignant est employé directement par l'association des parents d'élèves pour apporter une aide aux activités scolaires.
Luxembourg: le poste de chef d'établissement n'existe pas dans l'enseignement primaire. Depuis 2004/2005, les écoles peuvent choisir de gérer de façon indépendante leurs budgets, et peuvent dans ce cas recourir à des fonds privés.
Pays-Bas: tous les établissements sont gérés par une autorité compétente (le *bevoegd gezag*) qui peut concerner (et représenter) un ou plusieurs établissements scolaires.
Royaume-Uni (ENG/WLS): une minorité d'établissements scolaires (les *foundation schools* et *voluntary-aided schools*) ont fixé leurs propres critères d'admission, mais doivent tenir compte du code national des pratiques en matière d'admission. Les *voluntary-aided schools* peuvent disposer d'une autonomie complète en ce qui concerne l'allocation du budget scolaire pour les ressources en capital.
Royaume-Uni (NIR): les critères d'admission sont déterminés par le *board of governors* en fonction des observations formulées par l'*Education and Library Board,* ou le *Catholic Council* pour les *maintained schools*. Les dépenses concernant les biens mobiliers, au-delà d'une certaine limite, relèvent de la responsabilité de l'*Education and Library Board* pour les *controlled schools* et *maintained schools*.
Royaume-Uni (SCT): le programme d'enseignement n'est pas statutaire et des directives sont émises. Les établissements scolaires et les autorités éducatives peuvent les interpréter librement et les adapter aux conditions particulières de leur école et de leur communauté.

Note explicative

Étant donné la grande variété de situations concernant la gestion dans le secteur privé, cet indicateur ne fait état que de la seule situation concernant les établissements scolaires du secteur public. Les établissements scolaires du secteur public, sont directement contrôlés et administrés par les autorités publiques ou administratives. Les établissements scolaires contrôlés par des autorités privées ou non gouvernementales sont exclus, même lorsqu'ils sont seulement financés par des autorités publiques.

Les établissements scolaires sont considérés comme des entités représentées soit par leur chef d'établissement, soit par leur 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. L'autorité compétente est, suivant les circonstances, une autorité publique, locale, régionale ou centrale.

Cet indicateur montre le degré d'autonomie de l'établissement scolaire par rapport aux autorités éducatives locales, régionales et centrales. L'autonomie dont jouissent les établissements scolaires vis-à-vis des parents d'élèves et d'autres partenaires scolaires n'est pas présentée. De manière similaire, 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.

Note explicative (figure B23 suite)

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**. Cette situation caractérise principalement la Finlande et la Suède, mais on la rencontre également dans d'autres systèmes éducatifs.

Des informations plus détaillées concernant les paramètres individuels sont disponibles:

Nombre d'heures par an: figure E1

Nombre d'heures par matières: figures E2 et E3.

Décisions relatives au redoublement des élèves: figure E23.

Contenu des examens de certification: figures E25 et E27.

Acquisition de l'équipement informatique: figures D12 et D13.

Nombre d'heures de présence de l'enseignant à l'école: figures D33 et D34.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT FONT ÉTAT DE LARGES POUVOIRS DE DÉCISION AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

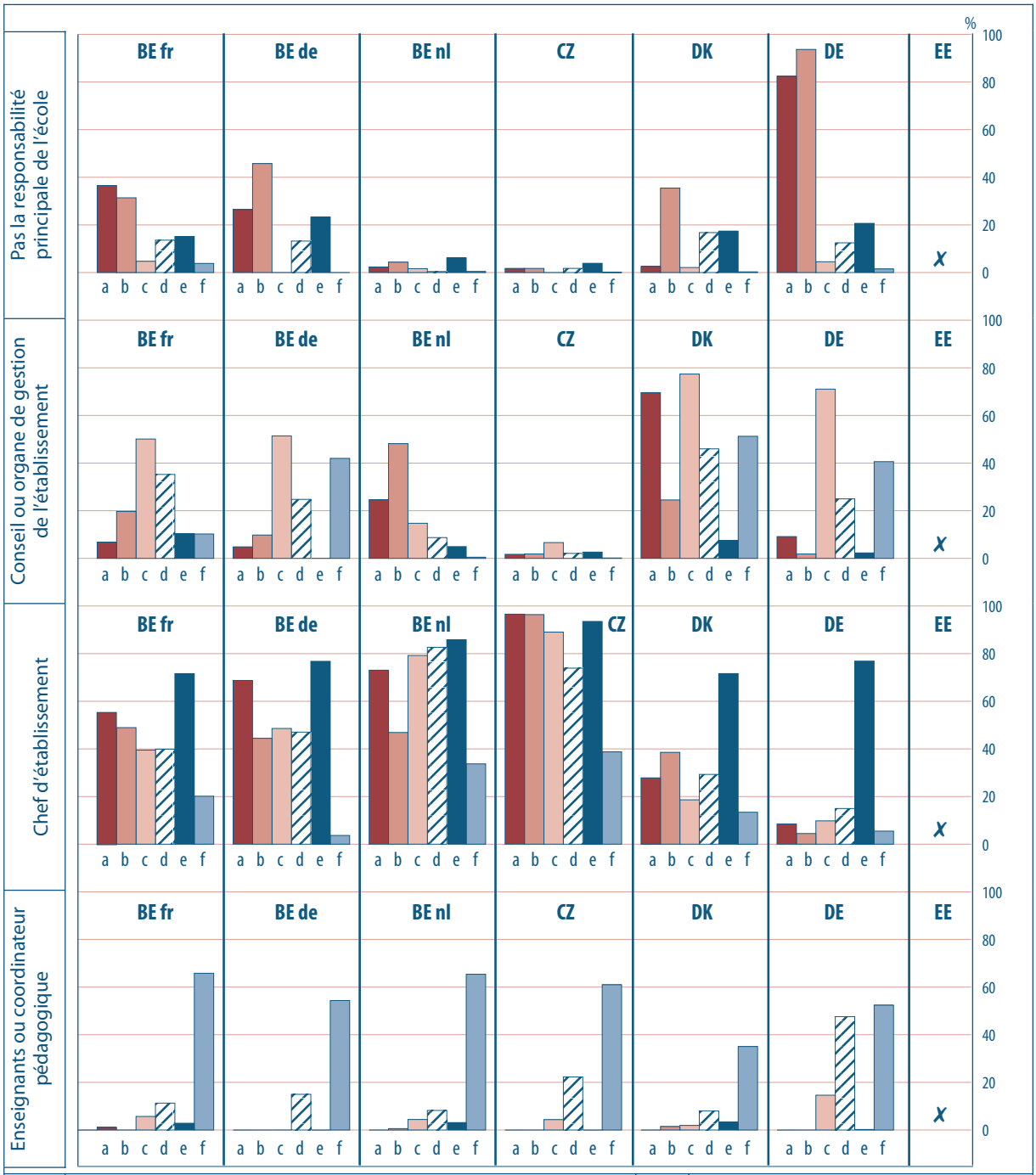
Dans le cadre de l'enquête PISA 2003, les chefs d'établissement ont été invités à identifier les personnes ou les instances principalement responsables d'une série de domaines, au sein de l'établissement scolaire. Leurs réponses fournissent un contrepoint intéressant à l'analyse des réglementations officielles en matière d'autonomie des établissements scolaires (figure B23). Il est toutefois impossible d'établir une comparaison directe, car les catégories utilisées et la méthode de collecte des données diffèrent (notamment parce que l'enquête PISA inclut les établissements du secteur privé, alors que la figure B23 se réfère uniquement aux établissements du secteur public).

Une première distinction peut être établie entre les proportions de chefs d'établissement identifiant les domaines de l'activité scolaire «qui ne relèvent pas principalement de la responsabilité de l'établissement scolaire» et ceux pour lesquels la responsabilité se répartit entre le conseil ou organe de gestion d'établissement, le chef d'établissement, le coordinateur d'une section ou d'un département pédagogique au sein de l'établissement et les enseignants eux-mêmes.

Les résultats montrent que les chefs d'établissement, dans les pays couverts par l'enquête PISA, ont tendance à caractériser la plupart des domaines considérés comme relevant de l'autonomie de l'établissement scolaire. En Hongrie et aux Pays-Bas, ils rapportent que presque toutes les décisions sont prises à ce niveau. Les quelques exceptions à cette règle s'observent dans des systèmes éducatifs centralisés. Toutefois, même dans ces cas, un ou plusieurs domaines d'activité demeurent, à un degré ou un autre, du ressort de l'établissement scolaire.

Le recrutement et le licenciement des enseignants sont les domaines d'activité les plus fréquemment identifiés comme ne relevant pas des principales responsabilités des établissements. C'est le cas en Allemagne, en Grèce, en Espagne, en Italie, au Luxembourg, en Autriche et au Portugal. Dans tous ces pays, les enseignants sont employés par l'autorité supérieure responsable de l'enseignement (figure B27). Les quelques chefs d'établissement qui, dans ces pays, rapportent une autonomie de l'école en ces matières dirigent très probablement des établissements privés. Les réponses fournies au Royaume-Uni (Écosse) font état d'une implication plus limitée des établissements scolaires dans le licenciement des enseignants. Par contre, le recrutement et le licenciement des enseignants relèvent presque exclusivement de la responsabilité du chef d'établissement en République tchèque, en Lettonie, en Pologne, en Slovaquie, en Suède et en Islande.

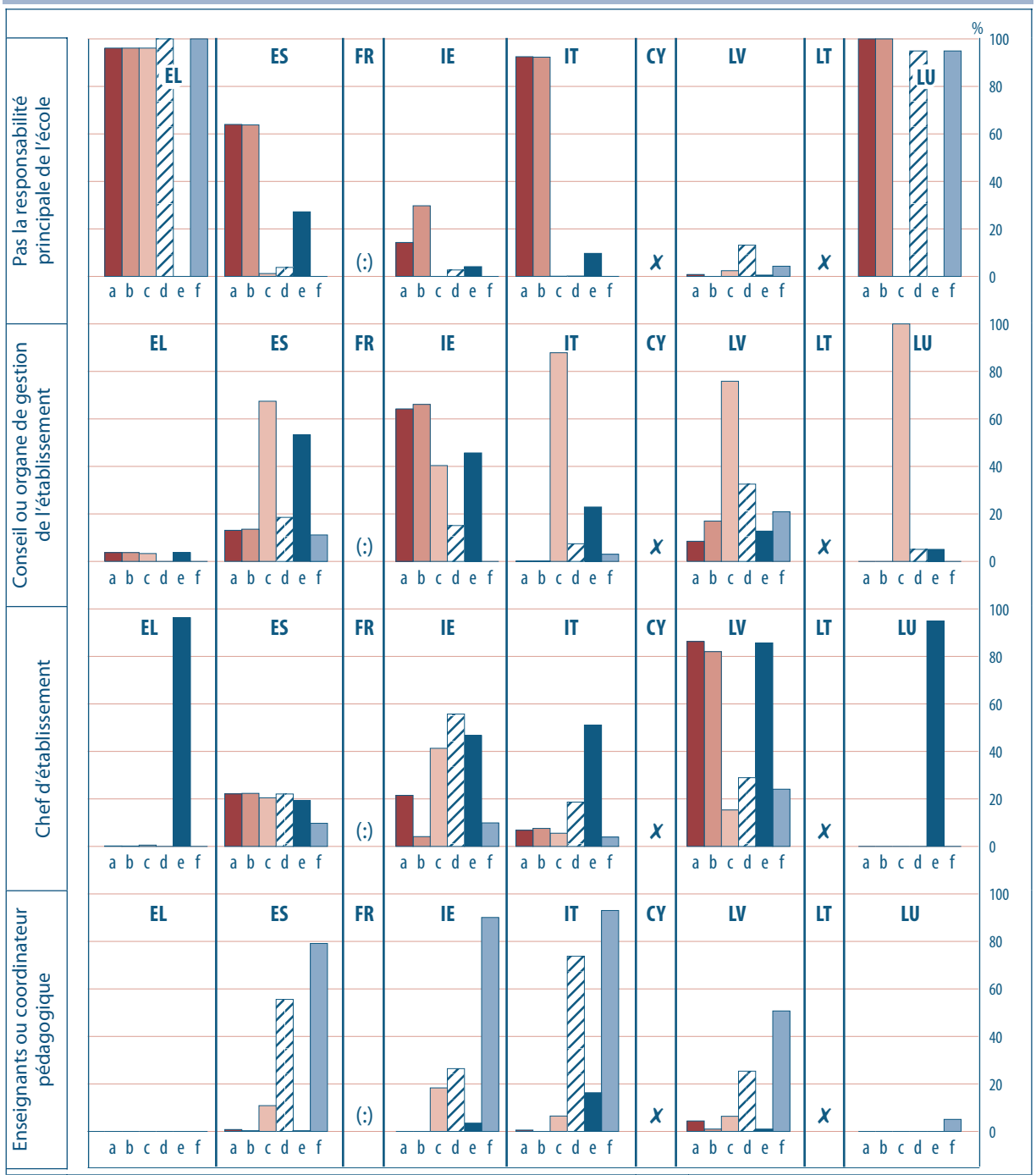
Figure B24. Répartition des élèves de 15 ans selon les personnes ou instances identifiées par le chef d'établissement comme ayant la principale responsabilité dans six domaines de décision. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.



a	Sélection des enseignants avant recrutement	**e**	Décisions relatives à l'admission des élèves dans l'établissement
b	Licenciement des enseignants	**f**	Choix des manuels scolaires utilisés
c	Établissement des politiques disciplinaires s'adressant aux élèves		
d	Établissement des politiques d'évaluation des élèves	✗	Pays n'ayant pas participé à la collecte

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

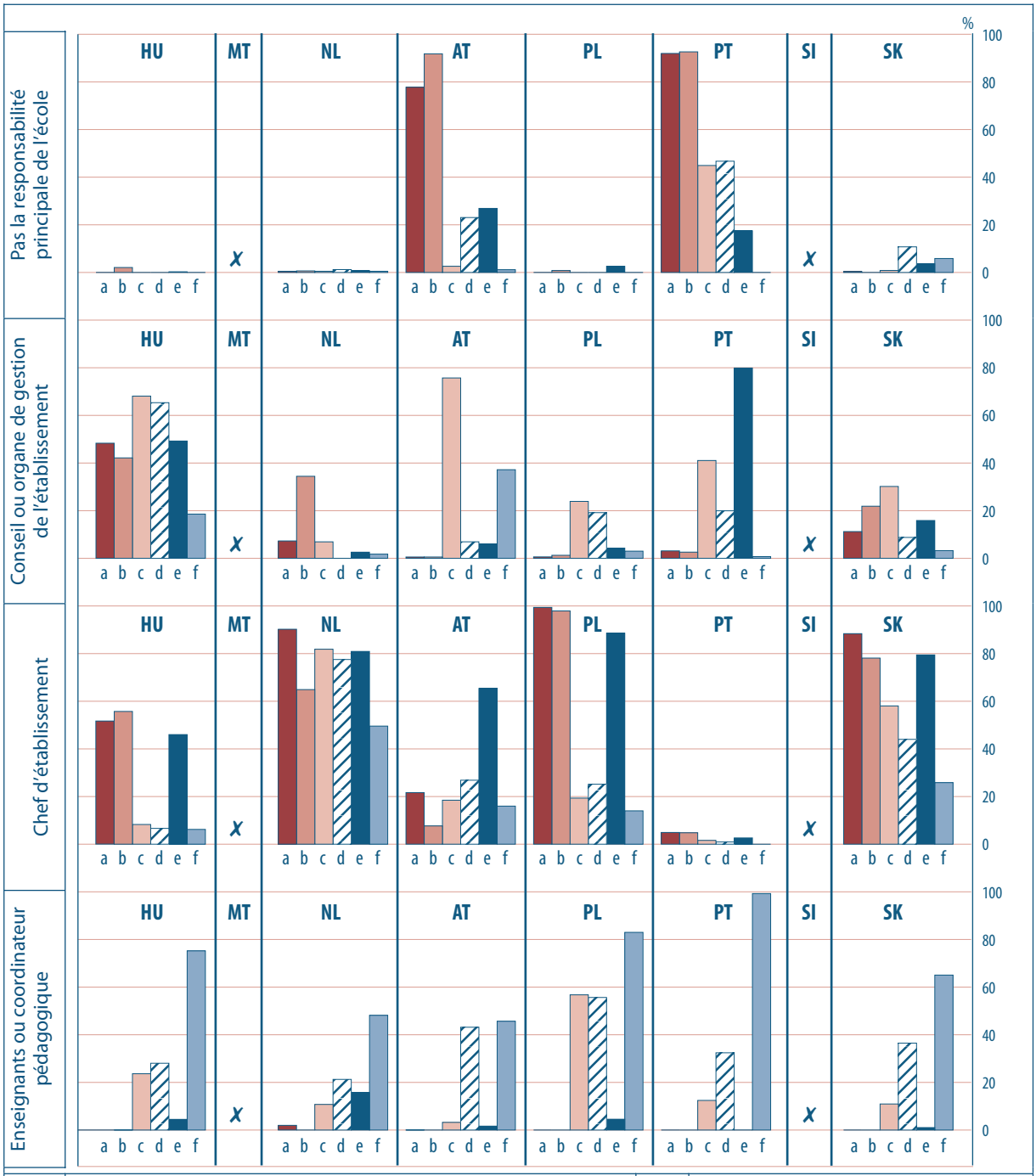
Figure B24 (suite). Répartition des d'élèves de 15 ans selon les personnes ou instances identifiées par le chef d'établissement comme ayant la principale responsabilité dans six domaines de décision. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.



a	Sélection des enseignants avant recrutement	**e**	Décisions relatives à l'admission des élèves dans l'établissement
b	Licenciement des enseignants	**f**	Choix des manuels scolaires utilisés
c	Établissement des politiques disciplinaires s'adressant aux élèves		
d	Établissement des politiques d'évaluation des élèves	**✗**	Pays n'ayant pas participé à la collecte

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

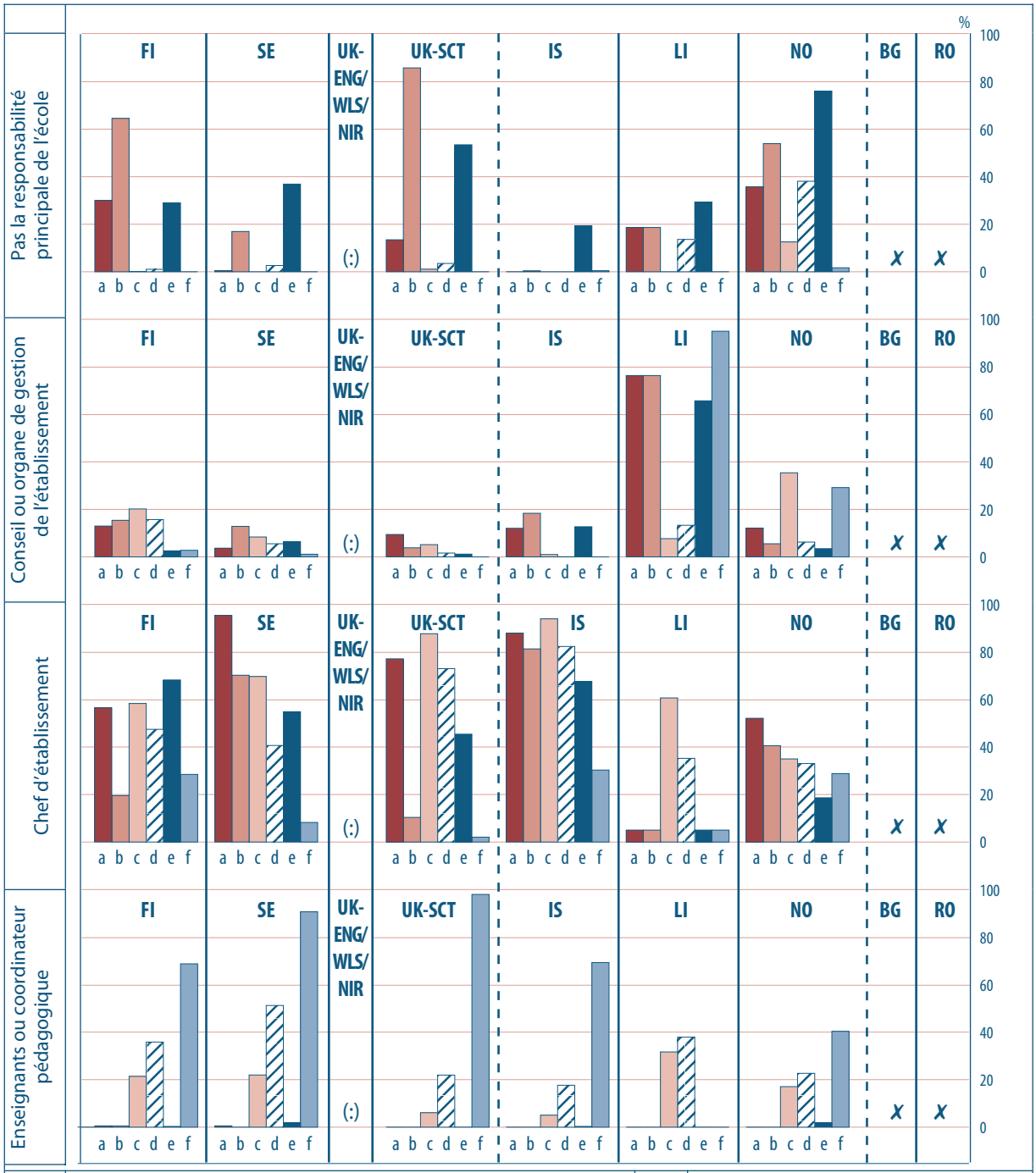
Figure B24 (suite). Répartition des d'élèves de 15 ans selon les personnes ou instances identifiées par le chef d'établissement comme ayant la principale responsabilité dans six domaines de décision. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.



a	Sélection des enseignants avant recrutement	**e**	Décisions relatives à l'admission des élèves dans l'établissement
b	Licenciement des enseignants	**f**	Choix des manuels scolaires utilisés
c	Établissement des politiques disciplinaires s'adressant aux élèves		
d	Établissement des politiques d'évaluation des élèves	**✗**	Pays n'ayant pas participé à la collecte

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B24 (suite). Répartition des d'élèves de 15 ans selon les personnes ou instances identifiées par le chef d'établissement comme ayant la principale responsabilité dans six domaines de décision. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.



a	Sélection des enseignants avant recrutement	**e**	Décisions relatives à l'admission des élèves dans l'établissement
b	Licenciement des enseignants	**f**	Choix des manuels scolaires utilisés
c	Établissement des politiques disciplinaires s'adressant aux élèves		
d	Établissement des politiques d'évaluation des élèves	**✗**	Pays n'ayant pas participé à la collecte

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Données (figure B24)

Pas la responsabilité principale de l'établissement

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	36,5	26,4	2,3	1,7	2,6	82,4	96,1	64,0	(:)	14,3	92,5	0,8	100,0	0,0	0,5	77,8	0,0	91,9	0,4	30,1	0,5	(:)	13,5	0,0	18,6	35,8
b	31,4	45,8	4,4	1,7	35,5	93,7	96,1	63,8	(:)	29,8	92,3	0,0	100,0	2,1	0,7	91,8	0,8	92,6	0,0	64,5	17,0	(:)	85,8	0,4	18,6	53,9
c	4,7	0,0	1,6	0,0	2,1	4,5	96,1	1,2	(:)	0,0	0,1	2,4	0,0	0,0	0,5	2,6	0,0	44,9	0,9	0,1	0,0	(:)	1,1	0,0	0,0	12,6
d	13,6	13,2	0,4	1,7	16,8	12,5	100,0	3,8	(:)	2,7	0,2	13,2	94,9	0,0	1,2	23,1	0,0	46,7	10,8	1,0	2,6	(:)	3,5	0,0	13,6	38,1
e	15,1	23,2	6,1	3,9	17,4	20,6	0,0	27,2	(:)	4,1	9,7	0,6	0,0	0,3	0,8	26,9	2,6	17,5	3,7	28,9	36,9	(:)	53,4	19,4	29,3	76,0
f	3,8	0,0	0,4	0,1	0,3	1,5	100,0	0,0	(:)	0,0	0,0	4,3	94,9	0,0	0,5	1,2	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	(:)	0,0	0,4	0,0	1,7

Conseil ou organe de gestion de l'établissement

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/ NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	6,8	4,8	24,6	1,7	69,6	9,1	3,7	13,1	(:)	64,2	0,1	8,5	0,0	48,3	7,3	0,6	0,6	3,1	11,2	13,0	3,7	(:)	9,4	12,1	76,3	12,1
b	19,7	9,8	48,1	1,9	24,5	1,9	3,7	13,6	(:)	66,1	0,1	17,0	0,0	42,2	34,4	0,6	1,3	2,6	21,9	15,4	12,9	(:)	3,8	18,4	76,3	5,5
c	50,1	51,4	14,7	6,6	77,4	71,1	3,3	67,5	(:)	40,4	87,9	75,9	100,0	68,1	6,9	75,7	23,9	41,1	30,2	20,2	8,4	(:)	5,2	1,0	7,7	35,4
d	35,2	24,8	8,7	2,1	46,0	25,0	0,0	18,6	(:)	15,1	7,4	32,5	5,1	65,3	0,0	6,9	19,2	20,0	8,8	15,7	5,5	(:)	1,6	0,1	13,3	6,2
e	10,4	0,0	4,9	2,6	7,6	2,3	3,7	53,2	(:)	45,7	22,9	12,8	5,1	49,2	2,6	6,1	4,3	79,9	15,9	2,5	6,5	(:)	1,2	12,7	65,7	3,5
f	10,2	42,0	0,5	0,2	51,2	40,6	0,0	11,1	(:)	0,0	3,0	20,9	0,0	18,6	1,8	37,2	3,0	0,7	3,2	2,8	1,1	(:)	0,0	0,0	95,0	29,2

Chef d'établissement

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	55,5	68,7	73,1	96,6	27,8	8,4	0,2	22,1	(:)	21,5	6,8	86,3	0,0	51,7	90,2	21,7	99,4	4,9	88,4	56,4	95,3	(:)	77,1	87,9	5,0	52,1
b	48,9	44,5	46,9	96,4	38,6	4,5	0,2	22,3	(:)	4,1	7,6	82,0	0,0	55,7	64,9	7,7	97,9	4,8	78,1	19,5	70,2	(:)	10,4	81,3	5,0	40,5
c	39,5	48,6	79,2	89,0	18,6	9,8	0,5	20,5	(:)	41,3	5,6	15,3	0,0	8,3	81,8	18,5	19,3	1,6	58,0	58,3	69,7	(:)	87,7	93,9	60,7	35,0
d	39,9	47,1	82,7	73,9	29,3	15,0	0,0	22,1	(:)	55,8	18,7	28,9	0,0	6,6	77,5	26,8	25,2	0,9	44,0	47,4	40,6	(:)	73,0	82,3	35,2	33,0
e	71,6	76,8	85,8	93,5	71,6	76,9	96,3	19,3	(:)	46,7	51,1	85,7	94,9	46,0	80,9	65,4	88,6	2,6	79,4	68,2	54,8	(:)	45,4	67,6	5,0	18,6
f	20,1	3,7	33,7	38,8	13,4	5,5	0,0	9,7	(:)	9,9	3,9	24,1	0,0	6,2	49,6	16,0	14,0	0,0	25,8	28,5	8,2	(:)	2,1	30,3	5,0	28,8

Enseignants ou coordinateur d'une section ou d'un département pédagogique

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
a	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	(:)	0,0	0,6	4,4	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
b	0,0	0,0	0,6	0,0	1,5	0,0	0,0	0,3	(:)	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
c	5,7	0,0	4,4	4,4	1,9	14,6	0,0	10,9	(:)	18,3	6,5	6,4	0,0	23,6	10,7	3,2	56,8	12,4	10,9	21,4	22,0	(:)	6,1	5,1	31,7	17,1
d	11,3	15,0	8,2	22,3	8,0	47,6	0,0	55,6	(:)	26,4	73,8	25,4	0,0	28,0	21,3	43,2	55,7	32,4	36,5	35,8	51,2	(:)	21,9	17,6	37,9	22,7
e	2,8	0,0	3,1	0,0	3,4	0,2	0,0	0,3	(:)	3,5	16,3	1,0	0,0	4,5	15,7	1,6	4,5	0,0	1,0	0,3	1,8	(:)	0,0	0,3	0,0	1,9
f	65,8	54,4	65,4	61,0	35,1	52,4	0,0	79,1	(:)	90,1	93,0	50,7	5,1	75,2	48,2	45,7	83,0	99,3	65,1	68,8	90,6	(:)	97,9	69,3	0,0	40,3

a	Sélection des enseignants avant recrutement	**d**	Établissement des politiques d'évaluation des élèves
b	Licenciement des enseignants	**e**	Décisions relatives à l'admission des élèves dans l'établissement
c	Établissement des politiques disciplinaires s'adressant aux élèves	**f**	Choix des manuels scolaires utilisés

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (pas la responsabilité principale de l'établissement: a = 0,0; b= 2,0; c = 0,0; d= 0,0; e = 30,8; f= 0,0; conseil ou organe de gestion de l'établissement: a = 58,7; b = 83,4; c = 55,8; d = 28,0; e = 33,0; f = 0,7; chef d'établissement: a = 38,9; b = 14,0; c = 41,2; d = 62,6; e = 33,9; f = 0,3; enseignants ou coordinateur d'une section ou d'un département pédagogique: a = 2,3; b = 0,6; c = 3,0; d = 9,4; e = 2,3; f = 99,0) ne sont pas reprises dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer pour une série de domaines de décision dont la responsabilité principale incombe à l'école, qui, des enseignants, du coordinateur d'une section ou d'un département pédagogique, du chef d'établissement ou du conseil/organe de gestion de l'établissement est principalement responsable. Dans les cas où les chefs d'établissement ont coché deux modalités simultanément (par exemple, le conseil/organe de gestion de l'établissement et le chef d'établissement), seule la modalité correspondant au niveau décisionnel supérieur a été conservée (dans l'exemple, le conseil/organe de gestion de l'établissement).

Note explicative (figure B24 suite)

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

Les réponses données dans les Communautés française et germanophone de Belgique font état d'un niveau élevé d'implication des chefs d'établissement, en particulier dans le recrutement des enseignants, qui diffère des informations sur les réglementations officielles (figure B23). Les établissements scolaires du secteur public ne disposent en principe d'aucune autonomie en ce qui concerne le recrutement des enseignants et d'une responsabilité limitée pour leur licenciement. La proportion importante d'écoles privées subventionnées (prises en compte dans l'enquête PISA), qui sont responsables du recrutement et du licenciement des enseignants, explique probablement cette situation.

Dans presque tous les pays, les chefs d'établissement disent avoir la responsabilité d'aprouver l'admission des élèves dans l'école. Cette responsabilité est parfois répartie entre le chef d'établissement et les autorités extérieures à l'établissement (Autriche, Finlande, Suède, Royaume-Uni (Écosse) et Norvège) ou le conseil ou organe de gestion de l'établissement (Espagne, Irlande et Hongrie). Au Portugal et au Liechtenstein, elle incombe entièrement à ce dernier. De nouveau, ces informations diffèrent des règlementations officielles dans certains pays (figure B23).

Les chefs d'établissement déclarent en règle générale qu'ils sont responsables des politiques disciplinaires vis-à-vis des élèves. Cette responsabilité est parfois du ressort des enseignants (notamment en Pologne) ou plus fréquemment du conseil ou organe de gestion de l'établissement (Communautés française et germanophone de Belgique, Danemark, Allemagne, Espagne, Italie, Lettonie, Luxembourg, Hongrie et Autriche).

Dans presque tous les pays, les chefs d'établissements rapportent que les enseignants ou les coordinateurs d'une section ou d'un département pédagogique ont la responsabilité principale du choix des manuels scolaires, et dans certains pays (Espagne, Irlande, Italie, Hongrie, Pologne, Portugal, Suède et Royaume-Uni (Écosse)), ils en sont quasi les seuls responsables. On observe aussi qu'ils peuvent jouer un rôle important dans les décisions concernant les politiques d'évaluation des élèves (c'est le cas en Italie et, dans une moindre mesure, en Espagne et en Pologne). On peut donc en déduire que, pour un certain nombre de pays (l'Espagne et l'Italie, par exemple), l'autonomie des établissements scolaires dans ces domaines se réfère plus spécifiquement à l'autonomie des enseignants. Toutefois, ces résultats ne correspondent pas entièrement aux réglementations officielles relatives à l'autonomie des établissements scolaires (figure B23).

Les chefs d'établissement dans certains pays rapportent que les responsabilités accordées au conseil ou organe de gestion de l'établissement sont très limitées, bien souvent au profit du chef d'établissement. Cette situation se rencontre en République tchèque, aux Pays-Bas, en Slovaquie, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande.

En Espagne, en Italie, au Portugal et au Liechtenstein, les chefs d'établissement disent ne détenir presque aucun pouvoir de décision, et ce pour les six domaines d'activité. Ces pays ont tendance à signaler une division très nette des responsabilités entre les autres personnes ou instances (comme par exemple en Italie, où l'inscription des élèves est le seul domaine pour lequel la responsabilité est partagée entre plusieurs autorités décisionnelles).

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

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, au Royaume-Uni (Écosse), les pouvoirs accordés aux conseils des établissements qui comprennent des représentants des parents, dépendent de l'établissement concerné.

En République tchèque, en Grèce et en Islande, les parents, via les conseils des établissements ont généralement très peu de pouvoir, qu'il soit de nature décisionnelle ou consultative, tandis qu'en Slovaquie, en Bulgarie et en Roumanie, ils ne détiennent des pouvoirs que dans deux domaines. Par contre, les représentants des parents d'élèves, du fait de leur participation aux conseils des établissements, détiennent des pouvoirs dans presque tous les domaines au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Norvège.

Dans l'ensemble, les conseils des établissements qui incluent les parents ont moins de pouvoirs de décision dans le domaine du recrutement des enseignants, de la cessation des contrats de travail ou dans les matières concernant le contenu de l'enseignement. Ils sont davantage impliqués dans les décisions relatives au projet d'école ou dans la définition des règles régissant les activités quotidiennes des établissements scolaires.

Dans presque tous les pays, 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 huit pays), soit – plus couramment – une fonction consultative (dans quinze pays). Le Danemark, la France, Chypre et le Portugal sont les seuls pays où les représentants des parents d'élèves n'ont pas leur mot à dire dans ce domaine.

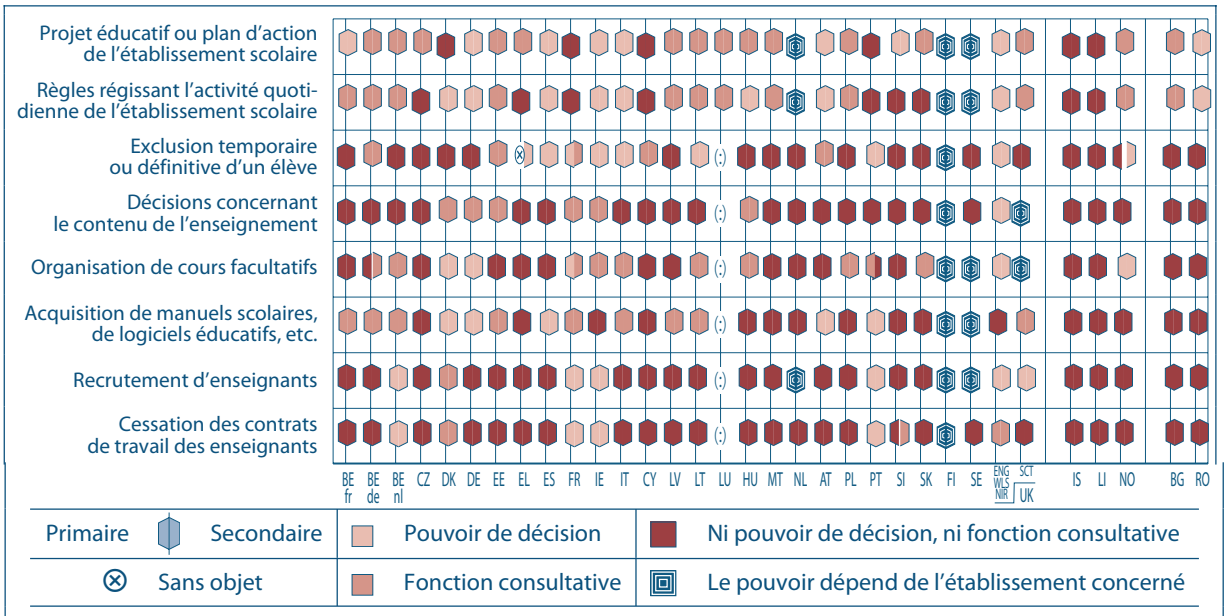
Par contre, dans un peu plus de la moitié des systèmes éducatifs européens, les parents d'élèves n'ont pas officiellement d'influence sur les décisions relatives à l'exclusion, temporaire ou définitive, des élèves, et ils n'ont une fonction consultative que dans trois pays ou régions (Belgique (Communauté germanophone), Estonie et Autriche). Sept pays donnent aux représentants des parents d'élèves l'occasion d'exercer de réels pouvoirs de décision dans ce domaine.

En ce qui concerne les règles régissant les activités quotidiennes des établissements scolaires, la situation est variée. Neuf systèmes éducatifs accordent des pouvoirs de décision aux parents d'élèves via des organes de gestion des établissements, onze autres systèmes leur accordant une fonction consultative. Quant à la République tchèque, la Grèce, la France, Chypre, le Portugal, la Slovénie et la Slovaquie, il n'y a, dans ces pays, ni pouvoir de décision, ni fonction consultative pour cette matière.

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'élèves (figure B23). Seuls la Belgique (Communauté flamande), la France, le Portugal, le Royaume-Uni accordent des pouvoirs de décision dans ce domaine. On relève une fonction consultative en Norvège. Ces types d'aménagement 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 l'Allemagne, l'Estonie, la France 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) et en Norvège.

Figure B25. Pouvoir exercé dans huit domaines par les conseils des établissements comprenant des représentants des parents d'élèves, enseignement obligatoire. Année scolaire 2002/2003.



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 et la cessation des contrats des enseignants.
Grèce: au primaire, les élèves ne peuvent pas faire l'objet d'une exclusion temporaire ou définitive.
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 d'ordre 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 en janvier 2004, étend les pouvoirs des conseils d'établissements qui comprennent au moins quatre représentants des parents.
Suède: depuis 2003, les établissements scolaires ne sont plus tenus de présenter des plans scolaires locaux.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le conseil de direction de l'établissement établit les principes généraux à propos des règles régissant les activités quotidiennes, règles que le chef d'établissement est chargé de faire respecter. C'est au conseil de direction qu'échoit la responsabilité par la gestion du personnel mais, en règle générale, celui-ci laisse au chef d'établissement le soin de le recruter (à l'exception du personnel de direction). De nouvelles réglementations en la matière sont entrées en vigueur en Angleterre en septembre 2003. 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*.
Royaume-Uni (SCT): la responsabilité de la désignation d'enseignants expérimentés est partagée avec l'autorité locale.

L'image est plus contrastée lorsque l'on s'intéresse au rôle des conseils des établissements comprenant des parents, en matière d'organisation des cours à option, avec des variations entre les différents niveaux éducatifs (Communauté germanophone de Belgique, France et Portugal). Dans 13 pays, il n'y a ni pouvoir consultatif, ni pouvoir décisionnel. Il existe un pouvoir décisionnel en Allemagne, en France (au primaire), au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Norvège, alors que les parents d'élèves détiennent une fonction consultative en Belgique (Communauté flamande), en Italie, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal (au primaire) et en Slovaquie.

Bien que les écoles aient une autonomie complète en matière d'acquisition des manuels (figure B23), la plupart des pays n'offrent pas de pouvoir de décision aux parents d'élèves pour cette matière. L'Allemagne,

l'Espagne, l'Autriche, le Portugal et la Norvège font exception dans la mesure où les représentants des parents participent aux décisions pour ce qui est de l'acquisition des manuels scolaires, tandis qu'en Belgique, dans les trois pays baltes, en France, en Italie et au Royaume-Uni (Écosse), ils détiennent une fonction consultative.

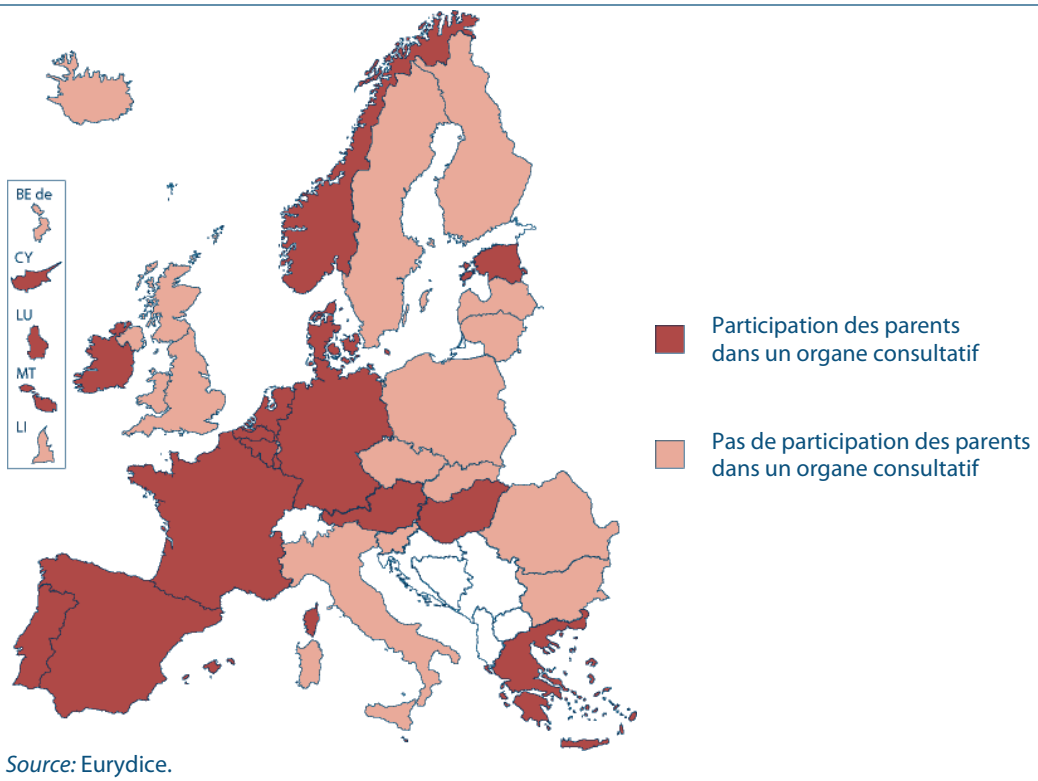
LA CONSULTATION DES PARENTS D'ÉLÈVES VIA LES ORGANES DE PARTICIPATION DU NIVEAU CENTRAL EST ASSEZ RÉPANDUE

Dans la plupart des pays de l'EU-15 et en Norvège, il existe au moins 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 la majorité des nouveaux États membres de l'Union européenne, ainsi qu'en Roumanie et en Bulgarie, il n'existe pas, au niveau national, de conseil incluant une représentation des parents d'élèves. C'est également le cas en Communauté germanophone de Belgique, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande et au Liechtenstein.

En Italie, il existe un organe consultatif au niveau central, mais il ne comprend pas de parents d'élèves.

Figure B26. Participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs, enseignement obligatoire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

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.
Pologne: un conseil national comprenant des parents d'élèves est prévu dans la loi de 1991, mais il n'a toujours pas été mis en place.

Note explicative

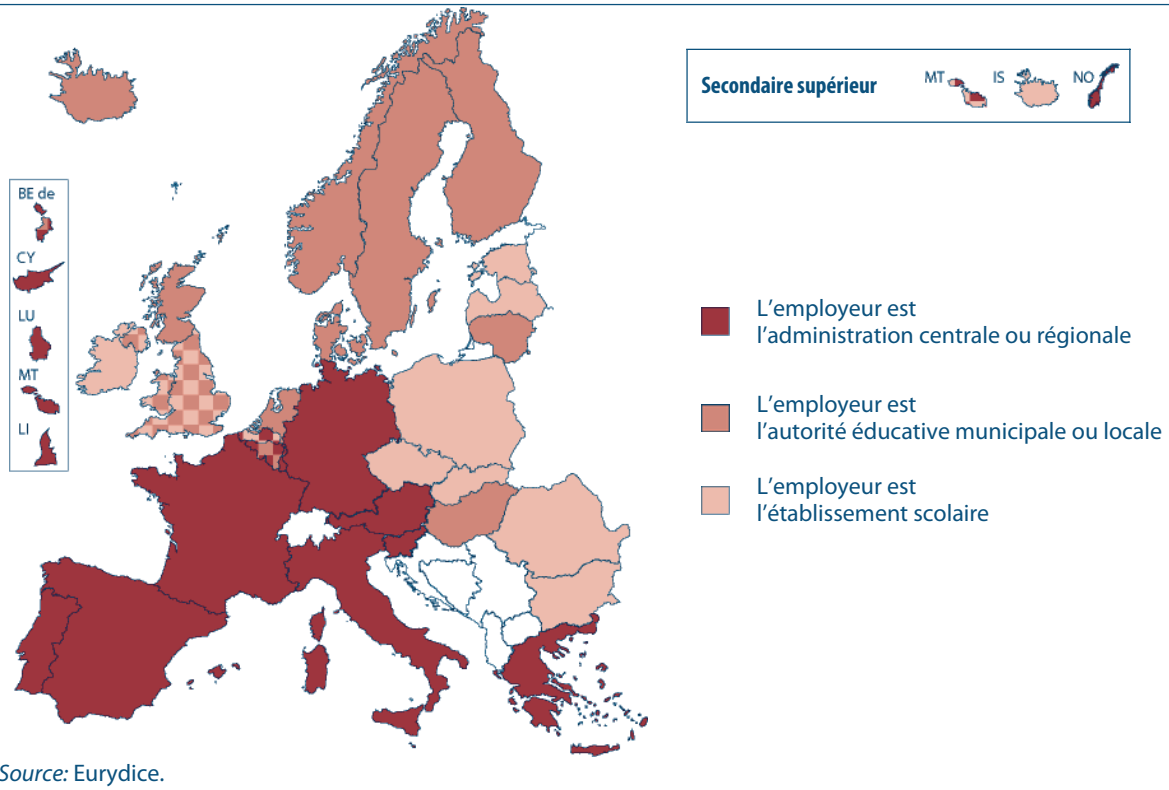
Les associations uniquement composées de parents d'élèves ne sont pas prises en considération.

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 D29). 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. C'est le cas en Allemagne, en Grèce, en Espagne, en France, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, en Autriche et au Portugal. Dans les pays nordiques, ainsi qu'en Lituanie et au Royaume-Uni, l'employeur est l'autorité locale (sauf au secondaire supérieur en Islande et en Norvège et dans certaines écoles d'Angleterre, du pays de Galles et d'Irlande du Nord). Aux Pays-Bas, les enseignants travaillant dans les écoles du secteur public sont employés par le *bevoegd gezag* (organe exécutif de la municipalité). Les établissements scolaires agissent en tant qu'employeurs dans la plupart des nouveaux États membres de l'Union européenne (à l'exception de la Lituanie, de Chypre et de Malte), ainsi qu'en Irlande et pour certaines catégories d'écoles au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

L'implication des établissements scolaires dans le processus de recrutement des enseignants (figure B23) 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 pleine et entière pour ce qui est de recruter leurs enseignants, même lorsque l'employeur ne se situe pas au niveau de l'établissement (Lituanie, Pays-Bas, Slovénie, Finlande, Suède et Royaume-Uni (Angeterre, pays de Galles et Irlande du Nord) 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 B27. Niveau administratif agissant en qualité d'employeur des enseignants dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure B27)

Belgique (BE fr, BE de): 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.
Belgique (BE nl): les enseignants du secteur public étaient autrefois employés par l'*Autonome Raad voor het gemeenschapsonderwijs* (ARGO), organe public autonome. À présent, les 28 groupes scolaires au niveau régional emploient des enseignants. Les enseignants peuvent également être employés au niveau local lorsqu'ils travaillent dans des établissements scolaires organisés par les municipalités, les enseignants travaillant dans le secteur privé subventionné étant, eux, employés par l'autorité compétente (le conseil d'établissement).
République tchèque, Slovaquie: depuis janvier 2003, tous les établissements doivent être des entités juridiques, et agissent par conséquent en tant qu'employeurs des enseignants.
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.
Italie: les enseignants sont employés par les CSA *(Centri Servizi Amministrativi)*, qui assument les fonctions administratives de l'Office scolaire régional au niveau provincial.
Malte: au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, l'autorité centrale est responsable d'employer les enseignants dans les établissements scolaires dépendant de la Division de l'éducation. Dans les établissements constituant des entités autonomes, l'employeur est l'établissement lui-même.
Pays-Bas: les enseignants sont employés par l'autorité compétence (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 les lois sur la personne privée, pour les écoles privées.
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).
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): en Angleterre et au pays de Galles, le *governing body* des *foundation schools* et des *voluntary aided schools* agit en tant qu'employeur et a le pouvoir de conclure des contrats de travail avec les enseignants. Dans les *community schools* et les *voluntary controlled schools*, l'employeur est l'autorité éducative locale (LEA). En Irlande du Nord, selon la catégorie d'écoles, l'employeur est, l'*Education and Library Board,* le *Council for Catholic Maintained Schools* ou le *board of governors*.

Note explicative

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.

Dans la plupart des cas, le niveau administratif qui emploie les enseignants ne varie pas selon le niveau d'éducation. Les seules exceptions se situent au niveau secondaire supérieur, à Malte (dans certains cas) et en Islande, où l'employeur est l'établissement scolaire. En Autriche, tous les enseignants du secondaire supérieur sont employés au niveau central, alors qu'en Norvège, l'autorité responsable de l'emploi des enseignants du secondaire supérieur est le Comité d'éducation du comté.

DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE, LE NIVEAU GLOBAL DES DÉPENSES EN MATIÈRE DE PERSONNEL D'ENSEIGNEMENT TEND À ÊTRE DÉTERMINÉ AU NIVEAU CENTRAL

Dans la plupart des pays, les décisions concernant le volume global des dépenses publiques affectées aux établissements scolaires qui dispensent un enseignement obligatoire sont prises par l'administration centrale et/ou locale, suivant la catégorie de ressources (figure D10). Dans certains pays, cependant, ces organes ne prennent de 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. En fonction des circonstances, 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. Aucune distinction n'est cependant effectuée entre ces deux différentes procédures.

Le niveau global des dépenses publiques affectées au personnel enseignant est décidé au niveau de l'administration centrale et/ou de l'autorité supérieure en matière d'éducation dans plus de la moitié des pays européens concernés, la plupart d'entre eux étant des pays du sud de l'Europe.

Dans les pays nordiques, en Hongrie, au Royaume-Uni (Écosse) et en Bulgarie, le niveau des dépenses publiques consacrées au personnel enseignant est du ressort des autorités locales. En Lettonie, en Pologne, en Slovénie et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les dépenses sont déterminées en partie au niveau central et en partie au niveau local.

Les décisions concernant le niveau global des dépenses publiques 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 bien 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 Portugal, et en Slovaquie.

Dans plusieurs pays, la prise de décision est répartie entre les niveaux local et central. En règle générale, les décisions sont partagées conformément au principe suivant: celles 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 centrale, les autres étant prises au niveau local. Suivant le pays concerné, la part des ressources déterminées au niveau central varie très largement. Dans certains pays de ce groupe, les manuels scolaires sont toujours produits et distribués de manière centrale.

Au Royaume-Uni, le montant final des dépenses publiques devant être affectées aux établissements scolaires est déterminéau niveau de l'autorité locale, en suivant les lignes directrices de l'administration centrale (sauf en Irlande du Nord, où la décision est prise directement par l'administration centrale). Les décisions relatives à l'allocation du budget scolaire aux resources de personnel, de fonctionnement et au capital mobilier sont prises au niveau de l'établissement.

Dans la majorité des cas, les niveaux administratifs responsables de l'établissement du volume global des dépenses publiques affectées aux biens immobiliers sont également ceux qui déterminent le montant des ressources destinées aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers (sauf en ce qui concerne l'équipement et le matériel d'enseignement). Cependant, plusieurs pays constituent des exceptions à cette règle. En Allemagne (responsabilité des Länder), au Luxembourg (dans l'enseignement primaire), en Slovénie, en Finlande et dans l'enseignement secondaire au Liechtenstein, l'autorité supérieure participe, entièrement ou partiellement, à la fixation des montants devant être affectés aux biens immobiliers, mais non aux frais de fonctionnement.

Il convient d'observer que l'inverse peut également s'appliquer. Aux Pays-Bas, 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 fusionner celui-ci avec d'autres budgets. En conséquence, elles déterminent effectivement le montant global alloué aux dépenses en capital, tandis que le gouvernement détermine, de son côté, le montant global affecté aux autres ressources. En République tchèque, en France, en Italie, en Islande, en Bulgarie et en Roumanie, la responsabilité de déterminer le montant global des dépenses publiques affectées aux frais de fonctionnement au sens large est partagée entre les niveaux local et central, les biens immobiliers étant du seul ressort du niveau local.

Figure B28. Localisation des autorités responsables de déterminer le montant global des dépenses publiques allouées aux établissements dispensant un enseignement obligatoire. Enseignement public ou assimilé. Année scolaire 2002/2003.

Figure B28a. Personnel enseignant.

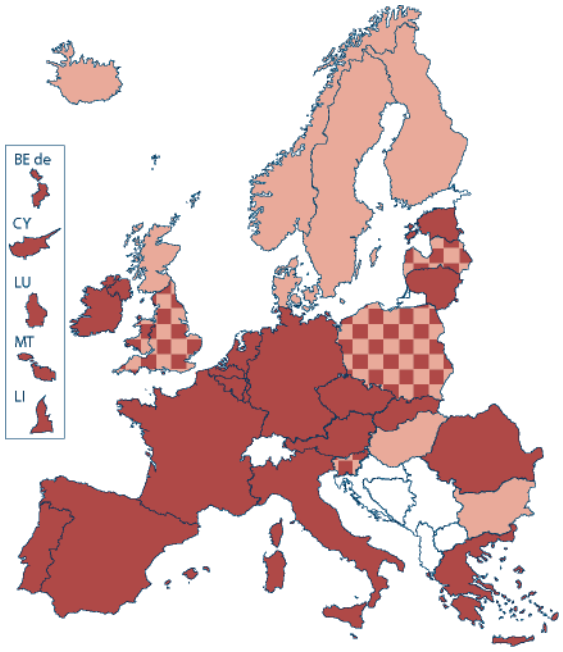


Figure B28b. Personnel non enseignant, ressources affectées aux frais de fonctionnement et biens mobiliers.

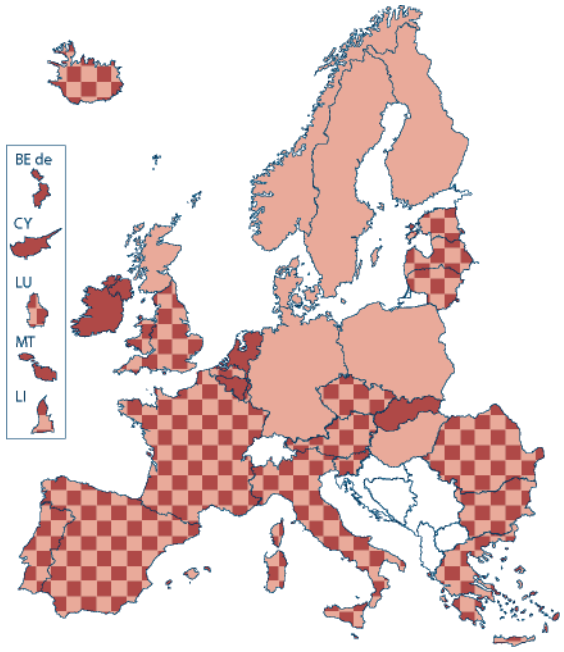
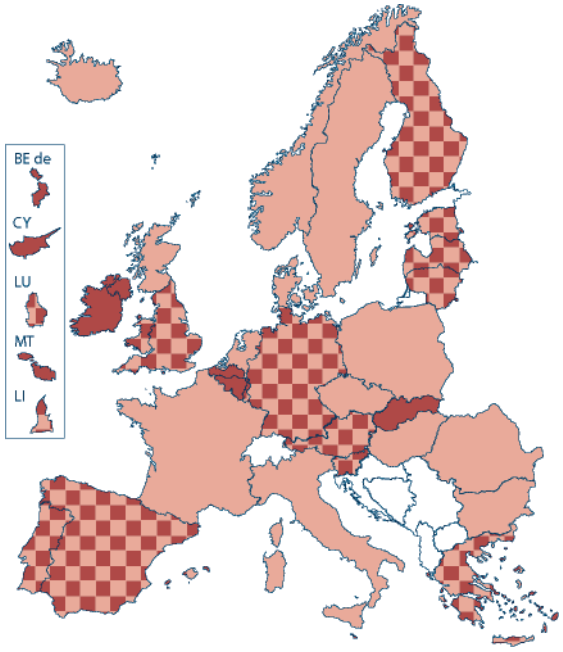


Figure B28c. Biens immobiliers.



Niveau local

Niveau central/
niveau supérieur

Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figures B28a, B28b et B28c)

Belgique (BE fr, BE de): 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 ressources affectées aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers, en plus des subventions octroyées par les Communautés (figure B28b).
République tchèque, Grèce, Estonie, Lettonie, Lituanie, Slovénie, Islande, Bulgarie, Roumanie: les montants alloués aux livres et/ou aux équipements audiovisuels ou aux ordinateurs, sinon la totalité du matériel et des équipements destiné à l'enseignement, sont fixés au niveau central (figure B28b).
République tchèque: le niveau central est responsable de la détermination du montant alloué au personnel non enseignant, le niveau local étant lui responsable des autres ressources affectées aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers (figure B28b).
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 (figure B28c).
Estonia: 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 (figure B28c).
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 (figure B28c).
Espagne: au primaire, le niveau local est responsable de certaines des ressources présentées dans la figure B28b. La responsabilité pour les ressources en capital est répartie entre la Communauté autonome et les niveaux locaux, alors qu'au secondaire, celle-ci est uniquement du ressort de la Communauté autonome concernée (figure B28c).
France: dans l'enseignement secondaire inférieur, le niveau central est responsable des ressources affectées au personnel non enseignant (figure B28b).
Italie: le niveau local est responsable de fournir certaines des ressources de fonctionnement (par exemple, les manuels dans les écoles primaires) à partir de son propre budget (figure B28b).
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 complète ces subventions à partir de son propre budget (figure B28a). De manière similaire, les niveaux central et local partagent la responsabilité de définir les montants globaux concernant le capital immobilier (figure B28c)
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 (figures B28a et b). Les fonds sont alloués par l'administration centrale. Les autres catégories de ressources (autres catégories de personnel non enseignant, ressources affectées aux frais de fonctionnement, biens mobiliers et immobiliers) restent du ressort des municipalités.
Luxembourg: dans l'enseignement primaire, le niveau local est responsable des ressources présentées dans les figures B28b et c). Dans l'enseignement secondaire, elles relèvent de la responsabilité du gouvernement central.
Hongrie: les administrations locales reçoivent des enveloppes globales (déjà réparties entre le personnel, les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital) de l'administration centrale, et ce pour tous les services qu'elles dispensent, y compris les services éducatifs, et elles déterminent les montants devant être alloués à l'éducation. Dans le cas du personnel enseignant, elles déterminent le montant conformément à la réglementation centrale. Elles attribuent ensuite les fonds à chaque établissement scolaire sous la forme d'une enveloppe globale. Les établissements scolaires fixent les montants définitifs devant être affectés aux différentes catégories de ressources, et il leur est loisible de payer aux enseignants un salaire plus élevé.
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 aux ressources en capital (figures B28b et c), et en ce qui concerne 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 (figure B28a).
Portugal: le niveau local est responsable des ressources affectées aux frais de fonctionnement et aux biens mobiliers (figure B28b) ainsi que des ressources en capital (figure B28c) pour les établissements scolaires qui offrent le 1er cycle de l'*ensino básico*.
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 (figure B28c).
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 (figure B28c).
Suède: entre 2001 et 2006, l'administration centrale attribue aux municipalités qui satisfont à certaines conditions une allocation spéciale destinée au recrutement du personnel scolaire. Á partir de 2006, cette allocation fera partie intégrante de l'allocation globale accordée par le gouvernement à chaque municipalité (figures B28a et b).

Notes complémentaires (figures B28a, B28b et B28c (suite))

Royaume-Uni (ENG/WLS): les autorités éducatives locales établissent le volume global devant être dépensé pour l'enseignement obligatoire dans leur domaine (en utilisant les subventions de l'administration centrale et les impôts locaux, et en tenant compte des lignes directrices de l'administration centrale). **UK-NIR**: le *Department of Education* attribue une enveloppe globale aux *Education and Library Boards*. **UK-ENG/WLS/NIR**: un budget général est attribué aux différents établissements scolaires, qui sont libres de répartir ce budget pour couvrir les frais de personnel, les dépenses de fonctionnement et les biens mobiliers. Par ailleurs, les établissements reçoivent des financements directs de l'administration centrale, destinés à des priorités éducatives spécifiques (figures B28a and b). La plus grande partie des financements en capital est allouée aux établissements scolaires et aux autorités éducatives locales sur la base d'une formule (figure B28c).
Liechtenstein: dans l'enseignement primaire, le niveau local est responsable des ressources présentées dans la figure B28b), 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 (figure B28c).

Note explicative

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 collecte des données financières regroupe ces six catégories en trois catégories principales, à savoir: les dépenses courantes en personnel, les autres dépenses courantes et 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 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.

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.

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 au financement des ressources affectées aux 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 ressources en 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.

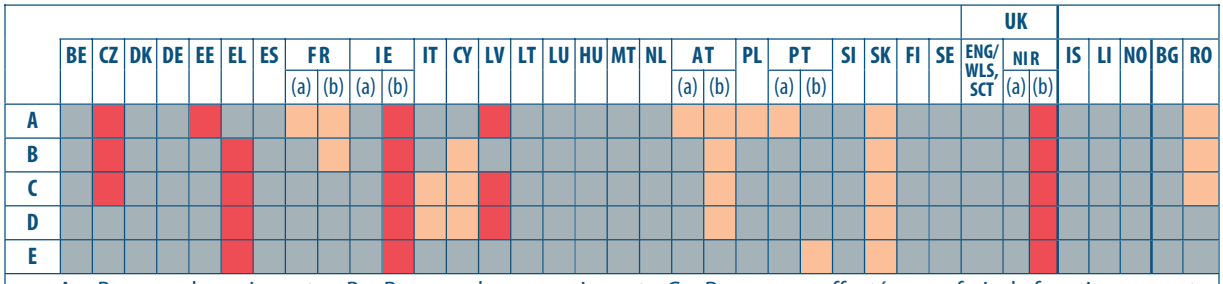
LES DÉCISIONS VISANT À DÉTERMINER LE MONTANT DES RESSOURCES ET À RÉPARTIR CELLES-CI TENDENT À ÊTRE PRISES AU MÊME NIVEAU

Dans la plupart des pays, l'autorité qui fixe le montant global des dépenses publiques allouées à l'enseignement obligatoire (figure B28) détermine également la manière dont les ressources seront réparties entre les différents établissements scolaires. Cette autorité peut se situer au niveau central, régional ou local, en fonction du pays concerné.

En Irlande et au Royaume-Uni (Irlande du Nord), le gouvernement central détermine le montant global des ressources concernant toutes les catégories; les autorités locales décidant, elles, de la manière dont ces ressources doivent être réparties entre les établissements scolaires. Une situation similaire existe en Estonie pour le personnel enseignant et en République tchèque pour tout le personnel ainsi que les ressources de fonctionnement. En Lettonie, les autorités locales définissent elles-mêmes la manière de distribuer l'ensemble des ressources fixées par le niveau central, à l'exception du personnel non enseignant et des biens immobiliers, tandis qu'en Grèce, elles prennent ces décisions pour toutes les catégories de ressources, sauf pour le personnel enseignant.

Dans d'autres cas, le gouvernement central détermine le montant des ressources, mais s'appuie sur une administration déconcentrée (un service du ministère de l'éducation ou une antenne locale de l'administration centrale) pour les répartir entre les établissements. Cette situation se trouve en Slovaquie pour toutes les catégories de ressources, ainsi que pour une partie des ressources en France, en Italie, à Chypre, en Pologne, au Portugal, en Autriche (en particulier pour ce qui est des *allgemein bildende höhere Schulen*) et en Roumanie. Les biens immobiliers ne sont presque jamais concernés par ce mode d'organisation, les seules exceptions étant le Portugal et la Slovaquie.

Figure B29. Localisation de l'autorité responsable de la répartition des ressources entre les établissements, par rapport à l'autorité qui détermine le montant global des dépenses publiques en matière d'enseignement obligatoire. Secteur public ou assimilé. Année scolaire 2002/2003.



A = Personnel enseignant B = Personnel non enseignant C = Ressources affectées aux frais de fonctionnement
D = Biens mobiliers E = Biens immobiliers

Les décisions concernant la répartition des ressources entre les établissements scolaires sont prises:

- = au même niveau que les décisions concernant le montant des ressources (figure B28)
- = à un niveau inférieur, qui dépend toutefois directement du niveau responsable de la détermination du montant des ressources
- = à un niveau inférieur, qui ne dépend pas du niveau responsable de la détermination du montant des ressources

Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure B29)

Allemagne, Finlande, **Liechtenstein**: les autorités supérieures en matière d'éducation et les autorités locales participent conjointement à la détermination des ressources globales en biens immobiliers, mais les autorités locales sont les seules à répartir celles-ci entre les établissements scolaires.
Grèce: les ressources déterminées en ce qui concerne le personnel non enseignant, les frais de fonctionnement et les biens mobiliers sont gérées, au niveau local, par les municipalités (par le Comité municipal d'éducation). Les ressources établies pour les biens immobiliers sont gérées par les autorités préfectorales (niveau local).
France: a) enseignement primaire; b) enseignement secondaire.
Irlande: a) tous les établissements scolaires, excepté les *vocational schools* et les *community schools*; b) *Vocational schools* et *community schools* responsables vis-à-vis des *Vocational Education Committees* (Commissions de l'enseignement professionnel).
Chypre: le conseil scolaire local, qui est responsable vis-à-vis du ministère, répartit certaines des ressources affectées au personnel non enseignant, des ressources affectées aux frais de fonctionnement et des ressources affectées aux biens mobiliers.
Hongrie: les administrations locales allouent des fonds à chaque établissement scolaire sous la forme d'une enveloppe globale. Les établissements scolaires déterminent le montant final devant être affecté aux différentes catégories de ressources.
Autriche: a) *Volksschulen*, *Hauptschulen* et *Polytechnische Schulen*; b) *allgemein bildende höhere Schulen.*
Portugal: a) premier cycle de l'*ensino básico*; b) 2e et 3e cycles de l'*ensino básico.*
Slovaquie: la répartition de toutes les ressources, à l'exception des livres, est déconcentrée.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): un budget général est affecté aux différents établissements scolaires afin de couvrir les frais de personnel, les dépenses de fonctionnement et les biens mobiliers. Les établissements sont libres de décider de la manière dont ces fonds seront dépensés.
Royaume-Uni (ENG/WLS): un financement séparé sous forme de capital est mis à la disposition des établissements scolaires par les autorités éducatives locales et l'administration centrale.
Royaume-Uni (NIR): a) *Grant-maintained integrated schools* et *voluntary grammar schools*; b) *Controlled schools* et *maintained schools*. Le financement séparé sous forme de capital est fourni par les *Boards* aux *controlled schools*, et par l'administration centrale aux *maintained schools,* aux *grant-maintained integrated schools* et aux *voluntary grammar schools*.
Roumanie: la répartition des ressources destinées au personnel et aux manuels scolaires est déconcentrée.

Note explicative

Les catégories de ressources considérées sont les suivantes: personnel enseignant, personnel non enseignant, ressources affectées aux frais de fonctionnement exigés pour l'enseignement, autres ressources affectées aux frais de fonctionnement, biens mobiliers et biens immobiliers. La collecte des données financières regroupe ces six sous-catégories en trois catégories principales, à savoir les dépenses courantes de 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 opérant une distinction entre a) le personnel enseignant, b) le personnel non enseignant, les ressources affectées aux frais de fonctionnement et les biens mobiliers et enfin c) les biens immobilers.

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

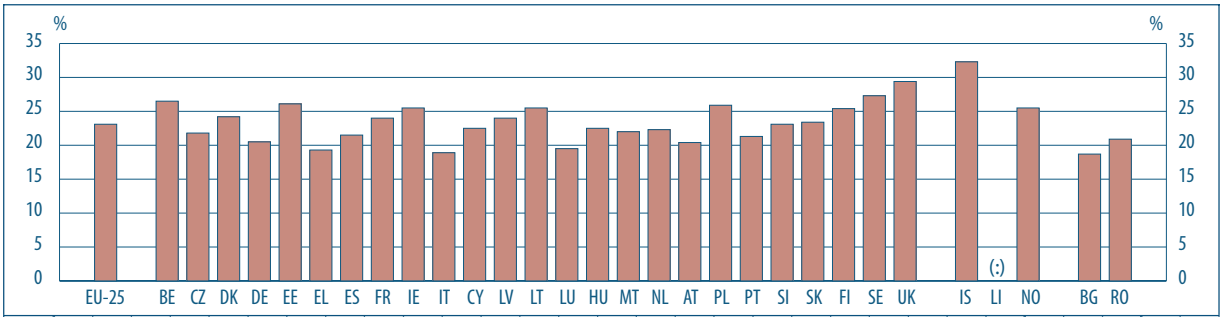
C

PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT

PRÈS D'UN QUART DE LA POPULATION EUROPÉENNE EST SCOLARISÉE OU ÉTUDIE

La proportion d'élèves et d'étudiants dans la population totale est comprise entre 20 et 25 % dans la majorité des pays européens. Elle est supérieure à 25 % en Belgique, en Estonie, en Irlande, en Lituanie, en Pologne, au Royaume-Uni et dans les pays nordiques (sauf au Danemark). L'Islande présente une proportion encore plus élevée qui dépasse 30 %. Par contraste, la proportion d'élèves et d'étudiants en Grèce, en Italie, au Luxembourg et en Bulgarie est inférieure à 20 %.

Figure C1. Proportion d'élèves et d'étudiants, du préprimaire au supérieur (CITE 0 à 6), dans la population totale. Année scolaire 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
23,1	26,5	21,8	24,2	20,5	26,1	19,3	21,5	24,0	25,5	18,9	22,5	24,0	25,5	19,5	22,5	22,0	22,3	20,4	25,9	21,3	23,1	23,4	25,4	27,3	29,4	32,3	(:)	25,5	18,7	20,9

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Tous les élèves/étudiants de promotion sociale sont pris en considération.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: les données ne tiennent pas compte de CITE 6.
Grèce: les données démographiques sont provisoires.
France: les données ne tiennent pas compte des départements d'outre-mer.
Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe à CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.
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.
Luxembourg: la plupart des étudiants CITE 5 et 6 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 inclus.
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

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. 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.

La moyenne européenne est calculée à partir des données disponibles (pour le Royaume-Uni, les données démographiques de 2001 sont utilisées pour calculer la moyenne de 2002).

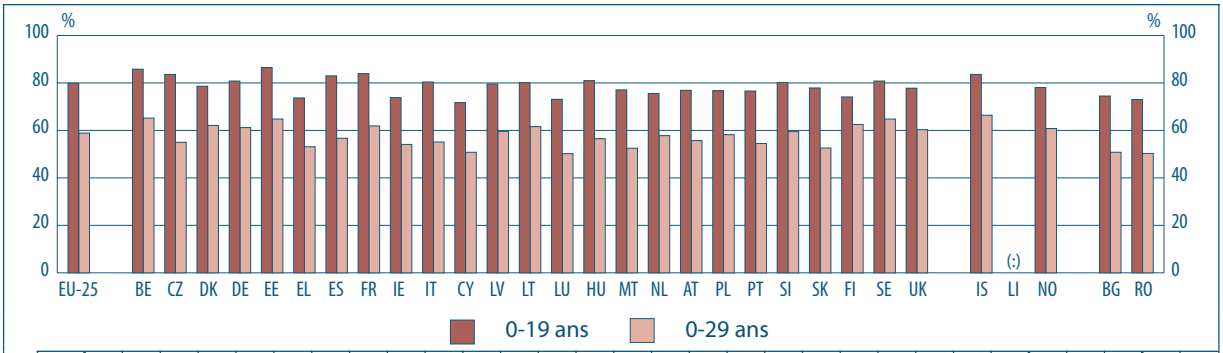
Les structures démographiques nationales ont une influence sur les taux de scolarisation, les catégories jeunes de la population étant plus enclines à être inscrites dans l'enseignement. La situation générale en Europe est la suivante: la catégorie d'âge comprise entre 0 et 9 ans est la moins nombreuse, immédiatement suivie en cela par la catégorie des 10-19 ans. Il y a, proportionnellement, davantage de jeunes âgés de 20 à 29 ans. L'Islande présente la plus grande proportion de jeunes en général, ex aequo avec l'Irlande (figure A2).

LES TAUX DE PARTICIPATION CHUTENT DE MANIÈRE CONSIDÉRABLE APRÈS L'ÂGE DE 19 ANS

Une comparaison des taux de participation des jeunes appartenant aux tranches d'âge des 0-19 ans et des 0-29 ans montre une baisse considérable des inscriptions dans toute l'Europe en ce qui concerne la catégorie des 0-29 ans. Cette baisse est d'environ 20 % en moyenne dans la majorité des pays européens, et est supérieure à 25 % en République tchèque, en Espagne et en Italie. Par contre, la diminution est nettement moins marquée en Finlande, avec une différence de 12 % seulement 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 0-29 ans est inférieure à 60 % (contre 80 % pour la tranche d'âge des 0-19 ans). Cette baisse des taux de participation est clairement liée à la fin de la scolarité obligatoire (figure C10). Un petit nombre de pays (Belgique, Estonie, Suède et Islande) présentent des taux situés aux alentours de 65 % pour la tranche d'âge des 0-29 ans.

Figure C2. Proportion d'élèves et d'étudiants en pourcentage des catégories d'âge 0-19 ans et 0-29 ans. Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
0-19 ans	79,9	85,8	83,6	78,6	80,8	86,5	73,7	83,0	83,9	73,8	80,4	71,7	79,6	80,1	73,1	80,9	77,1	75,6	76,9	76,7	76,6	80,2	77,9	74,1	80,8	77,8	83,6	(:)	78,1	74,5	73,0
0-29 ans	58,9	65,2	55,0	62,1	61,2	64,8	53,1	56,7	61,9	54,1	55,1	50,8	59,6	61,6	50,2	56,5	52,5	57,8	55,7	58,2	54,5	59,5	52,6	62,5	64,8	60,3	66,4	(:)	60,8	50,8	50,3

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Tous les élèves/étudiants de promotion sociale sont pris en considération.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: les données ne tiennent pas compte du niveau CITE 6.
Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe à CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés mais la plupart des données ne sont pas disponibles.
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.
Luxembourg: la plupart des étudiants CITE 5 et 6 étudient à l'étranger et ne sont pas inclus. De nombreux élèves des niveaux CITE 1, 2 et 3 étudient 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 scolarisation par tranche d'âge se trouvent donc sous-estimés. Au niveau CITE 5, les données ne sont pas disponibles par catégorie d'âge.
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

Note explicative (figure C2)

Tous les élèves et étudiants de tous les niveaux CITE, aussi bien dans les établissements publics que privés, âgés respectivement de 0 à 19 ans et de 0 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 1er janvier 2002.

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. 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.

PAS DE TENDANCE NETTE DANS L'ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION SÉPARÉE DES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Dans tous les pays européens, l'offre d'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers est aussi bien organisée séparément au sein d'établissements ou de classes spécialisés, qu'intégrée dans les établissements scolaires ordinaires. Les élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés soit dans l'enseignement ordinaire, soit dans l'enseignement séparé selon le système et la méthode d'identification et d'évaluation des besoins. Les différences dans les pourcentages d'élèves scolarisés dans des structures séparées peuvent donc refléter davantage la diversité des procédures d'évaluation et des modes de financement que les différences dans l'incidence réelle des besoins éducatifs particuliers entre les pays.

En matière d'éducation des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers, on s'accorde généralement sur le fait que la situation souhaitable est leur intégration dans l'enseignement obligatoire ordinaire, même si tout le monde n'est pas d'accord sur le fait que cet enseignement soit toujours le plus approprié. Il est donc important de garder à l'esprit que l'examen de l'évolution de la proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément ne dit rien, à lui seul, sur la question de la qualité de l'éducation. L'intégration dans un établissement ordinaire ne garantit pas nécessairement un enseignement de qualité; inversement, la scolarisation dans un environnement éducatif séparé n'aboutit pas, pour certains élèves, à un enseignement inapproprié.

Le taux de participation dans l'enseignement séparé au cours de la période 1996-2004 reflète les différentes politiques nationales en matière d'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Sur l'ensemble des élèves en âge de scolarité obligatoire, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers représentent:

- moins de 1 % en Grèce, en Espagne, en Italie, à Chypre, au Portugal, en Islande et en Norvège;
- entre 1 et 3 % dans treize autres systèmes éducatifs;
- plus de 3 % dans les Communautés française et flamande de Belgique, en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Lettonie, en Hongrie, en Slovaquie et en Finlande.

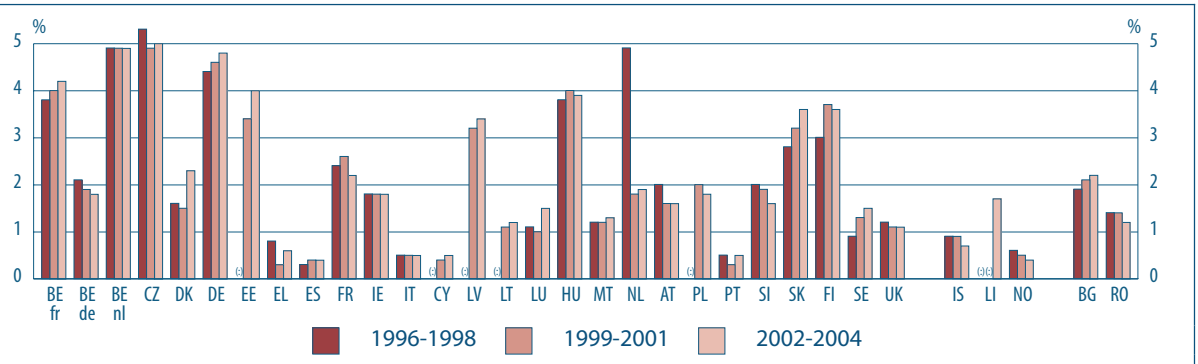
La manière de définir les besoins éducatifs particuliers, ainsi que les types d'enseignement mis en place pour y répondre, diffère suivant les pays. Il est par conséquent impossible d'établir des comparaisons directes entre pays. Toutefois, les tendances relevées dans la proportion d'élèves scolarisés dans le cadre d'un enseignement séparé constituent une information utile sur l'évolution vers une intégration dans l'enseignement ordinaire des élèves à besoins particuliers enregistrée entre 1996 et 2004. Sauf exception, ces tendances ne témoignent que de changements très modérés, et aucun profil dominant n'émerge clairement en Europe. Le nombre des pays qui enregistrent une augmentation de la proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés dans un cadre séparé est similaire au nombre des pays qui présentent une

diminution de ces mêmes effectifs. Plusieurs pays n'observent aucun changement, ou presque, de ces proportions sur la période concernée.

L'Allemagne et l'Irlande présentent une augmentation du nombre global d'élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers et, dans les deux pays, le nombre d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers intégrés dans le système d'enseignement ordinaire a augmenté. L'augmentation du pourcentage d'élèves allemands scolarisés dans des structures séparées, présentée dans la figure C3, s'explique par le fait que la population scolaire globale diminue en Allemagne.

À partir de 1993, les parents ont eu juridiquement, en Autriche, le droit de faire scolariser leurs enfants dans l'enseignement ordinaire, avec pour conséquence le fait que de plus en plus d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans le système ordinaire, et que le pourcentage d'enfants intégrés à un enseignement séparé a chuté. Dans ce pays, on assiste à une augmentation constante, depuis 1993, du nombre d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, et ce en dépit d'une (légère) diminution du nombre d'élèves en début de scolarité, résultant du déclin constant des taux de natalité en Autriche.

Figure C3. Évolution du pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément par rapport à la population scolaire totale. Enseignement obligatoire, 1996-2004.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1996-1998	3,8	2,1	4,9*	5,3	1,6*	4,4	(:)	0,8	0,3	2,4	1,8*	0,5*	(:)	(:)	(:)	1,1	3,8	1,2	4,9	2,0	(:)	0,5	2,0	2,8	3,0	0,9*	1,2	0,9*	(:)	0,6	1,9	1,4
1999-2001	4,0	1,9	4,9	4,9	1,5*	4,6	3,4	0,3	0,4*	2,6	1,8	0,5*	0,4	3,2	1,1	1,0	4,0	1,2	1,8	1,6	2,0	0,3	1,9	3,2	3,7	1,3	1,1	0,9*	(:)	0,5	2,1	1,4
2002-2004	4,2	1,8	4,9	5	2,3	4,8	4,0	0,6	0,4	2,2	1,8	0,5*	0,5	3,4	1,2	1,5	3,9	1,3	1,9	1,6	1,8	0,5	1,6	3,6	3,6	1,5	1,1	0,7	1,7	0,4	2,2	1,2

* Données estimées

Sources: Agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins particuliers et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl), Irlande: les données publiées précédemment concernant la période 1996-1998 sont respectivement de 3,8 % en Communauté flamande et de 1,2 % en Irlande, mais ces données incluent les élèves qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire.
Danemark: les données des périodes 1996-1998 et 1999-2001 incluent les établissements fréquentés par des élèves ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire.
Grèce: les données de la période 1999-2001 couvrent tous les établissements, y compris ceux du niveau postobligatoire.
France, **Finlande**: les données de la période 1996-1998 se réfèrent à l'année scolaire 1994/1995.
Pays-Bas: le net recul du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements séparés est dû aux modifications apportées en 1998 à la législation et à la réglementation. Des établissements séparés destinés aux élèves présentant des inaptitudes légères à l'apprentissage ou des déficiences intellectuelles légères font maintenant partie du système scolaire ordinaire. Ces établissements prennent en charge environ 74 000 élèves. Les données relatives à la répartition de ces élèves entre l'enseignement séparé et l'enseignement ordinaire ne sont pas disponibles.

Note explicative (figure C3)

Dans cet indicateur, le pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement obligatoire, scolarisés dans des établissements ou classes séparés, est calculé sur la base de la population totale en âge de fréquenter l'enseignement obligatoire. Les données sont relatives à l'enseignement public et privé subventionné et proviennent des statistiques du ministère de l'éducation, mais elles ne tiennent pas compte des élèves scolarisés dans des institutions privées non subventionnées.

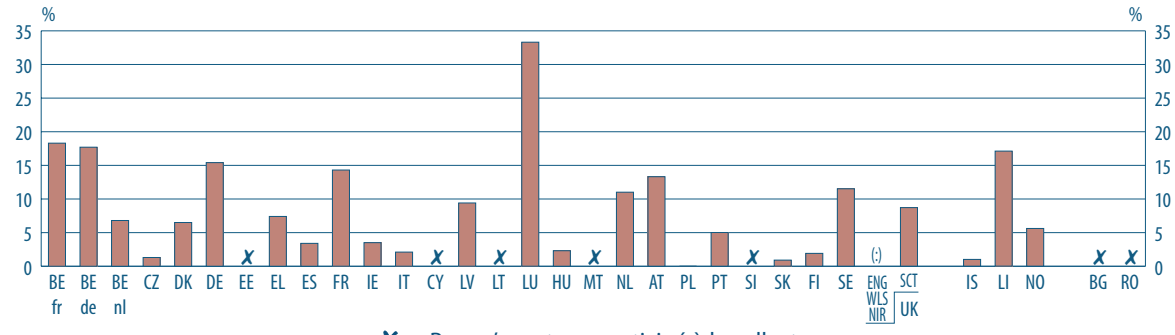
Étant donné les divergences entre les statistiques concernant les besoins éducatifs particuliers, cet indicateur ne se base pas sur des années fixes de référence, mais sur trois périodes pour lesquelles des données nationales sont disponibles.

Même si les différentes définitions nationales de l'«enseignement séparé» (parfois aussi appelé «enseignement spécial») divergent, la définition appliquée ici est celle d'un élève qui passe la majeure partie de sa semaine scolaire dans un établissement ou une classe non ordinaire (c'est-à-dire séparé). Les définitions juridiques des besoins éducatifs particuliers en vigueur dans chaque pays sont disponibles dans les rapports intitulés *National Overviews of Special Education*, sur les pages nationales du site Internet de l'Agence européenne, à l'adresse suivante: http://www.european-agency.org.

DANS CERTAINS PAYS, LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES D'ORIGINE IMMIGRÉE REPRÉSENTE PLUS DE 15 % DE LA POPULATION SCOLAIRE TOTALE AGÉE DE 15 ANS

D'après l'enquête PISA 2003, les élèves âgés de 15 ans dont les deux parents sont nés à l'étranger représentent entre 10 % et 20 % de la population scolaire de cet âge en Belgique (Communautés française et germanophone), en Allemagne, en France, aux Pays-Bas, en Autriche, en Suède et au Liechtenstein. La proportion d'élèves issus de l'immigration dépasse le tiers de la population scolaire totale des élèves âgés de 15 ans au Luxembourg.

Figure C4. Proportions d'élèves d'origine immigrée dans la population totale des élèves de 15 ans. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2003.



✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
18,3	17,7	6,8	1,3	6,5	15,4	7,4	3,4	14,3	3,5	2,1	9,4	33,3	2,3	11,0	13,3	0,0	5,0	0,9	1,9	11,5	(:)	8,7	1,0	17,1	5,6

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Note complémentaire

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (proportion d'élèves immigrants = 7,9) n'est pas présentée dans la figure.

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 rassemblant les élèves qui ont 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».

Les autres pays pour lesquels des données sont disponibles présentent une proportion nettement plus faible d'élèves d'origine immigrée âgés de 15 ans, avec moins de 5 % dans la plupart des cas.

Ces taux de scolarisation corroborent les données démographiques sur la proportion de jeunes étrangers au sein de la population totale (figure A4), et reflètent les tendances historiques en matière d'immigration ([1]).

LA PARTICIPATION DES ENFANTS DE 4 ANS À L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE — EST EN AUGMENTATION, MAIS CONNAÎT ENCORE QUELQUES VARIATIONS –

L'éducation préprimaire est accessible partout en Europe. L'inscription dans les programmes éducatifs est presque toujours volontaire. 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. Les tendances observées dans les taux de participation des enfants âgés de 4 ans reflètent la diversité de l'offre pour les enfants de cet âge. Même si, pour les 10 nouveaux États membres, les données ne sont disponibles qu'à partir de 1999/2000, la tendance générale est à l'augmentation du nombre d'enfants de 4 ans inscrits dans une structure préprimaire dans presque toute l'Europe.

En 2001/2002, tous les enfants de 4 ans fréquentaient une telle structure en Belgique, en Espagne, en France, en Italie, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. En Belgique, en France et aux Pays-Bas, il est de tradition que le taux de fréquentation à cet âge avoisine les 100 %, tandis que les chiffres pour l'Espagne notamment, mais aussi le Royaume-Uni, montrent une augmentation rapide des taux de participation depuis 1979/1980.

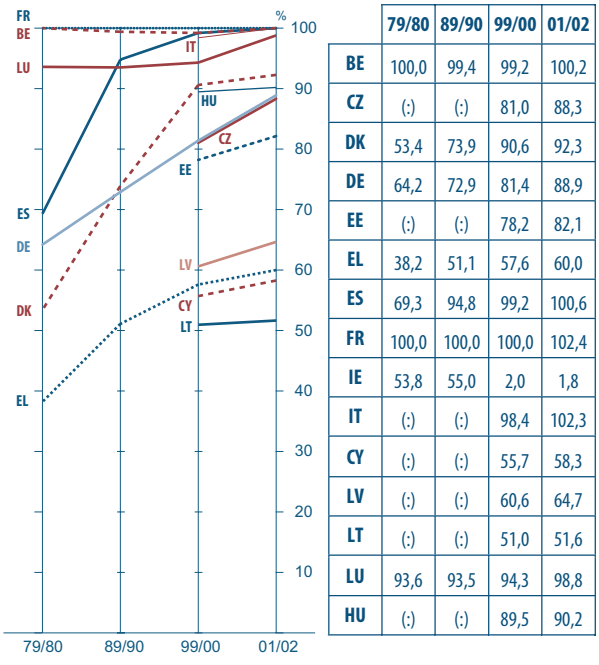
Au Danemark, en Hongrie, à Malte, en Islande et au Liechtenstein, les taux de participation sont élevés (avec plus de 90 % d'inscrits). Parmi ces quatre pays, le Danemark, où le taux de participation était juste au-dessus de 50 % en 1979/1980, présente une augmentation particulièrement marquée.

Partout ailleurs, à l'exception de la Pologne et de la Finlande, plus de deux tiers des enfants de 4 ans sont inscrits dans une structure préprimaire en 2001/2002. Dans ce groupe de pays, le Portugal et la Suède présentent les plus fortes augmentations, avec un taux légèrement supérieur à 18 % en 1979/1980 et de respectivement 78,7 % et 77,8 % en 2001/2002. À l'opposé, moins de la moitié des enfants de 4 ans sont inscrits dans un programme préprimaire en Pologne et en Finlande en 2001/2002 (environ un tiers des enfants polonais et 44 % des enfants finlandais).

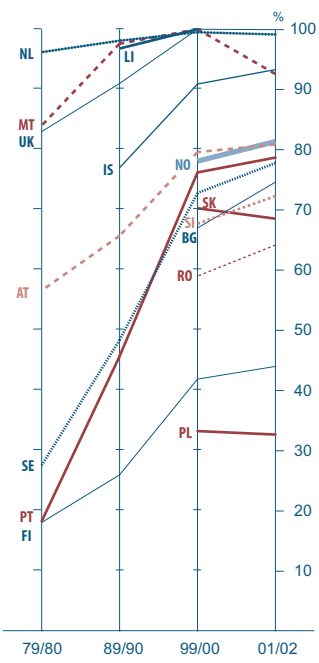
Enfin, en Irlande, de nombreux enfants âgés de quatre ans sont déjà scolarisés dans l'enseignement primaire.

([1]) Pour obtenir des informations plus détaillées sur ce thème, voir le chapitre 2 de l'enquête sur L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. *Enquêtes Eurydice*. Bruxelles: Eurydice 2004.

Figure C5. Évolution des taux de participation (en pourcentage) dans les établissements préprimaires (CITE 0) à finalité éducative par les enfants de 4 ans,1979-2002



	79/80	89/90	99/00	01/02
BE	100,0	99,4	99,2	100,2
CZ	(:)	(:)	81,0	88,3
DK	53,4	73,9	90,6	92,3
DE	64,2	72,9	81,4	88,9
EE	(:)	(:)	78,2	82,1
EL	38,2	51,1	57,6	60,0
ES	69,3	94,8	99,2	100,6
FR	100,0	100,0	100,0	102,4
IE	53,8	55,0	2,0	1,8
IT	(:)	(:)	98,4	102,3
CY	(:)	(:)	55,7	58,3
LV	(:)	(:)	60,6	64,7
LT	(:)	(:)	51,0	51,6
LU	93,6	93,5	94,3	98,8
HU	(:)	(:)	89,5	90,2



	79/80	89/90	99/00	01/02
MT	84,0	97,6	100,0	92,6
NL	96,2	98,1	99,5	99,1
AT	56,6	65,7	79,6	80,9
PL	(:)	(:)	33,3	32,7
PT	18,3	45,7	76,2	78,7
SI	(:)	(:)	67,7	72,3
SK	(:)	(:)	70,3	68,5
FI	18,1	26,0	41,9	44,0
SE	27,6	48,4	72,8	77,8
UK	83,0	91,0	100,0	99,9
IS	(:)	77,0	90,9	93,3
LI	(:)	96,8	100,0	(:)
NO	(:)	(:)	78,1	81,4
BG	(:)	(:)	67,0	74,6
RO	(:)	(:)	59,0	64,2

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

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 à 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).
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population pour 2000/01 sont celles de 2001.

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 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 réfèrent au 1er janvier de l'année de référence.

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

Un an avant le début de l'enseignement primaire obligatoire, les trois quarts environ de l'ensemble des enfants sont inscrits dans des établissements d'éducation préprimaire au sein de l'Union européenne et des pays de l'AELE/EEE. Cette proportion est légèrement plus élevée dans les pays de l'EU-15.

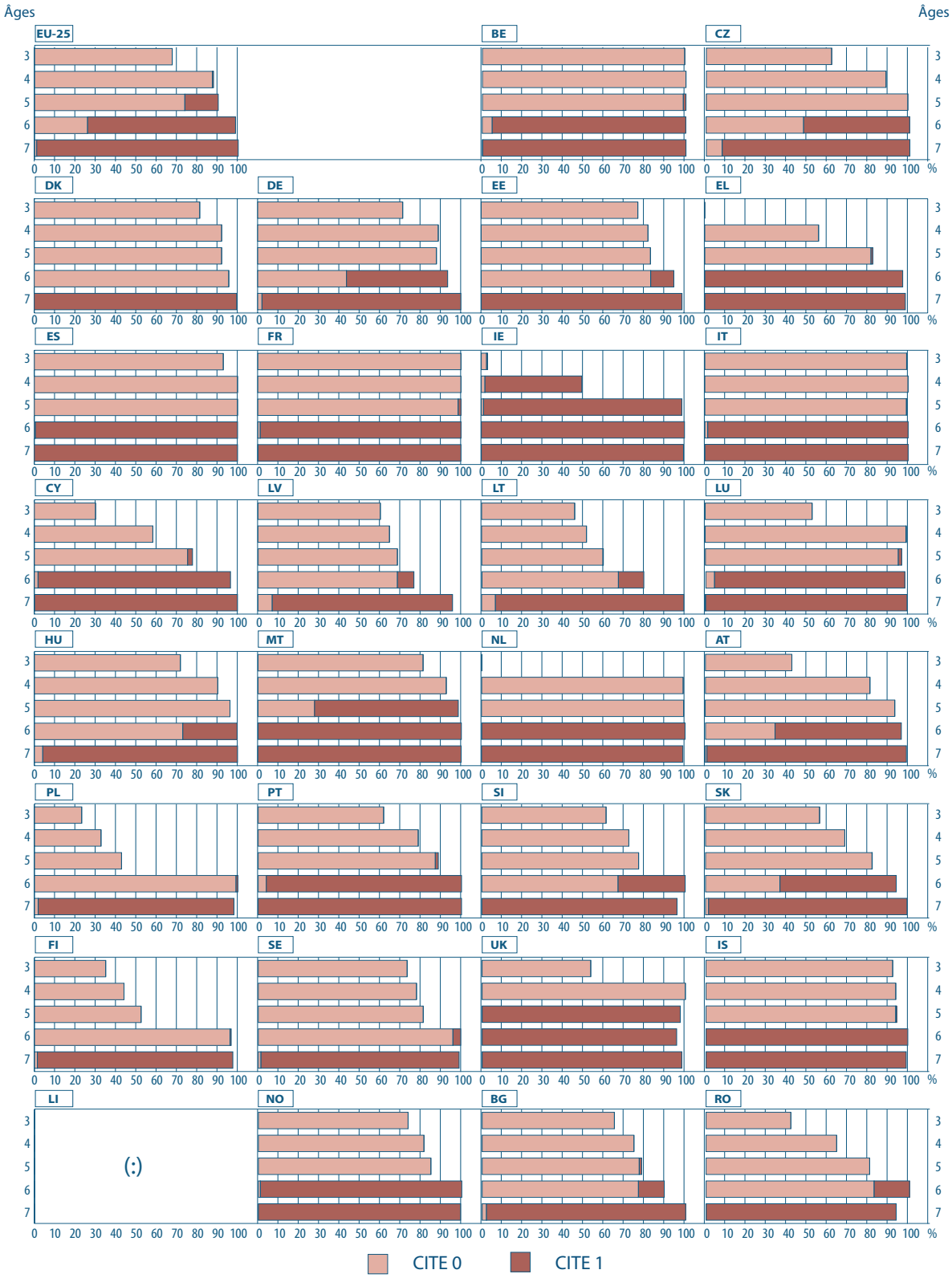
L'âge auquel les enfants peuvent commencer à fréquenter les établissements d'éducation préprimaire varie selon les pays. L'offre est généralement accessible au plus tard à partir de l'âge de 3 ou 4 ans (figure B1). Plus de la moitié des pays européens présentent une fréquentation massive (plus de 80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

En Grèce, au Portugal, en Slovaquie et en Roumanie, la plupart des enfants sont inscrits dans des établissements d'éducation préprimaire à l'âge de 5 ans, alors que la majorité des enfants polonais, finlandais et suédois ne sont inscrits qu'à l'âge de 6 ans. Dans un petit nombre de pays (Lettonie, Lituanie et Bulgarie), la fréquentation de l'éducation préprimaire n'est massive à aucun âge. Environ un quart des enfants de ces pays font pour la première fois leur entrée dans le système scolaire au niveau primaire.

La transition vers l'école primaire se fait à l'âge de 6 ans pour la plupart des enfants en Belgique, en République tchèque, en Grèce, en Espagne, en France, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, au Portugal, 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, à Chypre, au Luxembourg et au Portugal, où un petit nombre d'enfants âgés de 6 ans (environ 4 %) 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 dans les trois pays baltes, ainsi qu'au Danemark, en Hongrie, en Pologne, en Slovénie (selon le programme d'avant la réforme), en Finlande, en Suède, en Bulgarie et en Roumanie. Cependant, certains enfants âgés de 7 ans restent dans l'éducation préprimaire en République tchèque, en Lettonie, en Lituanie et en Hongrie. Dans les 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).

Figure C6. Taux de participation dans les établissements préprimaire et primaire (CITE 0 et 1), par catégorie d'âge. Année scolaire 2001/2002.



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

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 à CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.
Slovénie: le programme post-réforme autorise les écoles à inscrire les enfants dans l'enseignement obligatoire à partir de 6 ans. En 2000/2001, les écoles pouvaient décider d'adopter le programme pré- ou post-réforme.
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

Note explicative

Les données sont détaillées dans les annexes.
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 préprimaire 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.

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 1er janvier 2002.

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

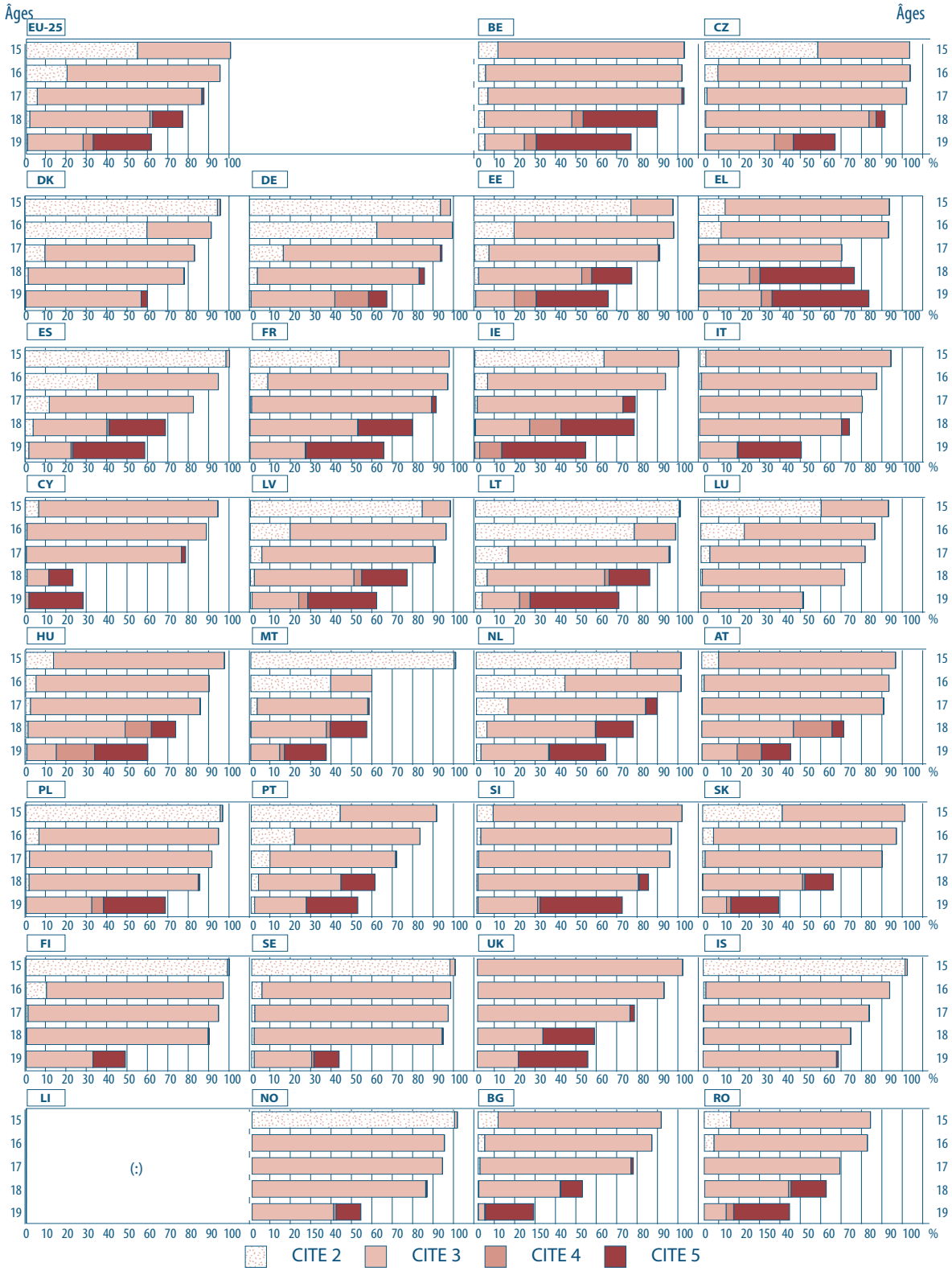
Les parcours des jeunes âgés de 15 à 19 ans dans le système scolaire et le moment de leur transition vers l'enseignement supérieur reflètent les différences dans les structures d'organisation des systèmes éducatifs européens (figure B1). Dans certains pays, la durée de l'enseignement à CITE 2 est nettement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

En moyenne, environ la moitié des jeunes de l'Union européenne sont inscrits au niveau CITE 2 à l'âge de 15 ans. À l'âge de 19 ans, les taux de scolarisation se répartissent presque pour moitié entre CITE 3 et CITE 5. Dans la plupart des pays européens, la transition vers 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 de 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 % au Danemark, en Allemagne, en Espagne, en Lituanie, à Malte, en Pologne, en Finlande, en Suède, en Islande et en Norvège. Environ 10 % des élèves sont encore inscrits au niveau CITE 2 à l'âge de 17 ans au Danemark, en Allemagne, en Espagne, en Lituanie et au Portugal. Ce taux est dû, d'une part, à la durée assez longue du secondaire inférieur dans ces pays (jusqu'à l'âge de 16, voire 17 ans au Danemark pour certains élèves) 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.

En Belgique, au Luxembourg, en Hongrie, et notamment aux Pays-Bas, un certain nombre d'élèves se trouvent encore scolarisés au niveau CITE 2 à l'âge de 17 ans, même si la durée théorique de ce niveau d'enseignement est plus courte dans ces pays: il se termine à 14 ans (en Belgique et en Hongrie) ou à 15 ans (au Luxembourg). Aux Pays-Bas, CITE 2 se termine à l'âge de 15 ans pour tous les élèves, sauf ceux qui sont inscrits dans les écoles VMBO (16 ans), MBO *Assistentopleiding* (17 ans) ou *Praktijkonderwijs* (18 ans). Dans tous ces pays, le redoublement d'une année scolaire est possible (figure E23) et les élèves peuvent répéter une ou plusieurs années.

Figure C7. Taux de participation par catégorie d'âge (CITE 2 à 5). Année scolaire 2001/2002.



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

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.
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.
Luxembourg: la plupart des étudiants CITE 5 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.
Autriche: le niveau CITE 3, pour les élèves âgés de 17 ans, inclut le niveau CITE 4.
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

Note explicative

Les données sont détaillées dans les annexes.

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 1er janvier 2002.

Certains pays se caractérisent par une durée particulièrement longue de CITE 3, qui inclut presque tous les jeunes inscrits dans l'enseignement entre l'âge de 15 ou 16 ans et l'âge de 19 ans. C'est le cas en Italie, au Luxembourg et dans les pays nordiques. Au Danemark, l'entrée à CITE 3 est plus progressive, mais presque tous les jeunes de 19 ans sont également encore inscrits à ce niveau d'enseignement.

A contrario, en Belgique, en Hongrie, en Autriche et en Slovénie, l'entrée à CITE 3 se fait généralement plus tôt (dès l'âge de 15 ans), et est suivie d'une entrée relativement précoce aux niveaux CITE 4 et 5, fréquentés par la plupart des jeunes de 19 ans.

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

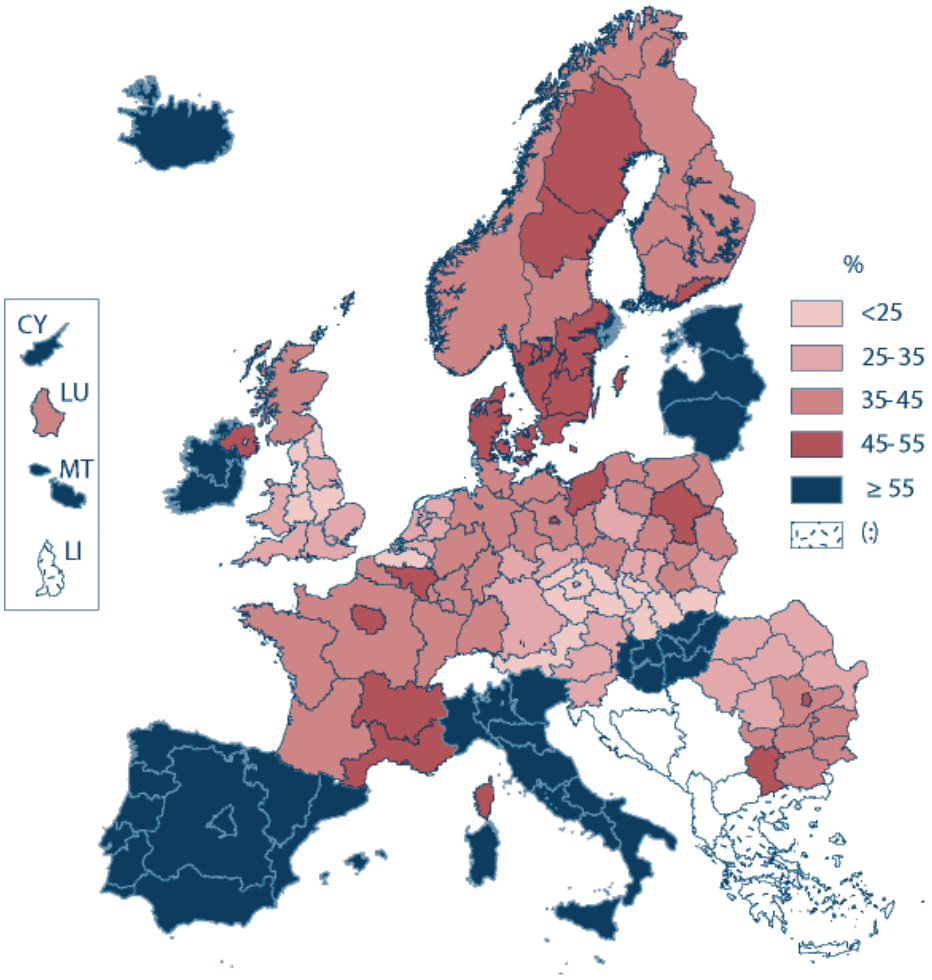
DANS LA PLUPART DES PAYS, LE TAUX D'INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL EST COMPARABLE AU NIVEAU RÉGIONAL

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. La plus faible disparité entre régions est constatée en Hongrie (avec des pourcentages variant de 90 % dans la région de Közép-Magyarország à un peu plus de 85 % dans la région de Közép-Dunántúl).

La Belgique, l'Allemagne, le Royaume-Uni et la Bulgarie constituent des exceptions à ce tableau général. La plus grande disparité s'observe en Belgique, où les pourcentages des différentes régions sont compris entre 24 % en Région flamande et 54 % dans la région de Bruxelles-Capitale. En Allemagne, les pourcentages dans les régions varient de 30,5 % en Bavière à 48 % à Berlin, alors qu'au Royaume-Uni, une plus grande proportion d'élèves sont inscrits dans l'enseignement secondaire supérieur général en Irlande du Nord

(50 %) et en Écosse (37,5 %) que dans le reste du Royaume-Uni. Enfin, en Bulgarie, 36 % des élèves sont inscrits au secondaire supérieur général dans la région Severen Tsentralen et 52 % des étudiants dans la région Yugozapaden.

Figure C8. Pourcentage d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), par région NUTS. Année scolaire 2001/2002.



Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. En Communauté française, les étudiants fréquentant les établissements de promotion sociale ne sont pas inclus, ce qui surestime légèrement le pourcentage d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur général.
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 (CITE 3) 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 la plupart des pays de l'EU-15, à l'exception de l'Irlande, du Portugal, de la Finlande et de la Suède. Dans ces pays, ainsi que dans les nouveaux États membres, c'est NUTS 2 qui est utilisé. Pour la définition de la classification NUTS voir la section «Glossaire et outils statistiques».

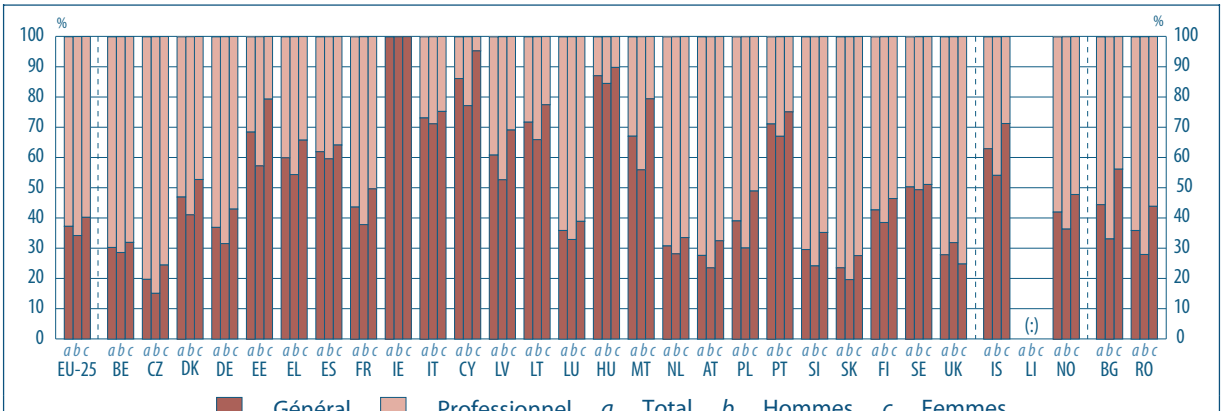
AU SECONDAIRE SUPÉRIEUR, PLUS D'ÉLÈVES DANS – L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL QUE DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL —

En Europe, il y a généralement plus d'élèves dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général au secondaire supérieur (l'enseignement préprofessionnel étant inclus dans l'enseignement général). Dix pays seulement présentent un profil de répartition inverse (Estonie, Grèce, Espagne, Italie, Chypre, Lettonie, Hongrie, Malte, Portugal et Islande). En Irlande, tous les élèves sont scolarisés dans l'enseignement général, car il n'existe pas de filière professionnelle distincte. Enfin, en Suède et, dans une moindre mesure au Danemark, la proportion respective d'élèves inscrits dans les deux filières est presque équivalente.

Des taux exceptionnellement élevés de participation à l'enseignement secondaire supérieur professionnel (plus des deux tiers de l'ensemble des élèves) sont constatés en Belgique, en République tchèque, aux Pays-Bas, en Autriche, en Slovénie, en Slovaquie et au Royaume-Uni.

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 à Chypre est particulièrement marquée: cinq fois plus de garçons que de filles sont inscrits dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel (mais le taux de scolarisation global est très faible si on le compare aux inscriptions dans l'enseignement général). Seules la Belgique, l'Espagne, l'Italie et la Suède 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), en pourcentage. Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Total																															
	37,3	30,3	19,8	47,0	37,0	68,5	60,0	62,0	43,7	100	73,2	86,2	60,9	71,8	36,0	87,2	67,2	30,8	27,7	39,1	71,2	29,7	23,6	42,8	50,4	27,9	63,0	(:)	42,0	44,5	36,0
	62,7	69,7	80,2	53,0	63,0	31,5	40,0	38,0	56,3	(-)	26,8	13,8	39,1	28,2	64,0	12,8	32,8	69,2	72,3	60,9	28,8	70,3	76,4	57,2	49,6	72,1	37,0	(:)	58,0	55,5	64,0
Hommes																															
	34,2	28,6	15,1	41,1	31,6	57,3	54,4	59,6	37,9	100	71,2	77,2	52,7	66,0	32,9	84,6	56,0	28,2	23,6	30,1	67,1	24,2	19,7	38,6	49,4	31,9	54,2	(:)	36,4	33,1	28,0
	65,8	71,4	84,9	58,9	68,4	42,7	45,6	40,4	62,1	(-)	28,8	22,8	47,3	34,0	67,1	15,4	44,0	71,8	76,4	69,9	32,9	75,8	80,3	61,4	50,6	68,1	45,8	(:)	63,6	66,9	72,0
Femmes																															
	40,2	31,9	24,4	52,7	42,9	79,3	65,8	64,1	49,7	100	75,3	95,3	69,1	77,5	38,9	89,8	79,4	33,5	32,5	48,9	75,1	35,2	27,6	46,5	51,1	24,8	71,3	(:)	47,8	56,2	43,9
	59,8	68,1	75,6	47,3	57,1	20,7	34,2	35,9	50,3	(-)	24,7	4,7	30,9	22,5	61,1	10,2	20,6	66,5	67,5	51,1	24,9	64,8	72,4	53,5	48,9	75,2	28,7	(:)	52,2	43,8	56,1

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure C9)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Tous les élèves/étudiants de promotion sociale sont inclus.
Royaume-Uni: l'enseignement préprofessionnel est inclus dans le professionnel. CITE 4 est inclus dans l'enseignement professionnel 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».

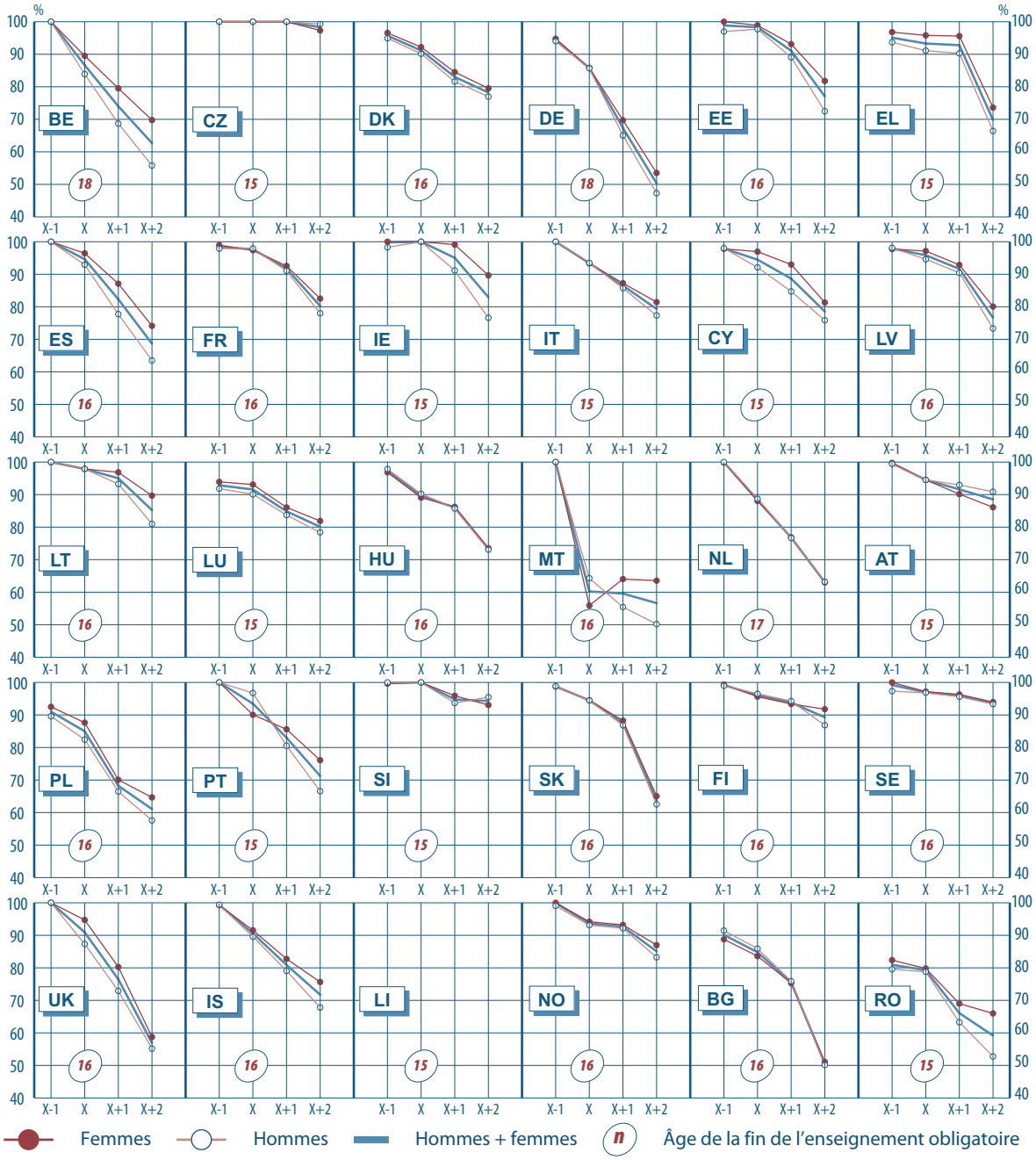
DANS LA PLUPART DES PAYS, LE TAUX DE PARTICIPATION DES GARÇONS DÉCLINE PLUS RAPIDEMENT À LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

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 quatre moments différents: un an avant la fin de la scolarité obligatoire, à la fin de la scolarité obligatoire, et un ou deux ans après la fin de cette période.

Dans les 29 pays européens pour lesquels des données sont disponibles, les taux de participation déclinent progressivement à la fin de la scolarité obligatoire. Les taux de participation déclinent particulièrement lentement en République tchèque, en France, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg, en Autriche, en Slovénie, en Finlande, en Suède et en Norvège; dans ces pays, ils dépassent encore 80 % au cours de la deuxième année suivant la fin de l'enseignement obligatoire. Par contraste, en Allemagne et en Bulgarie, 50 % des jeunes seulement sont encore inscrits dans le système éducatif au cours de la deuxième année suivant la fin de l'enseignement obligatoire.

Dans la plupart des pays, les femmes restent dans le système éducatif plus longtemps que les hommes. La différence est particulièrement prononcée en Belgique, en Espagne, en Irlande, à Malte, au Portugal et en Roumanie, pays 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'environ 10 points de pourcentage ou plus. Les exceptions à ce phénomène sont la République tchèque et l'Autriche, où les taux de participation des garçons sont légèrement plus élevés que ceux des filles. En Hongrie et aux Pays-Bas, les taux de participation sont similaires pour les deux sexes.

Figure C10. Taux de participation (en pourcentage) globaux et par sexe, au terme de l'enseignement obligatoire. Année scolaire 2001/2002.



Source: Eurydice, Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Tous les élèves/étudiants de promotion sociale sont pris en considération.
Irlande: l'enseignement obligatoire a été étendu jusque 16 ans, suite de l'adoption du *Welfare Act* 2000 mis en application depuis le 5 juillet 2002.
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.

Notes complémentaires (figure C10 suite)

Luxembourg: la plupart des étudiants CITE 5 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, les données par catégorie d'âge sont manquantes.
Hongrie: pour les élèves qui ont commencé leur scolarité le 1er septembre 1998 ou après, l'enseignement obligatoire se prolonge jusqu'à la fin de l'année scolaire de leurs 18 ans.
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

Note explicative

Les données sont détaillées dans les annexes.

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.

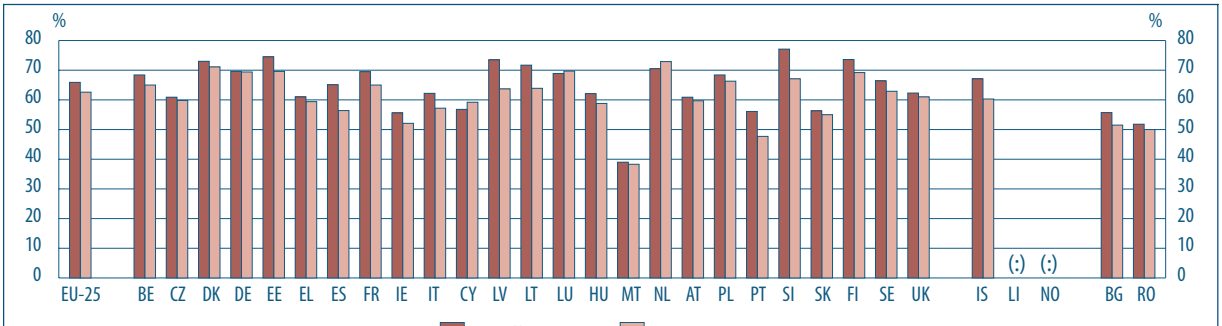
La date de référence pour les données relatives à la population est le 1er janvier 2002.

PLUS DE LA MOITIÉ DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 15 À 24 ANS SONT INSCRITS DANS UNE FORMATION

Partout en Europe, à l'exception de Malte, au moins la moitié de l'ensemble des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont inscrits dans une forme ou une autre d'enseignement ou de formation. Au Danemark, en Estonie, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Finlande, cette proportion atteint plus de 70 %.

Dans l'Union européenne, environ 66 % des femmes de cette tranche d'âge, en moyenne, sont scolarisées dans l'enseignement ou une formation quelconque, contre 62 % des hommes. Seuls trois pays (Chypre, Luxembourg et Pays-Bas) présentent un pourcentage légèrement plus élevé d'hommes que de femmes pour cette tranche d'âge. La différence dans les taux d'inscription par sexe n'est pas très élevée en règle générale, sauf dans le cas de l'Espagne, de la Lettonie et de la Slovénie, où elle se situe aux alentours de 10 %.

Figure C11. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 24 ans dans l'enseignement et la formation, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
■	65,9	68,4	60,9	73,0	69,6	74,5	61,0	65,1	69,5	55,6	62,2	56,8	73,5	71,7	68,9	62,1	39,0	70,5	60,9	68,4	56,1	77,1	56,3	73,6	66,4	62,3	67,1	(:)	(:)	55,7	51,8
■	62,6	65,0	59,8	71,1	69,4	69,6	59,4	56,4	65,0	52,1	57,2	59,2	63,7	63,9	69,7	58,8	38,3	72,9	59,7	66,3	47,7	67,1	55,0	69,2	62,9	61,0	60,3	(:)	(:)	51,5	50,0

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Notes complémentaires

France: la période de référence pour la participation à une formation est d'une semaine.
Chypre: les étudiants domiciliés dans le pays, mais étudiant à l'étranger, ne sont pas encore couverts par l'étude.
Norvège: les données ne sont pas présentées car la collecte se limite uniquement à l'enseignement ou à la formation considérés importants pour le métier présent ou futur (ce qui exclut par exemple l'enseignement initial, etc.).

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.

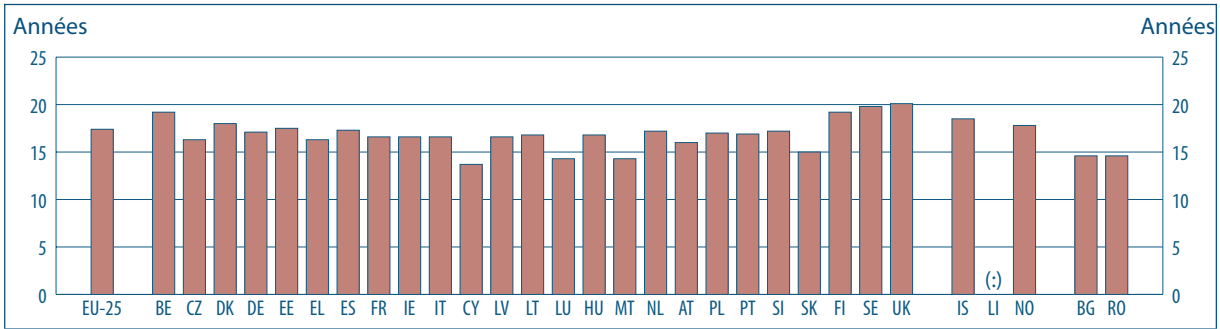
EN MOYENNE, LA POPULATION EUROPÉENNE SUIT UN ENSEIGNEMENT PENDANT PLUS DE 17 ANS

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'espérance de vie scolaire 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 minimum 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 Finlande, en Suède, au Royaume-Uni et en Islande. L'espérance de vie scolaire est la plus longue au Royaume-Uni et, en moyenne, inférieure d'environ un an dans les nouveaux États membres de l'Union européenne à ce qu'elle était dans l'Union européenne à 15.

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 C11), le taux de redoublement, la proportion des inscriptions à temps partiel et l'offre de cours pour les adultes.

Figure C12. Espérance de vie scolaire des élèves de 5 ans (CITE 0 à 6). Année scolaire 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
17,4	19,2	16,3	18,0	17,1	17,5	16,3	17,3	16,6	16,6	16,6	13,7	16,6	16,8	14,3	16,8	14,3	17,2	16,0	17,0	16,9	17,2	15,0	19,2	19,8	20,1	18,5	(:)	17,8	14,6	14,6

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.
Allemagne, Roumanie, **Slovénie**: les programmes avancés de recherche (niveau CITE 6) sont exclus.
Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe à CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés mais la plupart des données ne sont pas disponibles.
Chypre: la plupart des étudiants CITE 5 et 6 étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.
Luxembourg: la plupart des étudiants CITE 5 et 6 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: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

Note explicative

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 des élèves et étudiants et en multipliant par 60 (années).

DANS L'UNION, PLUS DE 15 % DES INSCRITS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF SONT DES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

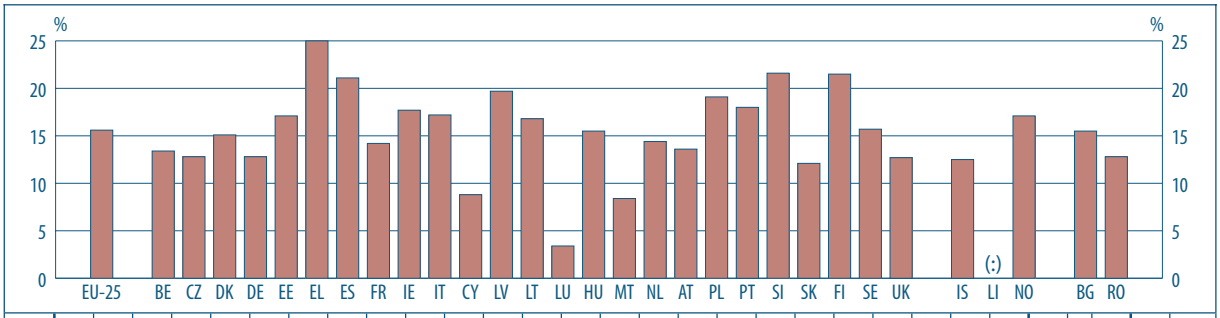
En 2002, plus de 16 millions d'étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur dans l'Union européenne, soit un peu plus de 15 % du total des élèves et étudiants inscrits dans les systèmes éducatifs.

En Grèce, en Espagne, en Slovénie et en Finlande, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur rapporté à l'ensemble des élèves du système éducatif est supérieur à 20 % alors qu'il représente moins de 10 % à Chypre, au Luxembourg et à Malte. La situation de Chypre et du Luxembourg s'explique en grande partie par le fait que la majorité des étudiants de ces pays étudient à l'étranger (figure C20). Dans les autres pays, le pourcentage d'étudiants oscille autour de la moyenne de l'Union, entre 12,1 % (Slovaquie) et 19,7 % (Lettonie).

La prise en compte de différents paramètres des contextes nationaux est importante pour faciliter l'interprétation de cet indicateur; on citera particulièrement les variations démographiques (figures A2 et C14), la structure de l'enseignement (par exemple, le développement plus ou moins important de l'enseignement de niveau CITE 0, la durée variable de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement

supérieur, figure B1), le nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur et les restrictions éventuelles à l'admission (figure B14).

Figure C13. Pourcentage d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par rapport à l'ensemble des élèves et des étudiants. Année académique 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
15,6	13,4	12,8	15,1	12,8	17,1	25,0	21,1	14,2	17,7	17,2	8,8	19,7	16,8	3,4	15,5	8,4	14,4	13,6	19,1	18,0	21,6	12,1	21,5	15,7	12,7	12,5	(:)	17,1	15,5	12,8

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Les étudiants de promotion sociale sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe à CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.
Chypre, Luxembourg: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

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 CONTINUE DE CROÎTRE

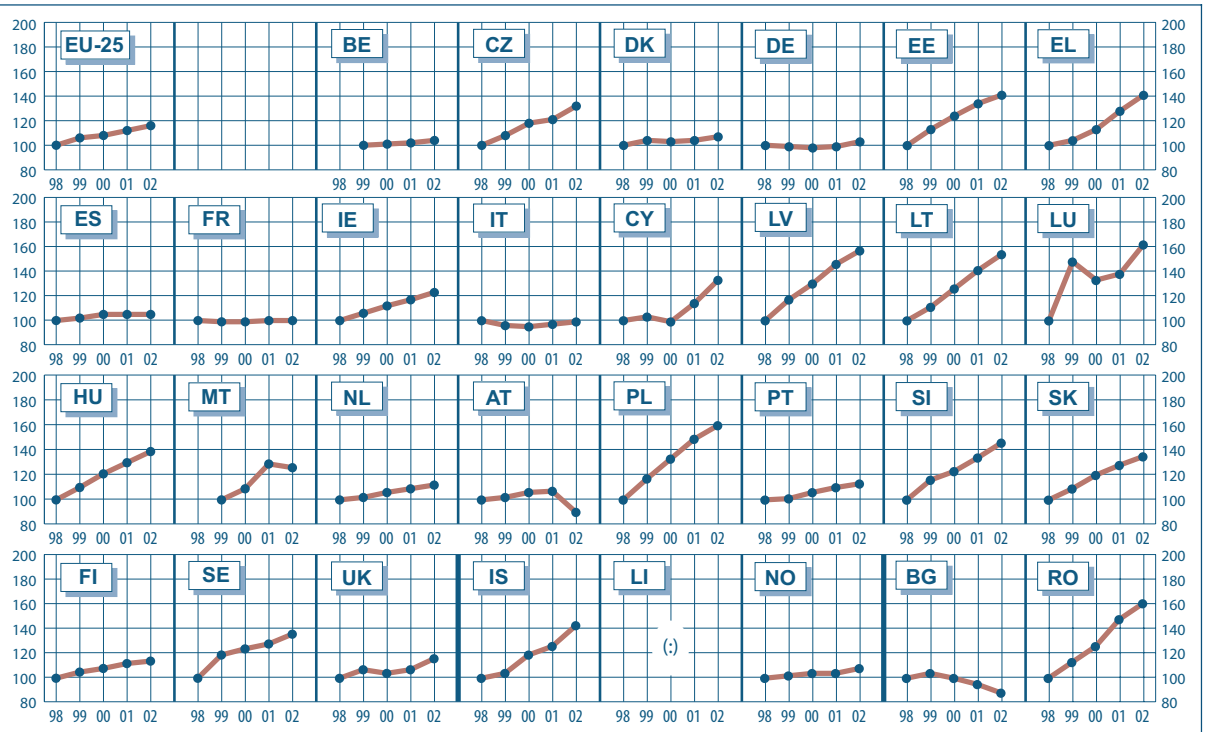
Durant la période 1998-2002, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur n'a cessé d'augmenter dans l'Union européenne: le taux de croissance annuel du nombre d'étudiants de l'EU-25 est supérieur à 2 % sur l'ensemble de la période. Au total, le nombre d'étudiants a augmenté de 16 % entre 1998 et 2002 dans l'Union européenne.

Les nouveaux États membres, la Grèce, l'Irlande, le Luxembourg, la Suède, l'Islande et la Roumanie ont enregistré une hausse très significative du nombre d'étudiants entre 1998 et 2002. Dans tous ces pays, il a augmenté à un rythme supérieur à celui enregistré par l'EU-25. La hausse dépasse 50 % en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne et en Roumanie. Dans les autres pays de ce groupe, elle dépasse 20 %.

L'augmentation du nombre d'étudiants est plus modérée en Belgique, au Danemark, en Allemagne, en Espagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Finlande, au Royaume-Uni et en Norvège. Dans ces pays, la hausse du nombre d'étudiants n'excède pas 16 % entre 1998 et 2002, mais a pu être plus élevée antérieurement dans bon nombre d'entre eux. En France et en Italie, la tendance est à la stabilité des effectifs d'étudiants.

L'Autriche et la Bulgarie ont connu une baisse absolue de leur population étudiante entre 1998 et 2002. En Autriche, la baisse observée en 2002 résulte de l'introduction de droits de scolarité dans l'enseignement supérieur en 2001/2002. Une hausse continue des effectifs d'étudiants y avait été enregistrée entre 1998 et 2001. La situation en Bulgarie est différente: la diminution des effectifs d'étudiants a débuté en 1999 et s'est poursuivie jusqu'en 2002.

Figure C14. Évolution de l'indice par rapport à 1998, du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), 1998-2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1999	106	100	108	104	99	113	104	102	99	106	96	103	117	111	148	110	100	102	102	117	101	116	109	105	119	107	104	(:)	102	104	113
2000	108	101	118	103	98	124	113	105	99	112	95	99	130	126	133	121	109	106	106	133	106	123	120	108	124	104	119	(:)	104	100	126
2001	112	102	121	104	99	134	128	105	100	117	97	114	146	141	138	130	129	109	107	149	110	134	128	112	128	107	126	(:)	104	95	148
2002	116	104	132	107	103	141	141	105	100	123	99	133	157	154	162	139	126	112	90	160	113	146	135	114	136	116	143	(:)	108	88	161

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

EU-25: les données de1998 incluent celles de 1999 pour la Belgique et Malte.
Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Les étudiants de promotion sociale sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Chypre, Luxembourg: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

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 et Malte (1999).

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

LA CONCENTRATION DES ÉTUDIANTS DANS CERTAINES RÉGIONS EST PATENTE

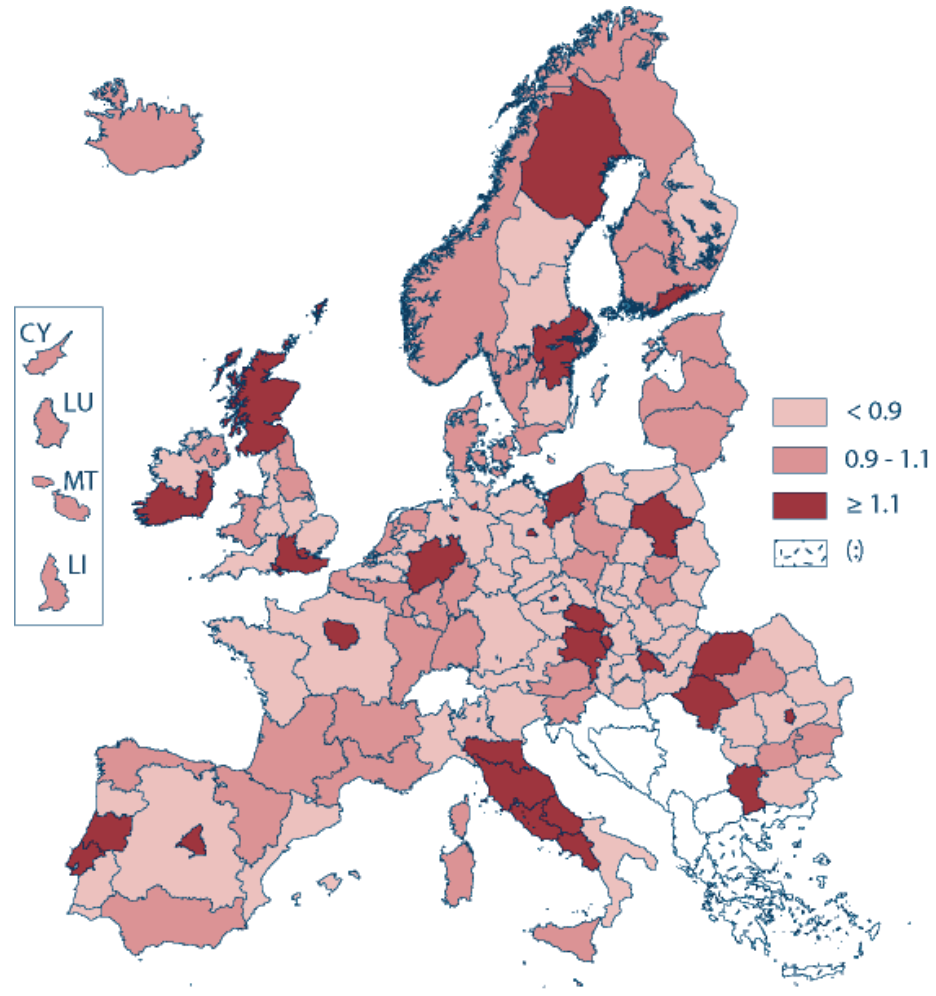
Au sein de l'EU-25, le pourcentage d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur par rapport au total des élèves/étudiants présente de grandes disparités selon les régions (figure C15a).

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 de 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 sont pratiquement dépourvues d'étudiants au regard de leur poids démographique initial: en République tchèque (Střední Čechy en raison de sa proximité avec Prague), en Finlande (Ahvenanmaa/Aaland) et en Bulgarie (Severozapaden), la proportion d'étudiants dans ces régions est au minimum trois fois plus faible que la part de leur population dans la population totale. À l'opposé, certaines régions incluant 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 Slovaquie (Bratislava) et en Roumanie (Bucarest), le poids estudiantin de ces régions représente plus du double de leur poids démographique.

Figure C15. Ratio de la proportion d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par la proportion de la population, par région NUTS. Année académique 2001/2002.



Source: Eurostat, UOE et Statistiques démographiques.

Notes complémentaires (figure C15)

Belgique: les données concernant les établissements privés non subventionnés sont exclues. Les étudiants de promotion sociale sont inclus. Les étudiants de promotion sociale de la Communauté française ne sont pas inclus dans les données régionales.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
France, Italie, Portugal, Finlande, Royaume-Uni: population de l'année 2001.
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.

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 2001/2002. La population totale est celle au 1er janvier 2002.

Le niveau NUTS 1 est utilisé dans tous les pays de l'EU-15 à l'exception de l'Irlande, du Portugal, de la Finlande, de la Suède et des nouveaux États membres où le niveau NUTS 2 est utilisé.

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

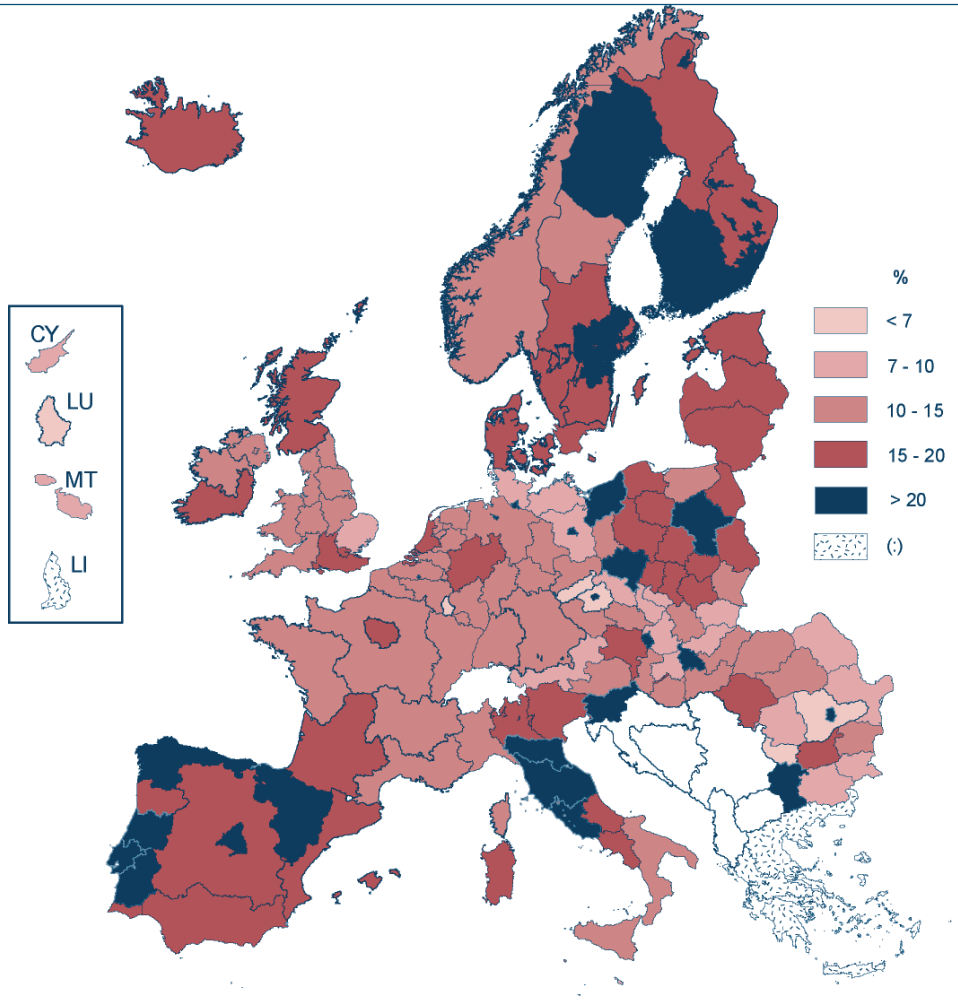
UNE RÉPARTITION INÉGALE DES ÉTUDIANTS ENTRE LES RÉGIONS

Au sein de l'Union, la proportion d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur par rapport au total des élèves et des étudiants présente de grandes disparités selon les régions. L'indicateur prend en compte les étudiants selon le lieu où ils étudient et non 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 des pourcentages élevés d'étudiants dans la population totale. Ce phénomène témoigne plus de la localisation hétérogène des infrastructures d'enseignement supérieur et de la concentration qui en résulte des étudiants du supérieur dans certaines régions (figure C15) que d'une différence de participation des différentes populations régionales à l'enseignement supérieur.

Au niveau régional, les proportions d'étudiants les plus élevées (plus de 25 %) se trouvent en Belgique (région de Bruxelles-capitale), en République tchèque (Prague), en Italie (Emilie-Romagne), en Hongrie (Közép-Magyarország), en Pologne (Mazowieckie), au Portugal (Lisboa e vale de tejo), en Slovaquie (Bratislavský kraj), en Bulgarie (Yugozapaden) et en Roumanie (Bucarest).

À l'opposé, certaines régions enregistrent des pourcentages d'étudiants particulièrement faibles. Ainsi la proportion d'étudiants est inférieure à 7 % en République tchèque (Střední Cechy et Severozápad), en France (départements d'Outre-mer), au Portugal (Madère), en Finlande (Ahvenanmaa/Aaland), en Bulgarie (Severozapaden) et en Roumanie (Sud). La plupart de ces régions sont très peu ou pas dotées d'infrastructures d'enseignement supérieur.

Figure C15a. Proportion d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par rapport au total des élèves/étudiants par région NUTS. Année scolaire 2001/2002.



Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les institutions privées non subventionnées sont exclues. Les étudiants de l'enseignement de promotion sociale de la Communauté française ne sont pas inclus dans les données régionales.
République tchèque: seul les étudiants à temps plein sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Irlande: aucune offre dans le secteur public n'existe à CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des établissements privés mais la plupart des données ne sont pas disponibles.
Chypre, Luxembourg: la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.
Royaume-Uni: seuls les élèves inscrits dans des établissements scolaires sont inclus dans le niveau CITE 0.

Note explicative

L'indicateur est calculé en divisant le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans la région par le nombre total d'élèves et d'étudiants inscrits au sein de la région dans le système éducatif (CITE 0-6). Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) sont inclus.
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.
Le niveau NUTS 1 est utilisé dans tous les pays de l'EU-15, à l'exception de l'Irlande, du Portugal, de la Finlande, de la Suède et des nouveaux États membres où le niveau NUTS 2 est utilisé.
Les régions sont définies selon la Classification NUTS (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

ENTRE 20 ET 24 ANS, LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EST LA PLUS ÉLEVÉE INDÉPENDAMMENT DU SEXE

Au niveau européen, c'est aux âges de 20 à 24 ans que le taux de participation des étudiants à l'enseignement supérieur est le plus élevé. 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 en 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.

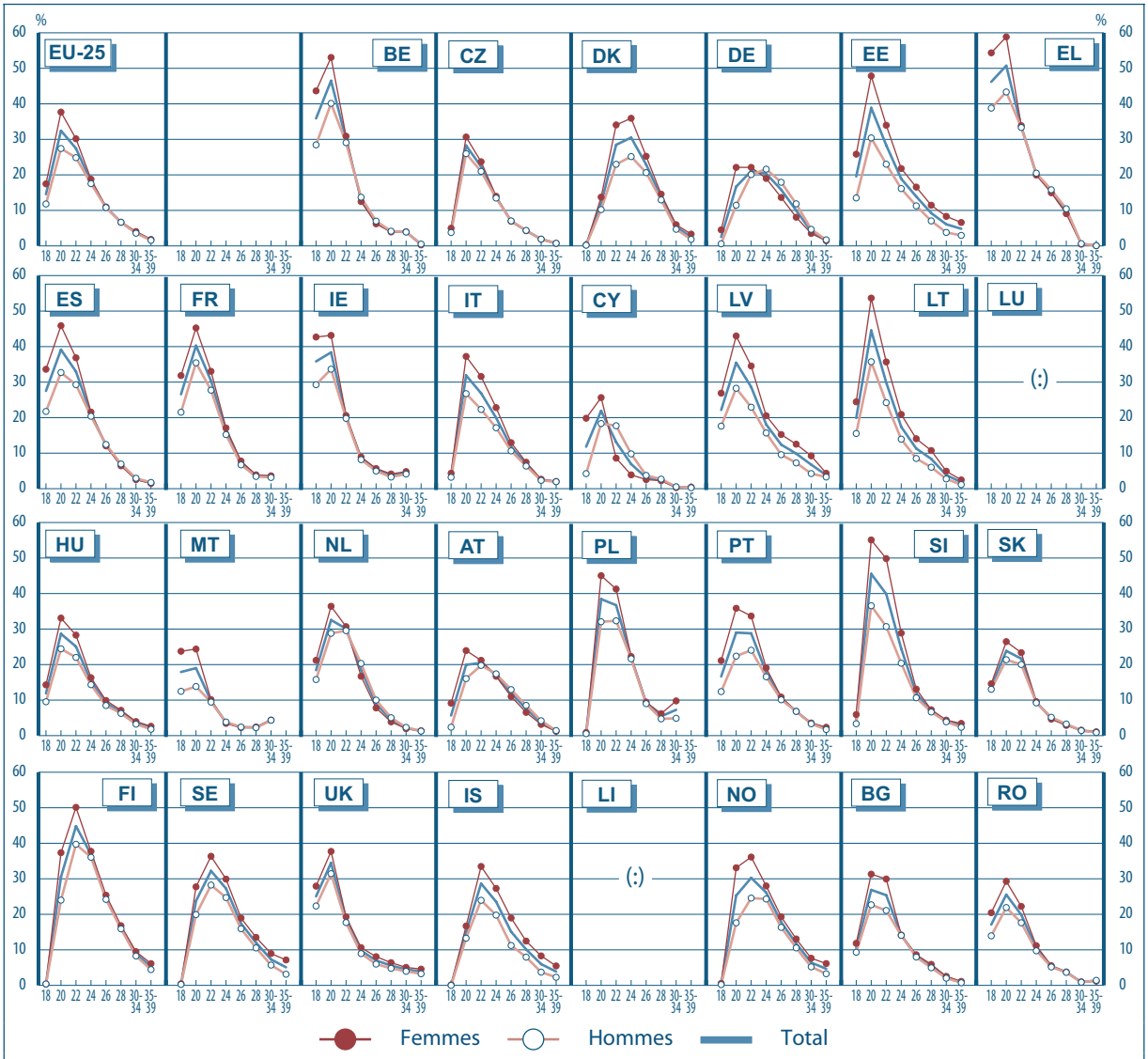
Dans la majorité des pays, le taux de participation le plus élevé se situe à l'âge de 20 ans. Certains pays enregistrent un pic du taux de participation à des âges plus élevés: 22 ans en Allemagne, en Autriche, en Finlande, en Suède, en Islande et en Norvège, et 24 ans au Danemark. Ceci témoigne d'un accès à l'enseignement supérieur à des âges différents selon les pays. Quatre ans au-delà de l'âge pour lequel le taux de participation est maximum, celui-ci diminue d'environ 60 % ou plus et les taux de participation sont inférieurs à 10 % à 26 ans dans 8 pays (Belgique, France, Irlande, Chypre, Malte, Slovaquie, Royaume-Uni et Roumanie). Six ans après l'âge correspondant au pic, elle est supérieure ou égale à 10 % en Allemagne, en Estonie, en Grèce, en Espagne, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, au Portugal, en Slovénie, en Finlande, en Suède, en Islande et en Norvège. En Allemagne, le taux de participation ne diminue que de 25 % entre 22 et 26 ans.

Globalement, 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, de Chypre, des Pays-Bas, de l'Autriche, de la Pologne et du Portugal, le pic de participation est atteint aux mêmes âges pour les hommes et les femmes. Dans ces 6 pays, le pic de participation des hommes est atteint 2 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 aux Pays-Bas où cette obligation n'existe pas).

Les taux de participation sont habituellement plus élevés pour les femmes que pour les hommes. Cette différence est particulièrement marquée dans près de la moitié des pays: Belgique, Danemark, Estonie, Grèce, Espagne, France, Irlande, Lettonie, Lituanie, Malte, Portugal, Slovénie, Finlande, Islande et Norvège. Depuis les années 1970, le nombre de femmes inscrites dans l'enseignement supérieur est plus élevé que celui des hommes (excepté en Allemagne; en Irlande cette situation n'est apparue qu'en 1995/1996). Cette tendance s'est prolongée entre 1998 et 2002 (figure C16a).

Avec l'âge, les écarts entre les taux de participation des hommes et femmes diminuent pour devenir pratiquement nuls. Dans certains pays, le taux de participation des hommes dépasse alors celui des femmes après l'âge de 24 ans, notamment en Belgique, en Allemagne, en Grèce, en Espagne, à Chypre, aux Pays-Bas et en Autriche.

Figure C16. Taux de participation dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par âge et par sexe. Année académique 2001/2002.



Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Tous les étudiants de promotion sociale sont pris en considération.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Grèce: le taux de participation élevé s'explique en partie par le nombre/la proportion élevée d'étudiants chypriotes étudiant en Grèce.
Irlande: la tranche d'âge 30-34 ans inclut ceux âgés de 35 ans et plus.
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.
Luxembourg: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus. Pour ceux qui étudient au Luxembourg, la ventilation par âge et sexe n'est pas disponible.
Royaume-Uni: les statistiques relatives à la population datent de 2001.

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. La population totale est celle au 1er janvier 2002.

LES FEMMES SONT MAJORITAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS PRESQUE TOUS LES PAYS

Entre 1998 et 2002, le nombre de femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour 100 hommes a augmenté de 7 % dans l'Union européenne. Cette progression s'inscrit dans la tendance observée depuis le milieu des années 1970. Depuis cette période, la croissance de l'inscription des femmes est plus forte que celle des hommes et le taux de participation des femmes par âges est généralement supérieur à celui des hommes (figure C16). En moyenne, dans l'Union européenne, les femmes sont donc majoritaires à s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

L'Estonie, Malte et la Roumanie ont connu la plus forte progression du nombre de femmes inscrites pour 100 hommes entre 1998 et 2002: plus de 15 %. L'Espagne, la France, la Lituanie et la Finlande ont connu une quasi-stabilité de ce ratio. Il a décliné fortement en Bulgarie et dans une moindre mesure à Chypre et en Lettonie (uniquement au cours des années 2001 et 2002).

Les évolutions annuelles sont plus contrastées mais n'infirment pas la tendance générale observée. Ainsi, une moitié des pays européens a connu une hausse continue du ratio sur l'ensemble de la période. Dans l'autre moitié des pays, le nombre de femmes inscrites pour 100 hommes a progressé (à l'exception de Chypre et de la Bulgarie) même si cette augmentation n'a pas été continue.

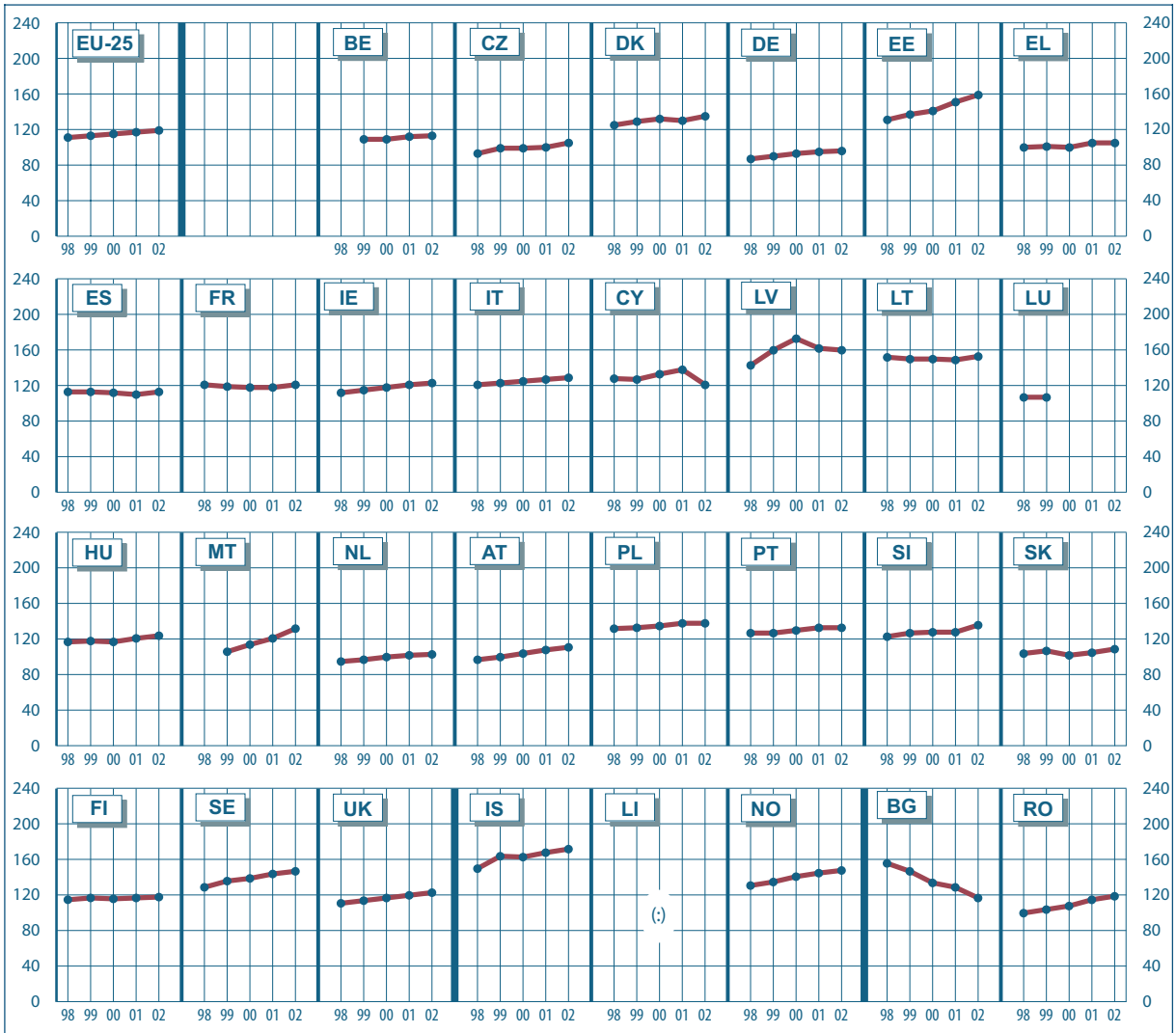
En 2002, les femmes sont donc plus nombreuses que les hommes à s'inscrire dans l'enseignement supérieur dans tous les pays à l'exception de l'Allemagne. En moyenne dans l'Union, 119 femmes pour 100 hommes s'inscrivent dans l'enseignement supérieur. C'est en Islande que les inscriptions dans le supérieur sont les plus féminisées: on y compte l'inscription de près de 172 femmes pour 100 hommes. Les pays baltes enregistrent aussi une proportion beaucoup plus élevée que la moyenne de l'Union avec presque 160 femmes pour 100 hommes en Estonie et en Lettonie et 153 en Lituanie. La Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Grèce, l'Espagne, les Pays-Bas, l'Autriche, la Slovaquie, la Finlande, la Bulgarie et la Roumanie présentent des ratios inférieurs à la moyenne de l'Union.

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, 1 et 2 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) sauf en République tchèque, aux Pays-Bas, en l'Autriche, en Slovénie, en Finlande et en Bulgarie. Dans la totalité des pays (à l'exception du Royaume-Uni), 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).

Le nombre de filles diplômées de l'enseignement secondaire supérieur général est plus élevé que celui des garçons dans tous les pays européens (figure F3). En 1998 et en 2002, la supériorité numérique des filles diplômées de l'enseignement secondaire supérieur général vis-à-vis des garçons est même plus marquée que leur supériorité en termes d'inscription dans l'enseignement supérieur dans tous les pays à l'exception de l'Irlande, de la Lituanie, de la Suède et de l'Islande.

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 F7).

Figure C16a. Évolution du nombre de femmes inscrite dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) pour 100 hommes, 1998-2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	111	(:)	93	125	87	131	100	113	121	112	121	128	143	152	107	117	(:)	95	97	132	127	123	104	115	129	111	150	(:)	131	156	100
1999	113	109	99	129	90	137	101	113	119	115	123	127	160	150	107	118	106	97	100	133	127	127	107	117	136	114	164	(:)	135	147	104
2000	115	109	99	132	93	141	100	112	118	118	125	133	173	150	(:)	117	114	100	104	135	130	128	102	116	139	117	163	(:)	141	134	108
2001	117	112	100	130	95	151	105	110	118	121	127	138	162	149	(:)	121	121	102	108	138	133	128	105	117	144	120	168	(:)	145	129	115
2002	119	113	105	135	96	159	105	113	121	123	129	121	160	153	(:)	124	132	103	111	138	133	136	109	118	147	123	172	(:)	148	117	119

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure C16a)

Belgique: les institutions privées indépendantes sont exclues. Les étudiants de promotion sociale sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Chypre, Luxembourg: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Note explicative

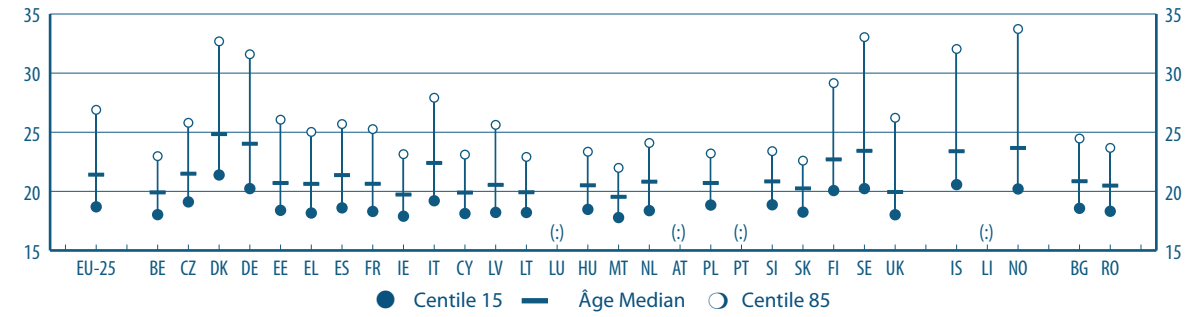
Tous les étudiants (à temps plein et à temps partiel) des niveaux CITE 5 et 6 sont inclus. Le ratio du nombre de femmes pour 100 hommes inscrites dans l'enseignement supérieur est calculé en divisant le nombre d'étudiantes inscrites par le nombre d'étudiants inscrits. Le résultat est multiplié par 100.

L'ÉVENTAIL DES ÂGES AU SEIN DE LA POPULATION ÉTUDIANTE EST TRÈS HÉTÉROGÈNE AU SEIN DE L'EUROPE

En 2002, la moitié des étudiants européens inscrits dans l'enseignement supérieur à temps plein ont plus de 21 ans et demi. L'âge médian des étudiants varie de 19 ans et demi à Malte à presque 25 ans au Danemark. La distribution des étudiants du supérieur selon l'âge présente une grande variété. Dans certains pays, l'éventail des âges est relativement limité et jeune (Belgique, Irlande, Chypre, Lituanie, Hongrie, Malte, Pologne, Slovénie, Slovaquie et Roumanie). Dans d'autres pays, le spectre des âges est beaucoup plus large vers les âges les plus élevés. Ce profil caractérise les pays nordiques et l'Allemagne. La prise en compte des étudiants à temps partiel (figure C16) accentue encore l'étalement des âges au sein de l'enseignement supérieur.

C'est généralement dans les pays où l'âge médian est le plus élevé que l'éventail des âges est le plus large et qu'il présente les populations d'étudiants à temps plein les plus âgées. Dans les pays nordiques et en Allemagne, les moins de 20 ans ne représentent que 15 % des étudiants du supérieur. En Finlande, plus de 15 % des étudiants ont plus de 29 ans. Au Danemark, en Allemagne, en Suède, en Islande et en Norvège, 15 % des étudiants ont plus de 31 ans alors qu'en Belgique, en Irlande, à Chypre, à Malte et au Royaume-Uni, la moitié des étudiants a moins de 20 ans.

Figure C17. Répartition par âge des étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) à temps plein. Année académique 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
●	18,7	18,0	19,1	21,4	20,2	18,4	18,2	18,6	18,3	17,9	19,2	18,1	18,2	18,2	(:)	18,5	17,8	18,4	(:)	18,8	(:)	18,9	18,2	20,1	20,2	18,0	20,6	(:)	20,2	18,6	18,3
▬	21,4	19,9	21,5	24,8	24,0	20,7	20,6	21,4	20,6	19,7	22,4	19,9	20,6	19,9	(:)	20,5	19,5	20,8	(:)	20,7	(:)	20,8	20,2	22,7	23,4	19,9	23,4	(:)	23,7	20,9	20,5
❍	26,9	23,0	25,8	32,7	31,6	26,1	25,0	25,7	25,3	23,1	27,9	23,1	25,6	22,9	(:)	23,4	22,0	24,1	(:)	23,2	(:)	23,4	22,6	29,2	33,0	26,2	32,0	(:)	33,7	24,5	23,7

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Chypre: 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.

Plusieurs raisons peuvent expliquer les différences d'âge des étudiants à temps plein selon les pays: 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 d'études à temps partiel ([2]),

([2]) Voir Eurydice, L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats. *Questions clés de l'éducation*, volume 1: Bruxelles: Eurydice, 1999.

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.

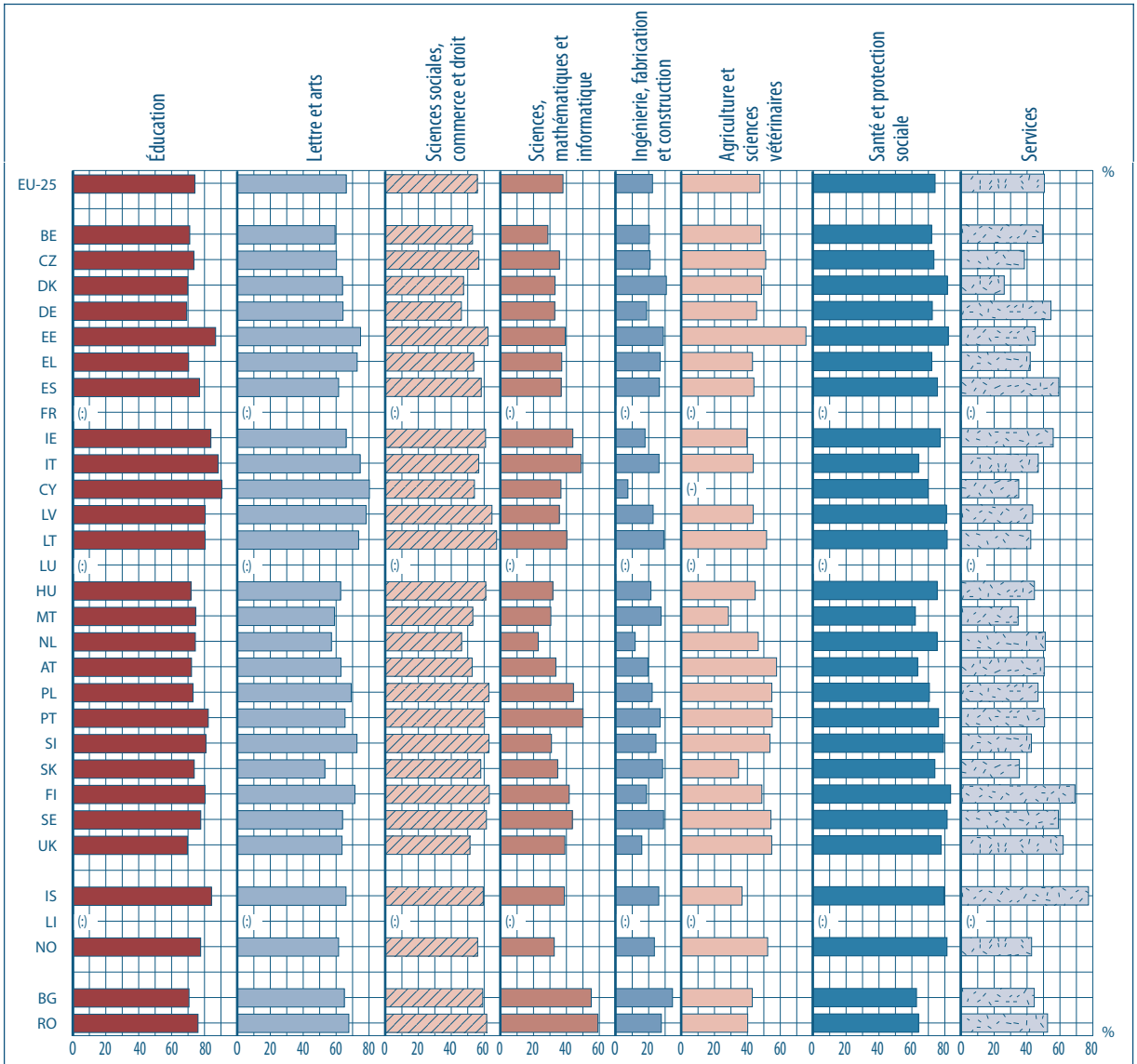
LES ÉTUDIANTES SONT TRÈS LARGEMENT MAJORITAIRES DANS LES DOMAINES «ÉDUCATION», «LETTRES ET ARTS» ET «SANTÉ ET PROTECTION SOCIALE»

Globalement, les femmes sont majoritaires dans l'enseignement supérieur (figure C16a), mais la répartition par sexe des inscriptions dépend beaucoup de la discipline. En moyenne, dans l'Union européenne, trois domaines sont marqués par une forte présence féminine (plus de 66 % des inscrits): «éducation», «lettres et arts» et «santé et protection sociale». Dans ces trois domaines et dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles, les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes. Dans les domaines «sciences sociales, commerce et droit», la présence féminine bien que majoritaire (à l'exception du Danemark, de l'Allemagne et des Pays-Bas) est moins marquée que dans les domaines précédents.

À l'opposé, plus de 77 % des inscrits dans le domaine «ingénierie, fabrication et construction» sont des hommes. À Chypre et aux Pays-Bas, la proportion d'hommes dans ce domaine dépasse 88 %. C'est au Danemark, en Estonie, en Lituanie, en Suède et en Bulgarie que la proportion de femmes, tout en restant minoritaire dans ces domaines, est la plus élevée: elle atteint environ 30 % et même 35 % en Bulgarie. Les étudiants de sexe masculin prédominent également en «sciences, mathématiques et informatique»: ils comptent pour 62 % des inscrits. Dans ce domaine, seuls le Portugal, la Bulgarie et la Roumanie enregistrent une légère majorité de femmes, alors qu'en Italie, la répartition entre hommes et femmes est équilibrée.

En moyenne, dans l'Union européenne, la parité entre hommes et femmes inscrits dans le supérieur est presque parfaite dans le domaine «services» et seule une légère domination masculine intervient dans le domaine «agriculture et sciences vétérinaires». Cette quasi-parité au niveau européen peut masquer certaines différences dans certains pays: à titre d'exemple, seulement un quart des inscrits dans le domaine «services» sont des femmes au Danemark alors qu'inversement près de 76 % des inscrits dans le domaine «agriculture et sciences vétérinaires» sont des femmes en Estonie.

Figure C18. Pourcentage d'étudiantes de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) selon les différents domaines d'études. Année académique 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	74,3	71,2	73,7	69,9	69,3	86,9	70,5	77,1	(:)	84,0	88,4	90,7	80,6	80,5	(:)	71,9	74,8	74,6	72,2	73,1	82,4	81,0	73,9	80,5	77,9	69,7	84,4	(:)	77,8	70,7	76,2
	66,3	59,5	60,3	64,0	64,3	75,0	72,9	61,6	(:)	66,2	74,7	80,3	78,4	73,8	(:)	62,8	59,1	57,3	63,1	69,3	65,6	72,8	53,3	71,6	64,0	63,8	66,2	(:)	61,6	65,1	67,9
	56,0	53,1	56,9	47,6	46,3	62,5	53,7	58,3	(:)	61,0	56,8	54,2	64,9	67,7	(:)	61,1	53,2	46,4	52,8	63,0	60,3	63,0	58,1	63,2	61,5	51,5	59,6	(:)	56,2	59,3	61,7
	38,0	28,9	35,9	33,2	33,0	39,4	37,3	36,9	(:)	44,0	49,1	36,8	35,8	40,3	(:)	31,9	30,7	23,0	33,7	44,4	50,3	31,0	34,8	41,8	43,7	39,2	38,9	(:)	32,7	55,2	59,3
	22,4	20,5	21,0	30,9	18,9	29,0	27,1	26,6	(:)	17,9	26,4	7,5	22,8	29,3	(:)	21,5	27,6	11,9	19,6	22,2	27,1	24,5	28,6	18,8	29,2	15,9	26,3	(:)	23,6	34,6	27,8
	47,8	48,3	51,2	48,6	45,7	75,7	43,2	44,0	(:)	39,8	43,6	(-)	43,7	51,8	(:)	44,8	28,6	46,7	57,8	54,9	55,2	53,8	34,7	48,9	54,4	54,9	36,8	(:)	52,4	43,1	40,3
	74,1	72,0	73,4	81,7	72,5	82,1	72,1	75,6	(:)	77,3	64,2	70,0	81,0	81,5	(:)	75,4	62,2	75,4	63,6	70,7	76,3	79,3	74,0	83,6	81,5	77,9	79,5	(:)	81,4	62,9	64,1
	50,5	49,4	38,4	26,1	54,5	45,0	41,9	59,3	(:)	55,9	46,8	35,0	43,4	42,3	(:)	44,5	34,6	51,1	50,5	46,7	50,7	42,7	35,4	69,1	59,1	62,0	77,4	(:)	42,8	44,4	52,5

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure C18)

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Les étudiants de promotion sociale sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Chypre: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Note explicative

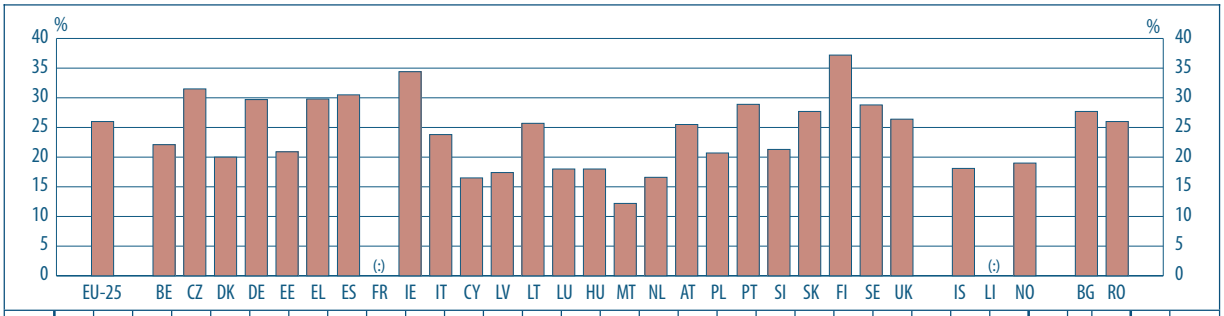
Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de femmes inscrites dans un domaine d'études spécifique par le total des inscrits dans ce domaine d'études. Le résultat est multiplié par 100.

UN QUART DES ÉTUDIANTS SE PRÉPARENT À UNE CARRIÈRE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

En moyenne dans l'Union européenne, un peu plus d'un quart des étudiants sont inscrits dans les domaines «sciences, mathématiques et informatique» et «ingénierie, fabrication et construction». Cette proportion varie de 12 % à Malte à 37 % en Finlande.

Quatre pays enregistrent un pourcentage d'inscrits supérieur à 30 % dans ces domaines: la République tchèque, l'Espagne, l'Irlande et la Finlande alors que huit pays (Chypre, Lettonie, Luxembourg, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Islande et Norvège) présentent des proportions inférieures à 20 %. Cette situation des taux d'inscription se reflète également, à moyen terme, sur le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en sciences et technologies pour 1 000 habitants âgés de 20-29 ans (figure F10).

Figure C19. Pourcentage d'étudiants en «sciences, mathématiques et informatique» et «ingénierie, fabrication et construction», CITE 5 et 6. Année académique 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
26,0	22,1	31,5	20,0	29,7	20,9	29,8	30,5	(:)	34,4	23,8	16,5	17,4	25,7	18,0	18,0	12,2	16,6	25,5	20,7	28,9	21,3	27,7	37,2	28,8	26,4	18,1	(:)	19,0	27,7	26,0

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Les étudiants de promotion sociale sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclu.
Chypre, Luxembourg: la plupart des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas inclus.

Note explicative

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) inscrits dans les domaines «sciences, mathématiques et informatique» et «ingénierie, fabrication et construction» par le nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur (à l'exclusion des étudiants de la catégorie «domaine d'études inconnu»). Le résultat est multiplié par 100.

LE POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS POURSUIVANT DES ÉTUDES SUPÉRIEURES DANS UN AUTRE PAYS EUROPÉEN RESTE LIMITÉ

À l'échelle de l'Union européenne, seulement environ 2 % 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 au cours des années 1998 à 2002. Leur proportion a augmenté de 5 % au cours de cette période. 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 C20 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.

En 2002, ce sont les étudiants chypriotes et luxembourgeois qui sont les plus mobiles en Europe: ils vont majoritairement étudier à l'étranger en raison de l'offre limitée d'enseignement supérieur dans leur pays respectif. Plus de 10 % des étudiants maltais et islandais vont dans un autre pays de l'Union. À l'inverse, les étudiants polonais et britanniques sont ceux qui vont le moins étudier dans un autre pays de l'Union européenne ou de l'AELE/EEE: ils sont au plus 1 % dans ce cas.

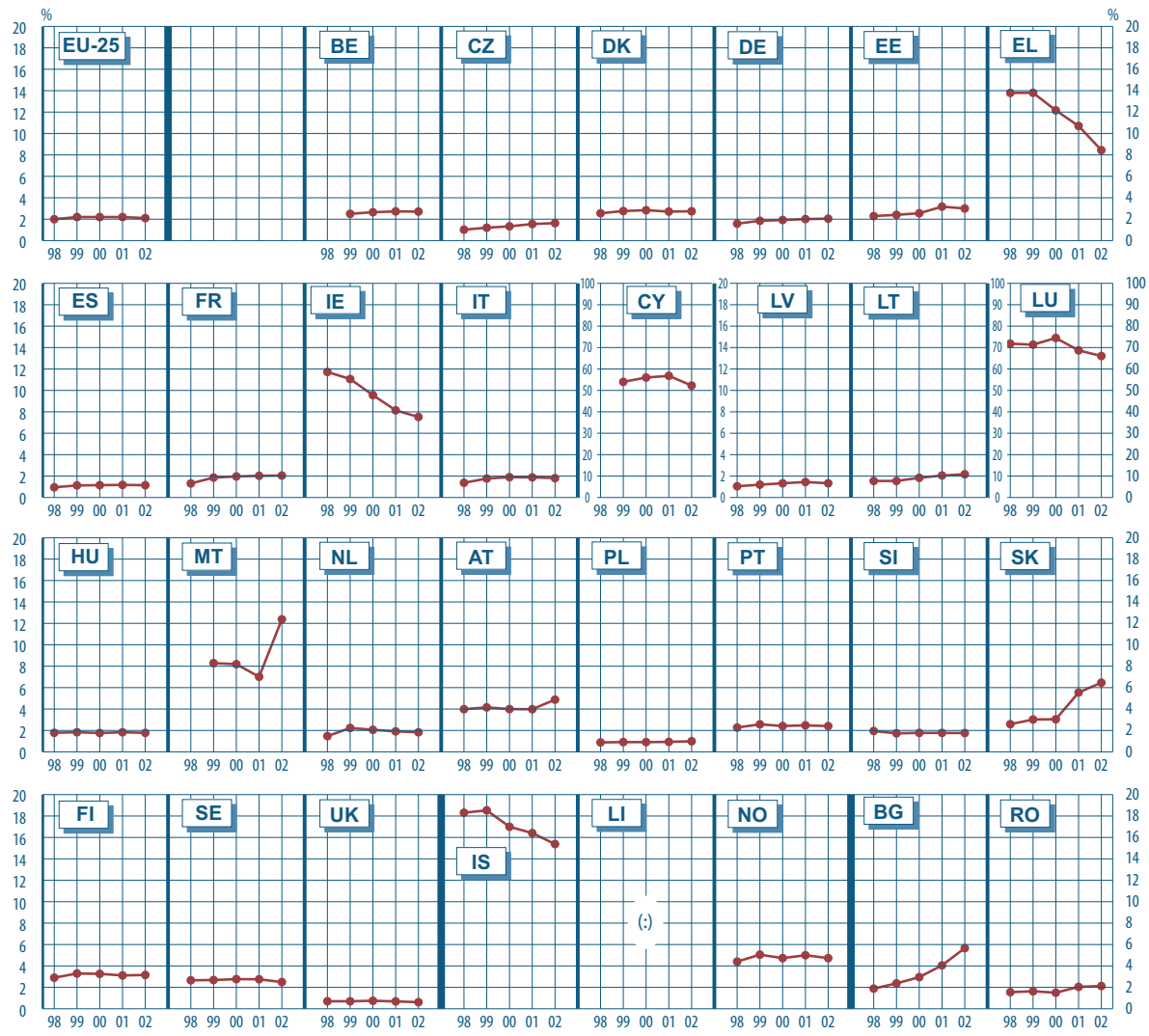
Au cours des années 1998 à 2002, les étudiants tchèques, français, maltais, slovaques et bulgares sont de plus en plus nombreux à étudier dans un autre pays européen: la part des étudiants bulgares accomplissant leurs études dans un autre pays européen a été multipliée par 3, celle des étudiants slovaques par 2,5 et celle des tchèques, des français et des maltais a été multipliée par environ 1,5. La proportion des étudiants slovènes, suédois et britanniques à l'étranger est restée quasiment stable durant la période. À l'opposé, les étudiants grecs, irlandais, chypriotes, luxembourgeois et islandais sont beaucoup moins partis étudier à l'étranger qu'auparavant. Ces baisses s'expliquent en partie par la forte augmentation du nombre total d'étudiants dans ces pays (figure C14) conjuguée au développement de l'offre de formations de l'enseignement supérieur (Grèce, Chypre, Luxembourg et Islande).

Note explicative (figure C20)

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.

Figure C20. 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, 1998-2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	2,0	(:)	1,0	2,6	1,6	2,3	13,8	1,0	1,3	11,7	1,4	(:)	1,0	1,5	71,8	1,8	(:)	1,5	4,0	0,9	2,3	1,9	2,6	2,9	2,7	0,7	18,3	(:)	4,4	1,9	1,5
1999	2,2	2,5	1,2	2,8	1,8	2,4	13,8	1,1	1,9	11,1	1,8	54,0	1,2	1,5	71,4	1,8	8,3	2,2	4,2	0,9	2,6	1,7	3,0	3,3	2,7	0,7	18,5	(:)	5,1	2,4	1,6
2000	2,2	2,7	1,3	2,8	1,9	2,6	12,2	1,2	2,0	9,6	1,9	56,0	1,3	1,8	74,5	1,8	8,2	2,1	4,0	0,9	2,4	1,8	3,0	3,3	2,8	0,7	17,0	(:)	4,7	3,0	1,5
2001	2,2	2,7	1,5	2,7	2,0	3,2	10,7	1,2	2,0	8,1	1,9	56,8	1,4	2,1	68,7	1,8	7,0	1,9	4,0	0,9	2,5	1,8	5,5	3,1	2,8	0,7	16,4	(:)	5,0	4,1	2,0
2002	2,1	2,7	1,6	2,7	2,0	3,0	8,4	1,2	2,1	7,5	1,8	52,3	1,3	2,2	66,0	1,8	12,4	1,8	4,9	1,0	2,4	1,8	6,5	3,2	2,5	0,6	15,4	(:)	4,7	5,7	2,1

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses. Les étudiants de promotion sociale sont inclus.
Allemagne, Slovénie, Roumanie: le niveau CITE 6 est exclus.
Grèce: 2002: les étudiants étrangers du niveau CITE 5B ne sont pas inclus. 1998-2001: les données sur les étudiants étrangers sont indisponibles.
Irlande: seuls les étudiants étrangers à temps plein sont inclus.
Chypre: 1999-2001: les données nationales concernant les étudiants chypriotes en Grèce sont incluses car les données provenant de Grèce ne sont pas disponibles.

D

RESSOURCES

SECTION I – INVESTISSEMENT ET ÉQUIPEMENT

LA PART DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION REPRÉSENTE ENTRE 5 ET 6 % DU PIB DANS PRÈS DE LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS

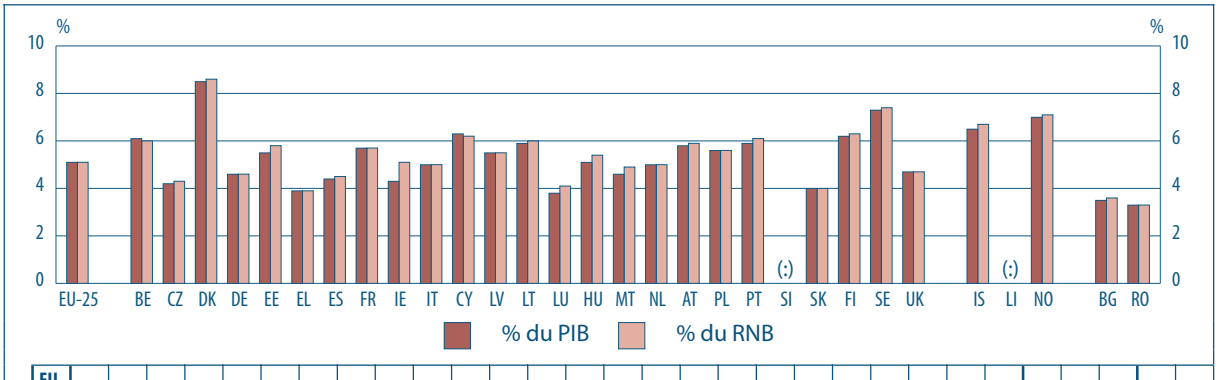
Globalement, la part du PIB de l'EU-25 consacrée à l'éducation est presque stable sur la période 1995-2001. L'Europe a donc vu progresser dans les même proportions sa richesse et son effort d'investissement éducatif. Cette stabilité au niveau européen cache des disparités entre les pays. Certains d'entre eux ont connu des changements marqués au cours de cette période. Des variations annuelles dans la part des dépenses d'éducation dans le PIB supérieures à 10 % sont intervenues dans de nombreux pays (figure D1a).

L'investissement public d'éducation représente un effort majeur de la collectivité dans tous les pays européens. Il peut être mesuré par la part des dépenses publiques totales d'éducation dans le PIB. La part des dépenses publiques totales d'éducation dans le PIB de l'EU-25 s'élève à 5,1 % en 2001.

Dans près de la moitié des pays, la part des dépenses publiques d'éducation varie entre 5 et 6 %. D'importantes disparités s'observent néanmoins entre quelques pays où elle varie du simple au double. Au Danemark et en Suède, les dépenses publiques d'éducation représentent plus de 7 % du PIB alors que celles-ci ne dépassent pas 3,5 % en Bulgarie et en Roumanie.

La prise en compte du revenu national brut permet de mieux évaluer la part des dépenses publiques totales d'éducation dans les économies très ouvertes telles que l'Estonie, l'Irlande, le Luxembourg, la Hongrie, Malte et l'Islande. C'est dans ces pays que la part des dépenses publiques totales d'éducation dans le RNB est nettement supérieure à celle des dépenses publiques dans le PIB. Ailleurs, elle est très similaire. Les dépenses publiques totales d'éducation représentent entre 3,3 % du RNB en Roumanie et 8,6 % du RNB au Danemark.

Figure D1. Dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) en pourcentage du PIB et du RNB, 2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	5,1	6,1	4,2	8,5	4,6	5,5	3,9	4,4	5,7	4,3	5,0	6,3	5,5	5,9	3,8	5,1	4,6	5,0	5,8	5,6	5,9	(:)	4,0	6,2	7,3	4,7	6,5	(:)	7,0	3,5	3,3
	5,1	6,0	4,3	8,6	4,6	5,8	3,9	4,5	5,7	5,1	5,0	6,2	5,5	6,0	4,1	5,4	4,9	5,0	5,9	5,6	6,1	(:)	4,0	6,3	7,4	4,7	6,7	(:)	7,1	3,6	3,3

Source: Eurostat UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires (figure D1)

Danemark: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 5 et 6 ne sont pas incluses.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Royaume-Uni: l'ajustement du PIB est calculé selon l'année budgétaire qui court du 1er avril au 31 mars.
Islande: les dépenses concernant CITE 0 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) et au revenu national brut (RNB). Le résultat est multiplié par 100.

La différence entre le produit intérieur brut (PIB) et le revenu national brut (RNB) 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 (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LE POURCENTAGE DU PIB CONSACRÉ À L'ÉDUCATION A CONNU DE FORTES VARIATIONS ANNUELLES DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS

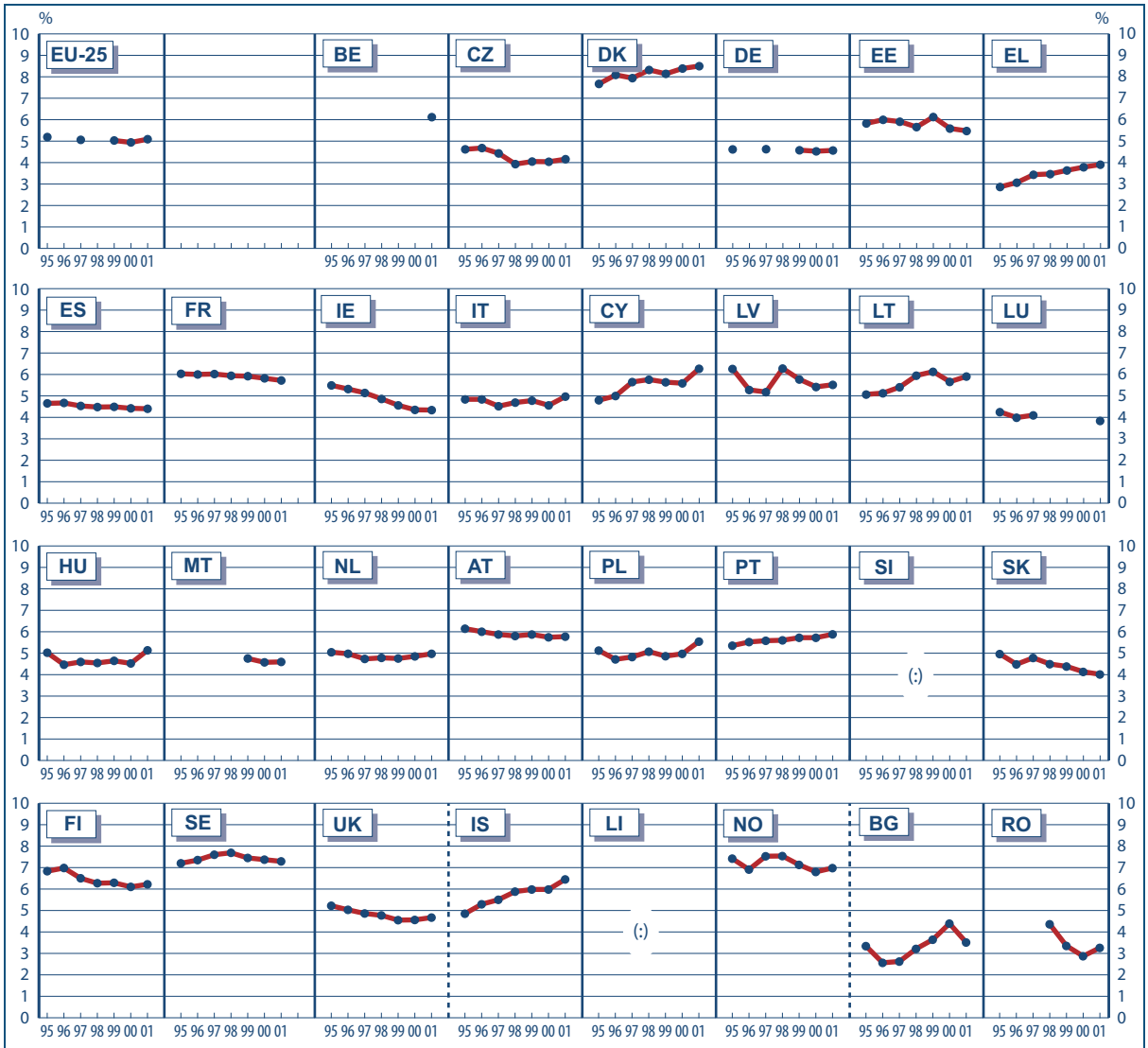
L'évolution de la part du PIB consacrée à l'éducation permet d'évaluer si la part de la richesse nationale allouée à l'investissement éducatif augmente ou non dans le temps et si cet effort d'investissement évolue dans les même proportions que la richesse nationale.

Globalement, la part du PIB de l'EU-25 consacrée à l'éducation est presque stable sur la période 1995-2001. Cette stabilité cache des disparités entre les pays. Certains d'entre eux ont connu des changements marqués au cours de la période: des variations annuelles de la part des dépenses d'éducation dans le PIB supérieures à 10 % sont intervenues dans de nombreux pays. En 2001, la part des dépenses d'éducation dans le PIB oscille entre 5 % et 6 % dans près de la moitié des pays (figure D1).

La baisse de la part des dépenses publiques totales d'éducation dans le PIB a été particulièrement forte en Irlande et en Slovaquie où elle dépasse les 18 %. La République tchèque, la Lettonie, le Luxembourg et le Royaume-Uni ont respectivement enregistré des baisses de l'ordre de 10 %. Dans d'autres pays (Estonie, Espagne, France, Pays-Bas, Autriche, Finlande et Norvège), la baisse relative de l'effort d'investissement en faveur de l'éducation a été moins prononcée. Cependant, la situation de plusieurs de ces pays (Irlande, Lettonie, Luxembourg, Slovaquie et Finlande) doit être nuancée en raison de la croissance soutenue de leur PIB durant la période 1995-2001.

À l'inverse, la Grèce, Chypre, et l'Islande ont connu une croissance de plus de 30 % de la part des dépenses publiques totales d'éducation dans le PIB alors que le Danemark, la Lituanie et le Portugal ont enregistré des hausses supérieures ou proches de 10 %.

Figure D1a. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PIB, par pays, de 1995 à 2001.



Source: Eurostat, UOE et Comptes Nationaux.

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1995	5,2	(:)	4,6	7,7	4,6	5,8	2,9	4,7	6,0	5,5	4,9	4,8	6,3	5,1	4,3	5,0	(:)	5,1	6,2	5,1	5,4	(:)	5,0	6,8	7,2	5,2	4,9	(:)	7,4	3,4	(:)
1996	(:)	(:)	4,7	8,1	(:)	6,0	3,1	4,7	6,0	5,3	4,9	5,0	5,3	5,1	4,0	4,5	(:)	5,0	6,0	4,7	5,5	(:)	4,5	7,0	7,4	5,1	5,3	(:)	6,9	2,6	(:)
1997	5,1	(:)	4,4	7,9	4,6	5,9	3,4	4,5	6,0	5,2	4,5	5,7	5,2	5,4	4,1	4,6	(:)	4,8	5,9	4,8	5,6	(:)	4,8	6,5	7,6	4,9	5,5	(:)	7,5	2,6	(:)
1998	(:)	(:)	3,9	8,3	(:)	5,7	3,5	4,5	5,9	4,9	4,7	5,8	6,3	6,0	(:)	4,6	(:)	4,8	5,8	5,1	5,6	(:)	4,5	6,3	7,7	4,8	5,9	(:)	7,6	3,2	4,4
1999	5,0	(:)	4,0	8,1	4,6	6,1	3,6	4,5	5,9	4,6	4,8	5,7	5,8	6,1	(:)	4,7	4,8	4,8	5,9	4,9	5,7	(:)	4,4	6,3	7,5	4,6	6,0	(:)	7,2	3,7	3,4
2000	4,9	(:)	4,0	8,4	4,5	5,6	3,8	4,4	5,8	4,4	4,6	5,6	5,4	5,7	(:)	4,5	4,6	4,9	5,8	5,0	5,7	(:)	4,1	6,1	7,4	4,6	6,0	(:)	6,8	4,4	2,9
2001	5,1	6,1	4,2	8,5	4,6	5,5	3,9	4,4	5,7	4,3	5,0	6,3	5,5	5,9	3,8	5,1	4,6	5,0	5,8	5,6	5,9	(:)	4,0	6,2	7,3	4,7	6,5	(:)	7,0	3,5	3,3

Source: Eurostat, UOE et Comptes Nationaux.

Notes complémentaires (figure D1a)

République tchèque: en 2001, les dépenses liées aux opérations administratives (services administratifs) des niveaux CITE 0 à 5B ne sont pas incluses.
Danemark: les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Irlande: en 2001, les dépenses du *National Training Agency* ne sont pas incluses.

Notes complémentaires (figure D1a suite)

Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Luxembourg: les dépenses concernant les niveaux CITE 5 et 6 ne sont pas incluses.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Royaume-Uni: l'ajustement du PIB est calculé selon l'année budgétaire qui court du 1er avril jusqu'au 31 mars.
Islande: les dépenses du niveau CITE 0 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 (tous niveaux d'éducation confondus) et les transferts aux ménages et aux entreprises sont inclus dans les dépenses publiques d'éducation.

Les dépenses publiques totales d'éducation sont rapportées au Produit Intérieur Brut (PIB). Le résultat est multiplié par 100.

La différence entre le Produit intérieur Brut (PIB) et le Revenu National Brut (RNB) 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. Il est intéressant de comparer les dépenses publiques totales d'éducation au Revenu National Brut (RNB). Ces données sont présentées pour la période 1995-2001 dans les annexes.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

L'EFFORT PUBLIC EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION S'EST GLOBALEMENT MAINTENU AU COURS DE LA PÉRIODE 1995-2001

Au niveau de l'EU-25, l'effort public en faveur de l'éducation a légèrement progressé si on compare 1995 et 2001. Au sein de l'Union européenne, la part des dépenses publiques totales d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales a enregistré un taux de croissance de 9,5 %.

Dans presque tous les pays pour lesquels les données sont disponibles, l'effort financier des pouvoirs publics en faveur de l'éducation (en proportion des dépenses publiques totales) s'est accru entre 1995 et 2000. Au Danemark, en Grèce, en Lituanie, en Suède et en Islande, cet effort s'est même accru d'environ 20 % ou plus. Cet effort financier a permis à ces pays soit de maintenir un niveau élevé d'investissement public dans l'éducation (Danemark, Lituanie, Suède et Islande), soit d'élever ce niveau initialement plus modeste (Grèce).

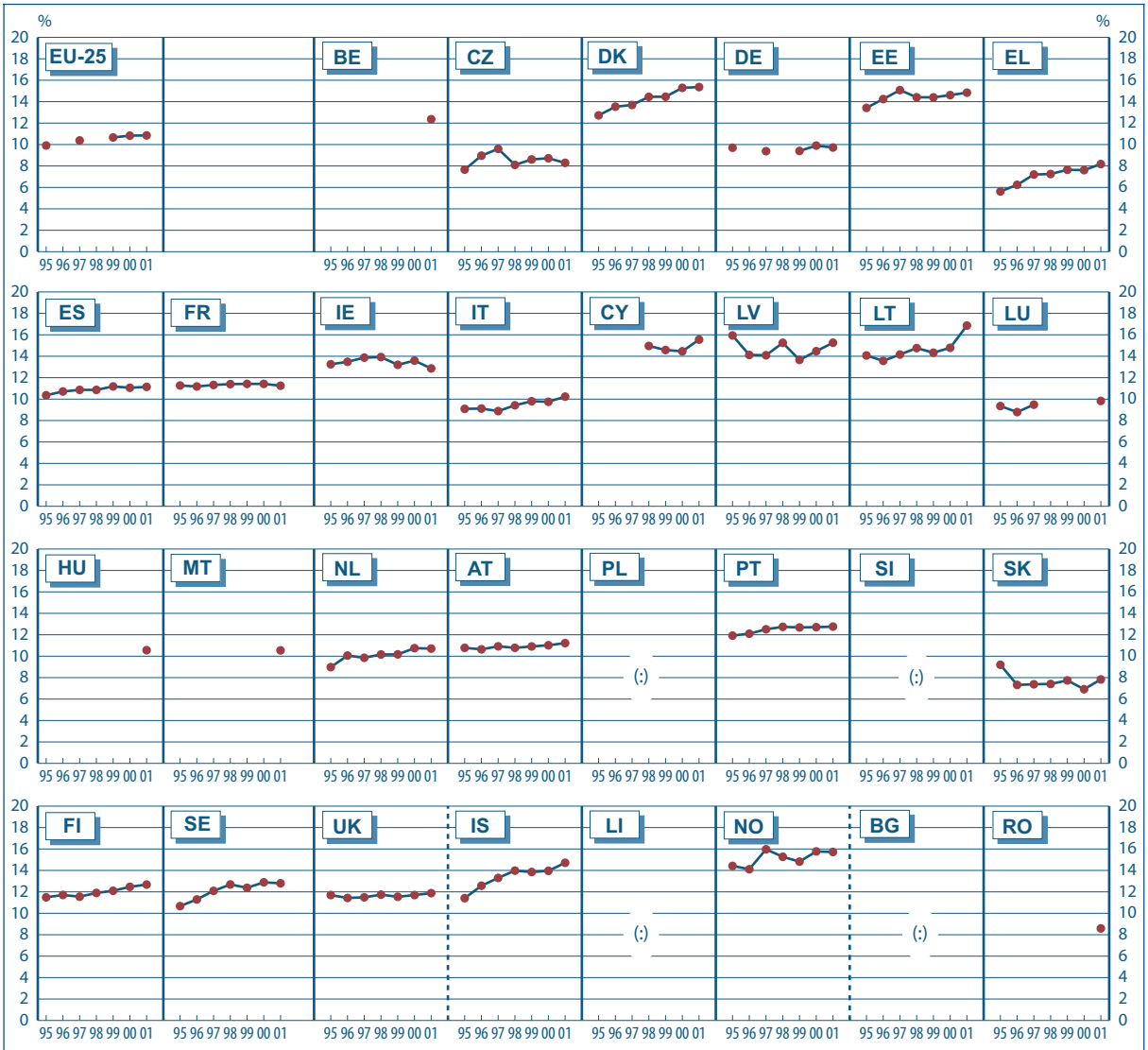
La Lettonie et la Slovaquie font exception à cette tendance. La part des dépenses publiques totales d'éducation dans les dépenses publiques totales a diminué entre 1995 et 2001 dans ces 3 pays: la hausse des dépenses publiques totales a été plus forte que la hausse des dépenses publiques totales d'éducation.

La plupart des autres pays européens ont maintenu la part de l'investissement public total d'éducation malgré des variations annuelles relativement importantes chez certains entre 1995 et 2001.

Dans certains pays, ces variations semblent s'expliquer davantage par les contraintes budgétaires nationales issues du processus d'adhésion à l'Union économique et monétaire que par de fortes variations du budget de l'éducation.

En 2001, en moyenne, l'effort budgétaire en faveur de l'éducation représente plus de 10 % des dépenses publiques dans une grande majorité de pays. Quelques pays (République tchèque, Grèce, Slovaquie et Roumanie) présentent une situation moins favorable: environ 8 % des dépenses publiques y sont consacrées à l'éducation (figure D2a).

Figure D2. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) par rapport aux dépenses publiques totales, par pays, 1995-2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1995	9,9	(:)	7,7	12,7	9,7	13,4	5,6	10,4	11,3	13,3	9,1	(:)	15,9	14,1	9,4	(:)	(:)	9,0	10,8	(:)	11,9	(:)	9,2	11,5	10,7	11,7	11,4	(:)	14,4	(:)	(:)
1996	(:)	(:)	9,0	13,5	(:)	14,2	6,2	10,7	11,2	13,5	9,1	(:)	14,1	13,6	8,8	(:)	(:)	10,1	10,6	(:)	12,1	(:)	7,3	11,7	11,3	11,4	12,6	(:)	14,1	(:)	(:)
1997	10,4	(:)	9,6	13,7	9,4	15,1	7,2	10,9	11,3	13,9	8,9	(:)	14,1	14,2	9,5	(:)	(:)	9,8	10,9	(:)	12,5	(:)	7,4	11,6	12,1	11,5	13,3	(:)	16,0	(:)	(:)
1998	(:)	(:)	8,1	14,4	(:)	14,4	7,3	10,9	11,4	13,9	9,4	15,0	15,2	14,8	(:)	(:)	(:)	10,2	10,8	(:)	12,7	(:)	7,4	11,9	12,7	11,7	14,0	(:)	15,3	(:)	(:)
1999	10,7	(:)	8,6	14,5	9,4	14,4	7,6	11,2	11,4	13,2	9,8	14,6	13,7	14,3	(:)	(:)	(:)	10,2	10,9	(:)	12,7	(:)	7,7	12,1	12,4	11,5	13,9	(:)	14,8	(:)	(:)
2000	10,8	(:)	8,7	15,3	9,9	14,6	7,6	11,1	11,4	13,6	9,7	14,5	14,5	14,8	(:)	(:)	(:)	10,7	11,0	(:)	12,7	(:)	6,9	12,5	12,9	11,7	14,0	(:)	15,8	(:)	(:)
2001	10,8	12,4	8,3	15,4	9,7	14,8	8,2	11,1	11,2	12,9	10,2	15,5	15,3	16,9	9,8	10,6	10,5	10,7	11,2	(:)	12,8	(:)	7,8	12,7	12,8	11,9	14,7	(:)	15,7	(:)	8,6

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

République tchèque: en 2001, les dépenses liées aux opérations administratives (services administratifs) des niveaux CITE 0 à 5B ne sont pas incluses.
Danemark: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
Allemagne: 1995 hors effet de la dissolution de la Treuhand.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Irlande: en 2001, les dépenses du *National Training Agency* ne sont pas incluses.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 5 et 6 ne sont pas incluses.

Notes complémentaires (figure D2 – suite)

Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Royaume-Uni: l'ajustement des dépenses publiques totales est calculé selon l'année budgétaire qui court du 1er avril au 31 mars.
Islande: les dépenses concernant CITE 0 ne sont pas incluses.

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.

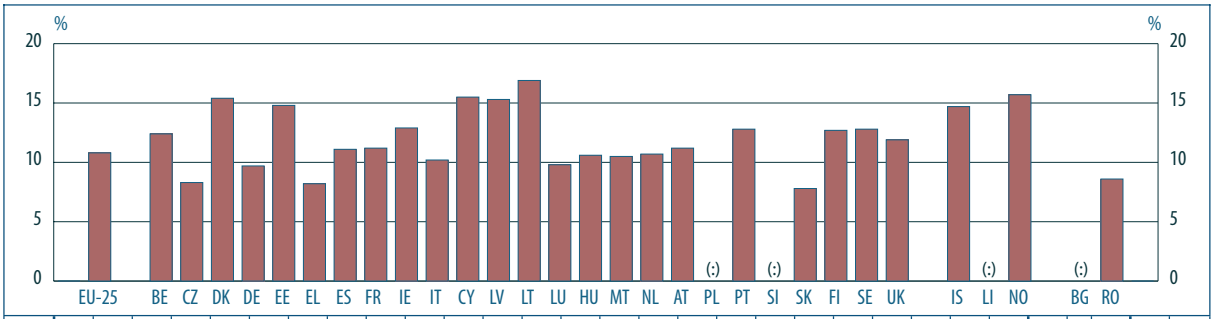
Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques».

EN MOYENNE, 10 % DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES SONT CONSACRÉES À L'ÉDUCATION

En 2001, en moyenne, les dépenses publiques totales en faveur de l'éducation représente plus de 10 % des dépenses publiques totales dans une grande majorité de pays européens. Dans l'EU-25, cette part a légèrement augmenté entre 1995 et 2001 (figure D2).

Au Danemark, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie et en Norvège, la part des dépenses publiques totales d'éducation représente la proportion la plus élevée des dépenses publiques totales: elle est supérieure à 15 %. Quelques pays (République tchèque, Grèce, Slovaquie et Roumanie) présentent une situation moins favorable: environ 8 % des dépenses publiques sont consacrées à l'éducation.

Figure D2a. Dépenses publiques totales d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales, 2001.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
10,8	12,4	8,3	15,4	9,7	14,8	8,2	11,1	11,2	12,9	10,2	15,5	15,3	16,9	9,8	10,6	10,5	10,7	11,2	(:)	12,8	(:)	7,8	12,7	12,8	11,9	14,7	(:)	15,7	(:)	8,6

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

République tchèque: en 2001, les dépenses liées aux opérations administratives (services administratifs) des niveaux CITE 0 à 5B ne sont pas incluses.
Danemark: les dépenses du niveau CITE 4 ne sont pas incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Irlande: en 2001, les dépenses du *National Training Agency* ne sont pas incluses.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Luxembourg: les dépenses des niveaux CITE 5et 6 ne sont pas incluses.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Royaume-Uni: l'ajustement du PIB est calculé selon l'année budgétaire qui court du 1er avril jusqu'au 31 mars.
Islande: les dépenses du niveau CITE 0 ne sont pas incluses.

Note explicative (figure D2a)

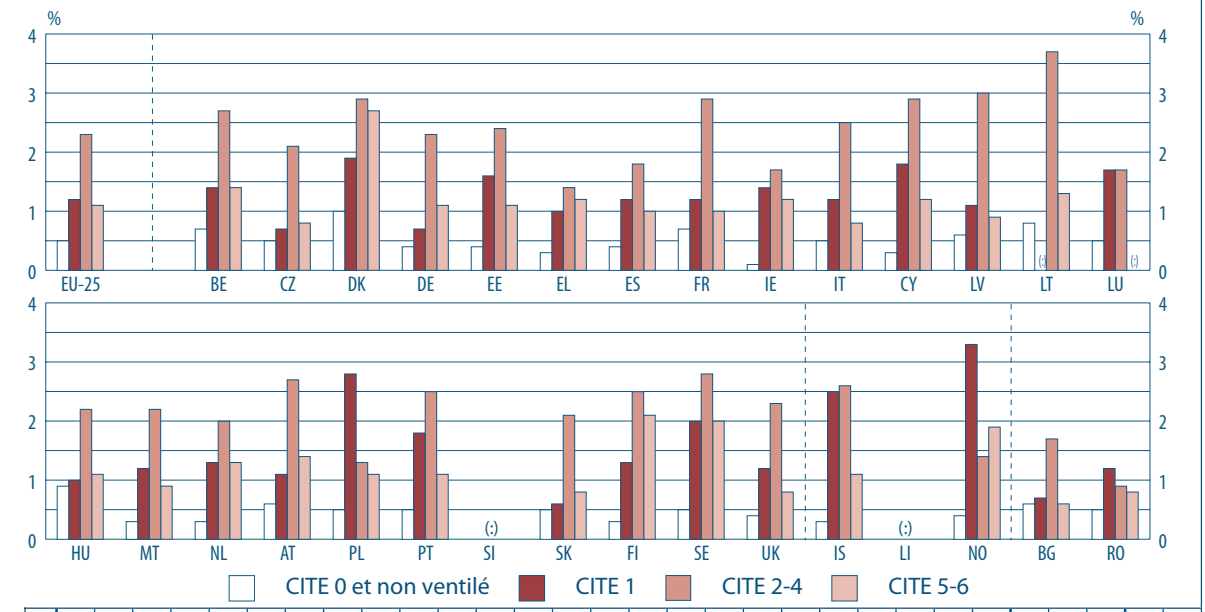
Les dépenses publiques totales d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, comprennent le financement public direct destiné aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises. Exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales, elles montrent la part du budget 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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

PLUS DU TIERS DU FINANCEMENT PUBLIC TOTAL D'ÉDUCATION EST ALLOUÉ À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans 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. Le niveau secondaire reçoit entre 34 et 63 % des financements totaux alloués à l'éducation dans tous les pays de l'Union. En République tchèque, en Allemagne, en France, en Italie, en Lettonie et en Slovaquie, c'est près de 50 % ou plus du financement public total d'éducation qui est attribué à ce niveau éducatif. La part du financement public allouée au secondaire diffère selon les pays en fonction de sa durée théorique (figure B1) et du taux de participation des élèves (figure C7).

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 %, 2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
CITE 0 et non ventilé	0,5	0,7	0,5	1,0	0,4	0,4	0,3	0,4	0,7	0,1	0,5	0,3	0,6	0,8	0,5	0,9	0,3	0,3	0,6	0,5	0,5	(:)	0,5	0,3	0,5	0,4	0,3	(:)	0,4	0,6	0,5
CITE 1	1,2	1,4	0,7	1,9	0,7	1,6	1,0	1,2	1,2	1,4	1,2	1,8	1,1	(:)	1,7	1,0	1,2	1,3	1,1	2,8	1,8	(:)	0,6	1,3	2,0	1,2	2,5	(:)	3,3	0,7	1,2
CITE 2-4	2,3	2,7	2,1	2,9	2,3	2,4	1,4	1,8	2,9	1,7	2,5	2,9	3,0	3,7	1,7	2,2	2,2	2,0	2,7	1,3	2,5	(:)	2,1	2,5	2,8	2,3	2,6	(:)	1,4	1,7	0,9
CITE 5-6	1,1	1,4	0,8	2,7	1,1	1,1	1,2	1,0	1,0	1,2	0,8	1,2	0,9	1,3	(:)	1,1	0,9	1,3	1,4	1,1	1,1	(:)	0,8	2,1	2,0	0,8	1,1	(:)	1,9	0,6	0,8

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires (figure D3)

Danemark: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas disponibles.
Grèce: les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans CITE 1.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Lituanie: les dépenses concernant CITE 1 sont incluses dans CITE 2-4.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans CITE 1 pour les établissements publics et dans celles du niveau CITE 2 pour les établissements privés subventionnés.
Pologne, Roumanie: les dépenses concernant CITE 2 sont incluses dans CITE 1.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Royaume-Uni: l'ajustement du PIB est calculé selon l'année budgétaire qui court du 1er avril au 31 mars.
Islande: les dépenses CITE 0 ne sont pas incluses. Celles concernant CITE 4 sont partiellement incluses dans CITE 5 et 6.
Norvège: les dépenses concernant CITE 0 et CITE 2 sont incluses dans CITE 1.

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 niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

La situation en Grèce, en Lituanie, en Pologne, en Islande, en Norvège et en Roumanie doit être interprétée avec prudence car la ventilation des dépenses selon les niveaux d'éducation ne peut pas toujours s'effectuer complètement.

Le niveau primaire (CITE 1) représente la seconde part la plus importante du budget total de l'éducation dans la moitié des pays européens. Au Danemark et en Grèce, l'enseignement secondaire et supérieur reçoivent une proportion presque équivalente. En Belgique, aux Pays-Bas et en Suède, les dépenses publiques totales d'éducation en faveur du niveau primaire et de l'enseignement supérieur représentent la même proportion du PIB. Dans les autres pays, c'est l'enseignement supérieur qui représente le deuxième poste du budget de l'éducation.

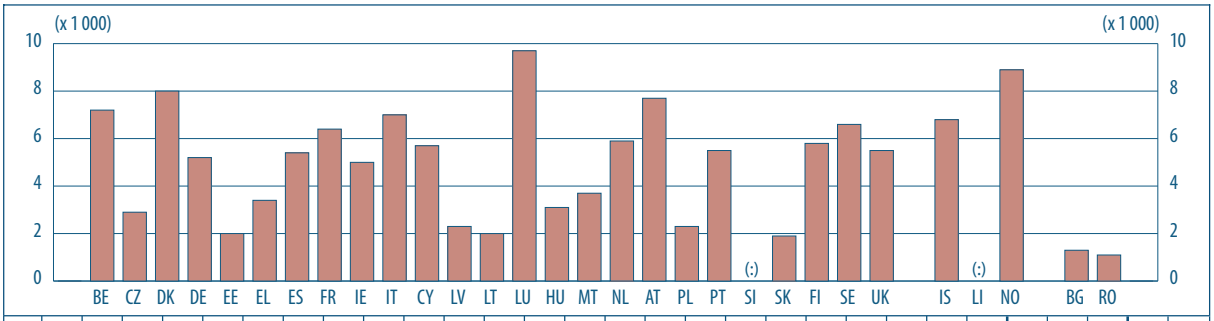
LE COÛT UNITAIRE D'UN ÉLÈVE EST PLUS FAIBLE DANS LES NOUVEAUX ÉTATS MEMBRES

Le coût unitaire annuel global d'un élève/étudiant présente de grandes disparités entre les pays: la dépense par élève/étudiant dans les établissements publics d'enseignement des nouveaux États membres (à l'exception de Chypre et de Malte) est inférieure à celles des autres États membres de l'Union.

Au sein de ces deux groupes de pays, les disparités de coût unitaire annuel restent importantes. Dans les pays de l'EU-15, le coût unitaire annuel d'un élève/étudiant varie dans un rapport de 1 à 3 environ entre la Grèce (3 359 EUR SPA) et le Luxembourg (9 664 EUR SPA).

Dans les nouveaux États membres (excepté Chypre et Malte), les écarts en termes de coût unitaire annuels sont plus limités et n'atteignent pas un rapport de 1 à 2: un élève/étudiant coûte 3 052 EUR SPA par an en Hongrie alors qu'il ne coûte que 1 917 EUR SPA en Slovaquie.

Figure D4. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics (CITE 0 à 6) par élève/étudiant en EUR SPA, en milliers, 2001.



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

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

Danemark, Italie: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
Estonie: les dépenses privées ne sont que partiellement incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni: dépenses concernant les établissements publics et privés.
Lituanie: dépenses publiques concernant les établissements publics et privés.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 5 et 6 ne sont pas incluses.
Malte, Portugal: le nombre d'inscrits équivalent temps plein est estimé en faisant l'hypothèse qu'il est égal à l'addition des inscrits à temps plein et de la moitié des inscrits à temps partiel.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses. Les élèves du niveau CITE 0 ne sont pas inclus.
Islande: les dépenses concernant CITE 0 ne sont pas incluses.

Note explicative

Les dépenses annuelles par élève/étudiant dans les 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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LE COÛT UNITAIRE D'UN ÉLÈVE AUGMENTE AVEC LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

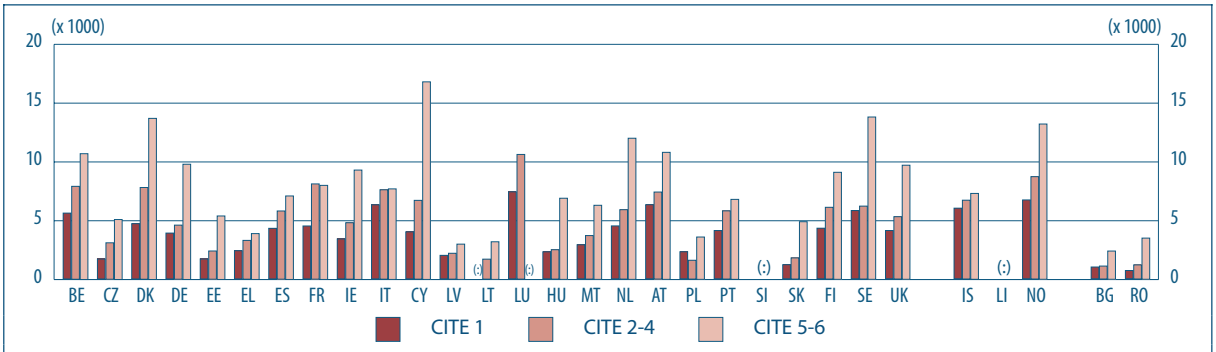
L'analyse des dépenses annuelles par élève/étudiant selon le niveau d'enseignement présente les mêmes disparités entre les pays en termes de volumes dépensés que celles observées sur les dépenses totales par élève/étudiant (figure D4). Les pays de l'EU-15 dépensent généralement plus par élève/étudiant par an que les nouveaux États membres quels que soient les niveaux d'enseignement.

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. À Chypre, la construction des bâtiments de l'Université de Chypre explique en partie le niveau élevé des dépenses annuelles par étudiant de l'enseignement supérieur. La situation en Grèce, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne, en Norvège et en Roumanie 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.

Le coût annuel par élève du secondaire (CITE 2 à 4) est plus élevé que celui du primaire (CITE 1) dans tous les pays à l'exception de la Pologne. Il est presque deux fois plus élevé en République tchèque et en France.

Si on compare le coût annuel d'un étudiant de l'enseignement supérieur avec celui d'un élève du primaire à l'aide d'un ratio, on constate que le coût annuel du premier représente entre 1,2 (Italie et Islande) et plus de 5 fois (Roumanie) celui du second (figure D5a).

Figure D5. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant et par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6), en EUR SPA, en milliers, 2001.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
CITE 1	5,6	1,7	4,7	3,9	1,7	2,4	4,3	4,5	3,4	6,3	4,0	2,0	(:)	7,4	2,3	2,9	4,5	6,3	2,3	4,1	(:)	1,2	4,3	5,8	4,1	6,0	(:)	6,7	1,0	0,7
CITE 2-4	7,9	3,1	7,8	4,6	2,4	3,3	5,8	8,1	4,8	7,6	6,7	2,2	1,7	10,6	2,5	3,7	5,9	7,4	1,6	5,8	(:)	1,8	6,1	6,2	5,3	6,7	(:)	8,7	1,1	1,2
CITE 5-6	10,7	5,1	13,7	9,8	5,4	3,9	7,1	8,0	9,3	7,7	16,8	3,0	3,2	(:)	6,9	6,3	12,0	10,8	3,6	6,8	(:)	4,9	9,1	13,8	9,7	7,3	(:)	13,2	2,4	3,5

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

Danemark, Italie: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
Estonie: les dépenses privées ne sont que partiellement incluses.
Grèce, Luxembourg: les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans CITE 1.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni: dépenses concernant les établissements publics et privés.
Lituanie: dépenses publiques concernant les établissements publics et privés. Les dépenses concernant le niveau CITE1 sont incluses dans les dépenses concernant CITE 2 à 4.
Malte, Portugal: le nombre d'inscrits équivalent temps plein est estimé en faisant l'hypothèse qu'il est égal à l'addition des inscrits à temps plein et de la moitié des inscrits à temps partiel.
Pologne, Norvège, Roumanie: les dépenses concernant CITE 2 sont incluses dans CITE 1.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Islande: les dépenses concernant CITE 4 sont partiellement incluses dans CITE 5 et 6.

Note explicative

Les dépenses annuelles par élève/étudiant dans les 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 pour chaque niveau d'éducation.

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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

UN ÉTUDIANT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR COÛTE BEAUCOUP PLUS CHER À LA COLLECTIVITÉ QU'UN ÉLÈVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

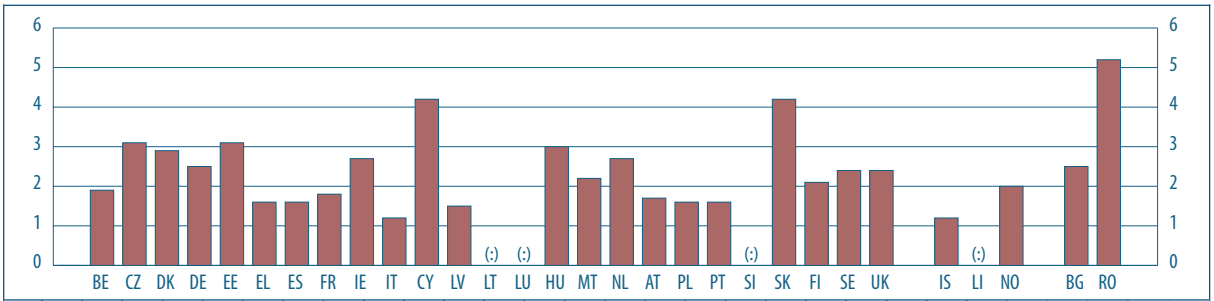
Les écarts de coût entre l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire sont plus importants que ceux entre les autres niveaux (figure D5). Comparer des dépenses annuelles par étudiant de l'enseignement supérieur aux dépenses annuelles par élève de l'enseignement primaire à l'aide d'un ratio permet de montrer de façon synthétique les écarts de coût entre ces deux niveaux d'enseignement.

Le coût annuel d'un étudiant de l'enseignement supérieur représente entre 1,2 (Italie et Islande) et plus de 5 fois (Roumanie) le coût annuel d'un élève de l'enseignement primaire.

C'est à Chypre, en Slovaquie et en Roumanie, et dans une moindre mesure en République tchèque, en Estonie et en Hongrie que les écarts de coûts entre enseignement primaire et enseignement supérieur sont les plus élevés: dans ces pays, le coût d'un étudiant de l'enseignement supérieur est au minimum trois fois plus élevé que celui d'un élève du primaire. Ceci s'explique en partie par le fait que dans ces pays le financement de l'enseignement primaire est particulièrement faible (figure D5). A Chypre, la construction des bâtiments de l'Université de Chypre explique en partie le niveau élevé des dépenses annuelles par étudiant de l'enseignement supérieur et donc l'écart de coût par élève/étudiants observé entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur.

Dans les autres pays, les écarts de coûts entre enseignement supérieur et enseignement primaire sont plus limités même s'ils restent importants: ainsi en Belgique, au Danemark, en Allemagne, en Irlande, à Malte, aux Pays-Bas, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni, un étudiant de l'enseignement supérieur coûte au minimum deux fois plus qu'un élève du primaire.

Figure D5a. Ratio des dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par étudiant (niveau CITE 5 et 6) par les dépenses annuelles par élève (niveau CITE 1), 2001.



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

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

Estonie: les dépenses privées ne sont que partiellement incluses.
Grèce: les dépenses concernant le niveau CITE 0 sont incluses dans celles du niveau CITE 1.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni: dépenses concernant les établissements publics et privés.
Malte, Portugal: le nombre d'inscrits équivalent temps plein est estimé en faisant l'hypothèse qu'il est égal à l'addition des inscrits à temps plein et de la moitié des inscrits à temps partiel.
Pologne, Norvège, Roumanie: les dépenses concernant le niveau CITE 2 sont incluses dans celles du niveau CITE 1.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Islande: les dépenses concernant le niveau CITE 4 sont partiellement incluses dans celles des niveaux CITE 5 et 6.

Note explicative

Les dépenses annuelles par élève/étudiant dans les établissements d'enseignement publics évaluent 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 dans les établissements d'enseignement public 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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LA PART DU PIB PAR HABITANT CONSACRÉE À L'ÉDUCATION AUGMENTE AVEC LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Comparer les dépenses d'éducation par élève/étudiant au PIB par habitant est une façon d'affiner l'évaluation des ressources allouées à l'éducation à l'aune de la richesse d'un pays tout en prenant en compte le poids démographique de la population scolaire et étudiante dans la population totale (figure C1).

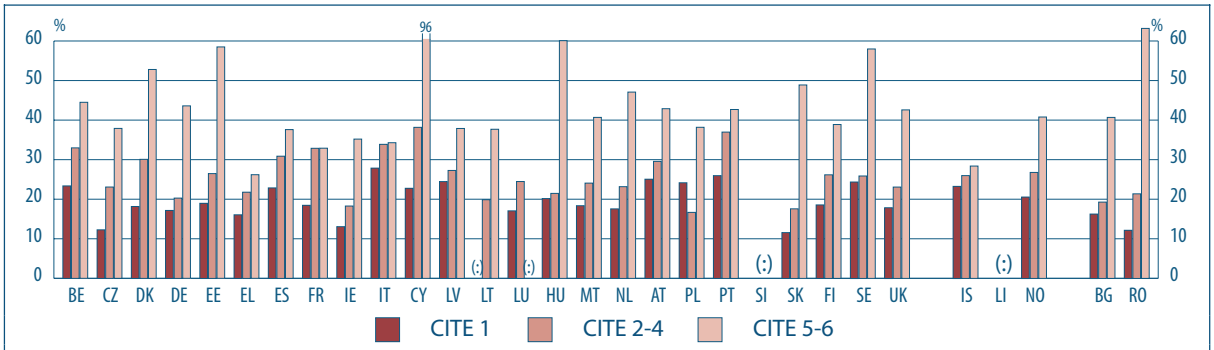
On constate que des pourcentages élevés affichés par certains pays (Danemark, Suède et Norvège) peuvent s'expliquer par un effort public d'investissement (figure D1), mais aussi par les besoins nés du poids démographique de la population scolaire. Lorsqu'on rapporte les dépenses d'éducation par élève/étudiant au PIB par habitant, ces pays affichent des ratios comparables à ceux des autres pays. À l'inverse, à Chypre et au Portugal où la part du PIB dédiée aux dépenses publiques d'éducation est relativement plus faible, l'investissement public par élève représente plus d'un tiers du PIB par habitant (figure D6a).

D'autre part, dans la plupart des pays, la part des dépenses des établissements publics d'enseignement par élève/étudiant dans le PIB par habitant augmente avec le niveau d'enseignement.

La part des dépenses d'éducation par élève dans le PIB par habitant pour l'enseignement primaire et secondaire varie du simple au double entre les pays européens: au primaire, elle représente entre 12 (République tchèque, Slovaquie et Roumanie) et 28 % (Italie) du PIB par habitant alors qu'au secondaire, elle se situe entre 18 (en Irlande et Slovaquie) et 38 % (Chypre).

L'écart entre les pays s'accentue en ce qui concerne l'enseignement supérieur. La Grèce est le pays qui enregistre la part des dépenses d'éducation par rapport au PIB par habitant la plus faible avec 26 % alors que Chypre enregistre un pourcentage particulièrement élevé (96 %), en raison des dépenses liées à la construction des bâtiments de l'Université de Chypre.

Figure D6. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant, par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4 et 5 à 6), 2001.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	23,4	12,3	18,2	17,2	19,0	16,1	22,9	18,5	13,1	27,9	22,8	24,5	(:)	17,1	20,2	18,4	17,6	25,1	24,2	26,0	(:)	11,6	18,6	24,4	17,9	23,3	(:)	20,6	16,3	12,2
	33,0	23,1	30,1	20,3	26,5	21,8	30,9	32,9	18,3	33,9	38,2	27,3	19,9	24,5	21,5	24,1	23,2	29,6	16,7	37,0	(:)	17,6	26,2	25,9	23,1	26,0	(:)	26,8	19,3	21,4
	44,5	37,9	52,8	43,6	58,5	26,2	37,6	32,9	35,2	34,3	95,8	37,9	37,7	(:)	60,1	40,7	47,1	42,9	38,2	42,7	(:)	48,9	38,9	58,0	42,6	28,4	(:)	40,8	40,7	63,2

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

Danemark, Italie: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
Estonie: les dépenses privées ne sont que partiellement incluses.
Grèce, Luxembourg: les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans CITE 1.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni: dépenses concernant les établissements publics et privés.
Lituanie: dépenses publiques concernant les établissements publics et privés. Les dépenses concernant CITE 1 sont incluses dans CITE 2 à 4.
Malte, Portugal: le nombre d'inscrits équivalent temps plein est estimé en faisant l'hypothèse qu'il est égal à la somme des inscrits équivalent temps plein et de la moitié des inscrits à temps partiel.
Pologne, Norvège, Roumanie: les dépenses concernant CITE 2 sont incluses dans CITE 1.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Royaume-Uni: l'ajustement des dépenses a été effectué en utilisant le déflateur du PIB (2001/2000) pour aligner l'année budgétaire qui court du 1er avril au 31 mars sur l'année civile.
Islande: les dépenses CITE 4 sont partiellement incluses dans CITE 5 et 6.

Note explicative

L'indicateur qui présente les dépenses annuelles d'éducation dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant rapportées au PIB par habitant met en relation les ressources (par exemple les frais de personnel, les autres dépenses courantes et les dépenses en capital) allouées à l'éducation à travers le financement des établissements scolaires publics avec la richesse totale du pays.

L'utilisation du PIB par habitant permet de comparer les niveaux d'activité d'économies qui ont des tailles différentes.

L'indicateur a été calculé en divisant le montant total des dépenses annuelles par le nombre d'élèves/étudiants en équivalent temps plein. Le résultat a été divisé par le PIB par habitant puis multiplié par 100.

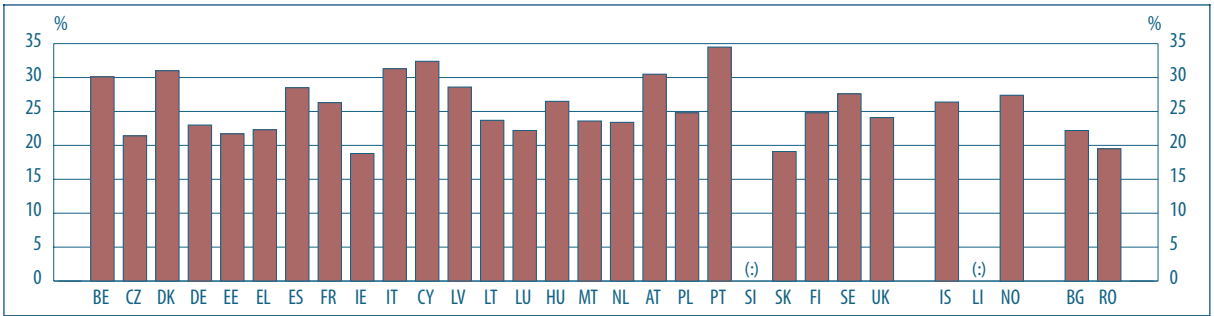
Les montants des dépenses annuelles ont été convertis en standard de pouvoir d'achat (SPA – voir la section «Glossaire et outils statistiques») afin de supprimer les différences de niveau des prix d'un pays à l'autre. Le SPA se base sur l'euro.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LES DÉPENSES DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT REPRÉSENTENT PLUS DE 20% DU PIB PAR HABITANT DANS PRESQUE TOUS LES PAYS EUROPÉENS

Comparer les dépenses d'éducation par élève/étudiant au PIB par habitant est une façon d'affiner l'évaluation des ressources allouées à l'éducation à l'aune de la richesse d'un pays. Lorsqu'on rapporte les dépenses d'éducation par élève/étudiant au PIB par habitant, le Danemark, la Suède et la Norvège affichent des ratios comparables à ceux des autres pays.

Figure D6a. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant, 2001.



BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
30,1	21,4	31,0	23,0	21,7	22,3	28,5	26,3	18,8	31,3	32,4	28,6	23,7	22,2	26,5	23,6	23,4	30,5	24,8	34,5	(:)	19,1	24,8	27,6	24,1	26,4	(:)	27,4	22,2	19,5

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

Danemark, Italie: les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.
Estonie: les dépenses privées ne sont que partiellement incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Lettonie, Pays-Bas, Royaume-Uni: dépenses concernant les établissements publics et privés.
Lituanie: dépenses publiques concernant les établissements publics et privés.
Luxembourg: les dépenses concernant les niveaux CITE 5-6 ne sont pas incluses.
Malte, Portugal: le nombre d'inscrits équivalent temps plein est estimé en faisant l'hypothèse qu'il est égal à la somme des inscrits à temps plein et de la moitié des inscrits à temps partiel.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses. Les inscrits du niveau CITE 0 ne sont pas inclus.
Royaume-Uni: l'ajustement des dépenses a été effectué en utilisant le déflateur du PIB (2001/2000) pour aligner l'année budgétaire qui court du 1er avril jusqu'au 31 mars à l'année civile.
Islande: les dépenses concernant le niveau CITE 0 ne sont pas incluses.

Note explicative

L'indicateur qui présente les dépenses annuelles d'éducation dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant rapportées au PIB par habitant met en relation les ressources (par exemple les frais de personnel, les autres dépenses courantes et les dépenses en capital) allouées à l'éducation à travers le financement des établissements scolaires publics avec la richesse totale du pays.
L'utilisation du PIB par habitant permet de comparer les niveaux d'activité d'économies qui ont des tailles différentes.
L'indicateur a été calculé en divisant le montant total des dépenses annuelles par le nombre d'élèves/étudiants en équivalent temps plein. Le résultat a été divisé par le PIB par habitant puis multiplié par 100.
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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Dans tous les pays à l'exception de l'Irlande, la Slovaquie et la Roumanie, les dépenses d'éducation par élève/étudiant tous niveaux confondus représentent plus de 20 % du PIB par habitant. La Belgique, le Danemark, l'Italie, Chypre, l'Autriche et le Portugal sont les pays qui proportionnellement dépensent le plus par élève/étudiant: dans ces pays, la part des dépenses individuelles d'éducation représente plus de 30 % du

PIB par habitant. Dans la plupart des pays, les dépenses d'éducation par élève/étudiant dans les établissements publics rapportées au PIB par habitant augmente avec le niveau d'enseignement (Figure D6).

LE FINANCEMENT PRIVÉ DE L'ÉDUCATION RESTE MARGINAL

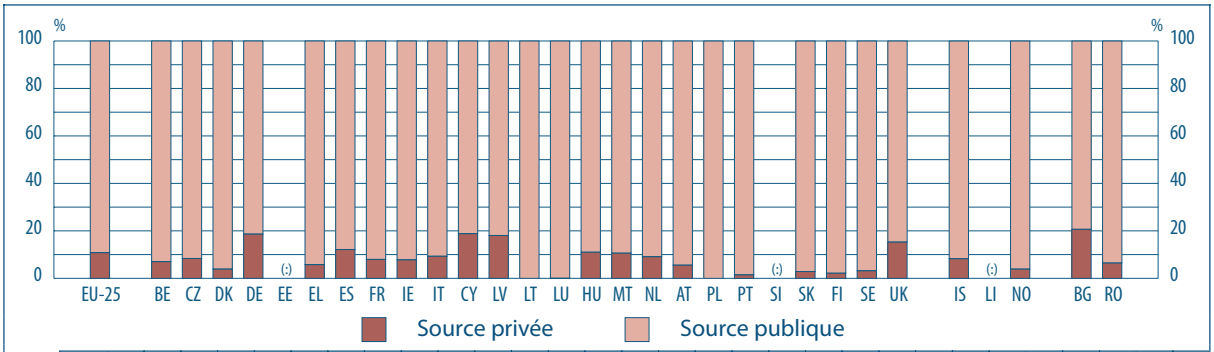
Les dépenses d'éducation sont financées par deux catégories de sources distinctes: les sources publiques et les sources privées. Les dépenses publiques comprennent tous les achats directs de services d'enseignement effectués par le secteur public (quel que soit le niveau administratif) alors que les 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.

Le financement des dépenses d'éducation provient dans une très large mesure des sources publiques. En effet, dans presque tous les pays, le financement public supporte au moins 80 % des dépenses d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus.

La part du financement public dans les dépenses d'éducation est légèrement inférieure à la moyenne de l'Union (89,2 %) en Allemagne, en Espagne, à Chypre, en Lettonie, en Hongrie, au Royaume-Uni et en Bulgarie. 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 est sous-estimée (voir les notes complémentaires de la figure D7). Dans ces pays, la part des financements privés est donc plus importante. Les financements privés représentent environ 20 % des dépenses d'éducation en Allemagne, à Chypre, en Lettonie et en Bulgarie. La part des financements privés dépend aussi, entre autre, de la gratuité ou non de l'accès à l'enseignement préprimaire à finalité éducative (figure D8) et de l'existence de droits d'inscription et de scolarité à charge des étudiants de l'enseignement supérieur (figure D19) et, le cas échéant, de leur montant (figure D20).

La part des sources (publiques et privées) de financement de l'éducation est 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 B23) ainsi qu'aux modes de financement des écoles privées subventionnées (figure D9) propres à chaque pays.

Figure D7. Proportion des sources publiques et privées (CITE 0 à 6) dans les dépenses d'éducation, 2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Source privée	10,8	7,0	8,4	3,9	18,6	(:)	5,8	12,2	8,0	7,8	9,3	18,8	18,1	(:)	0,0	11,0	10,6	9,1	5,6	(:)	1,5	(:)	2,9	2,2	3,2	15,3	8,3	(:)	3,9	20,7	6,5
Source publique	89,2	93,0	91,6	96,1	81,4	(:)	94,2	87,8	92,0	92,2	90,7	81,2	81,9	100	100	89,0	89,4	90,9	94,4	100	98,5	(:)	97,1	97,8	96,8	84,7	91,7	(:)	96,1	79,3	93,5

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Danemark, Grèce, Lettonie, Luxembourg, Malte, Portugal, Slovaquie, Islande, Norvège, Bulgarie, Roumanie: les paiements aux établissements d'enseignement provenant de la catégorie «autres entités privées» (c'est-à-dire les entreprises privées et les organisations à but non lucratif) ne sont pas inclus.
Danemark: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 5 et 6 ne sont pas incluses.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Islande: les dépenses concernant CITE 0 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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

DES CONTRIBUTIONS PRIVÉES SONT FRÉQUEMMENT PERÇUES PAR LES ÉTABLISSEMENTS D'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE

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 et le Luxembourg sont les seuls pays où la gratuité d'accès à l'éducation préprimaire est assurée pour tous. Dans quelques pays (Grèce, France, Irlande, Italie, Lituanie, Bulgarie et Roumanie), 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 six 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 et Slovaquie) ou variable selon les établissements (Espagne, Lituanie et Portugal).

La gratuité de l'éducation préprimaire ne semble pas pouvoir être directement mise en relation avec les taux de participation (figures C5 et C6). Des taux élevés d'inscription s'observent dans des pays où l'accès est payant, tandis que des taux relativement plus faibles se rencontrent dans des pays où l'accès est gratuit (au moins dans le secteur public).

Figure D8. Offre d'éducation préprimaire gratuite ou payante dans les établissements à finalité éducative. Année scolaire 2002/2003.

		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Gratuit	Public	●	●				●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	⊗		●	●		●	●		●		●		●	●
	Privé	●						●						●	⊗	●	●	⊗			●			●		●					
Payant	Public		●	●	●	●		●				●		●				⊗	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●		
	Privé		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

⊗ Il n'existe pas d'établissements d'éducation préprimaire de ce type

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Espagne: dans le premier cycle de l'éducation préprimaire (public ou privé subventionné), les parents ne paient jamais de droits d'inscription. Cependant, les frais liés aux repas, aux activités extrascolaires, au matériel didactique, etc. peuvent être très importants.
Irlande: seuls les centres *Early Start* (qui accueillent un très petit nombre d'élèves) sont considérés comme relevant du secteur public.
Luxembourg: tous les établissements d'éducation préprimaire sont publics.
Malte: dans le secteur privé, les établissements gratuits sont subventionnés par l'État.
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, l'offre d'éducation préprimaire est gratuite le matin.
Finlande: l'offre d'éducation préprimaire, qu'elle soit organisée par des établissements publics ou privés, est gratuite pour les enfants de 6 ans.
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.

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.

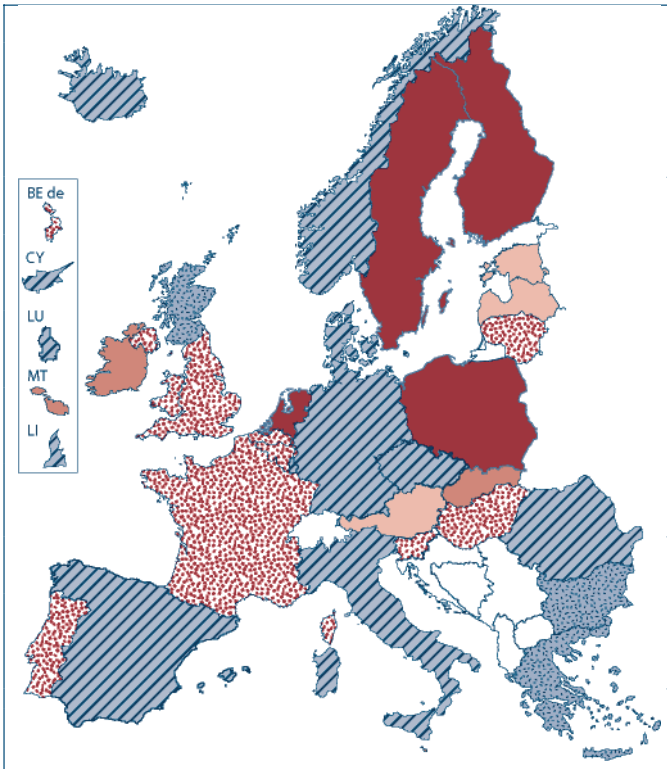
Les écoles primaires qui accueillent de très jeunes élèves comptabilisés en CITE 0, soit à partir de 4 ans, soit à partir de 6 ans, ne sont pas considérées. L'accès payant à un établissement préprimaire concerne le droit d'inscription demandé aux parents pour la participation au programme et non le paiement 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).

DANS QUELQUES PAYS, L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ EST FINANCÉ AU MÊME NIVEAU QUE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Dans quelques pays, les écoles du secteur privé subventionné reçoivent un financement dont le montant est identique à celui des établissements du secteur public. Ainsi, aux Pays-Bas, en en Suède et en Pologne, la subvention des établissements organisés par les pouvoirs publics ne diffère pas de celle des écoles privées subventionnées. De même, en Finlande, les mêmes principes sont appliqués au financement des établissements des secteurs public et privé subventionné.

Figure D9. 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. Année scolaire 2002/2003.



Secondaire inférieur

Montant/mode de calcul IDENTIQUE pour:

- **toutes les catégories de ressources** (capital immobilier inclus)
- le personnel **enseignant** et **non enseignant**, et le **fonctionnement**
- le personnel **enseignant** et **non enseignant**
- le personnel **enseignant**

Montant/mode de calcul DISTINCT pour:

- **toutes les catégories de ressources**

- Pas de subvention pour les écoles privées

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 la 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.
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.
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 systématiquement inférieur à celui des établissements publics, et ce pour toutes les catégories de ressources.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les écoles subventionnées reçoivent un financement courant, établi sur la même base de calcul que celui des écoles publiques. **UK-ENG/WLS**: il y a une différence pour les projets immobiliers (au niveau du montant et du mode de calcul). Les écoles subventionnées doivent contribuer à une partie du coût de ces derniers. **UK-NIR**: la situation est identique, sauf lorsque ces écoles ont conclu un accord financier avec le ministère de l'éducation.

Note explicative

Les établissements publics sont gérés directement ou indirectement par une autorité éducative publique. Les établissements privés sont gérés directement ou indirectement par une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise ou autre). Les écoles privées ne recevant aucun soutien financier public direct ne sont pas considérées.

Quelques pays de l'Union européenne (République tchèque, Danemark, Allemagne, Espagne, Italie pour les écoles primaires, Chypre et 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.

Enfin, dans les autres pays, les établissements privés reçoivent une subvention dont le montant ou le mode de calcul est identique à celui des établissements publics pour une partie des ressources (le personnel enseignant ou l'ensemble du personnel, et/ou les ressources de fonctionnement).

En Irlande et au Royaume-Uni, les écoles dites privées *(independent schools)* ne sont pas subventionnées. Les écoles subventionnées présentées dans la figure pour l'Irlande et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) sont considérées dans les deux pays comme relevant du secteur public.

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, en Suède et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les autorités locales sont responsables tant du financement des écoles privées subventionnées que de celui des établissements du secteur public. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), les *Education and Library Boards* financent une catégorie d'écoles privées subventionnées tandis que les autres sont directement financées par le gouvernement central. Aux Pays-Bas, les écoles privées subventionnées et les écoles publiques sont financées par les mêmes autorités publiques.

LES RÉGIONS JOUENT UN RÔLE LIMITÉ DANS LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

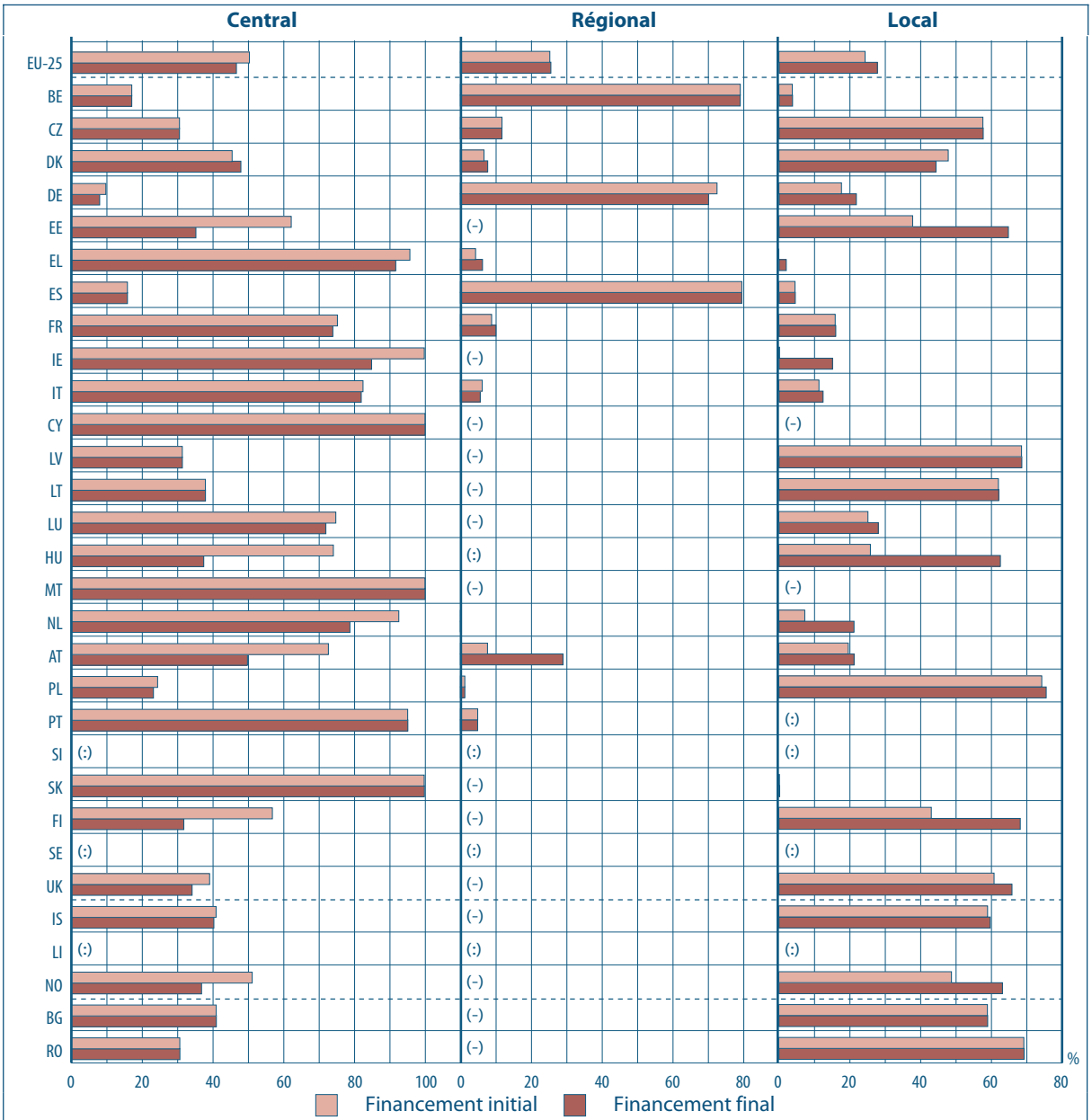
Différents niveaux administratifs entrent en jeu dans le financement de l'éducation. Ainsi les administrations centrales, régionales et locales redistribuent certains des fonds qu'elles ont collectés, en les mettant à la disposition des autres échelons administratifs (généralement décentralisés) qui en deviennent alors les utilisateurs finaux. En comparant la répartition des fonds initiaux disponibles par niveau administratif et les niveaux administratifs utilisateurs des même montants, il est possible de cerner les niveaux administratifs contributeurs des 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 Grèce, en France, en Irlande, en Italie, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, aux Pays-Bas et en Slovaquie 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 trois pays (Belgique, Allemagne et Espagne) où plus de 70 % des fonds alloués à l'éducation sont collectés et dépensés par l'échelon régional. Dans ces trois 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 73 % des ressources sont apportées par l'échelon central alors qu'il ne dépense que 50 % des sommes disponibles. En Finlande, l'administration centrale fournit presque 57 % de la totalité des ressources alors qu'elle n'en utilise qu'environ 32 %.

Figure D10. Sources de financement public de l'enseignement par niveau administratif avant et après transferts, (CITE 0 à 6), 2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
CENTRAL																															
	50,3	17,1	30,6	45,4	9,7	62,2	95,7	15,8	75,2	99,8	82,5	100	31,4	37,9	74,8	74,1	100	92,6	72,7	24,4	95,1	(:)	99,8	56,9	(:)	39,1	40,9	(:)	51,1	41,0	30,7
	46,7	17,1	30,6	47,9	8,0	35,2	91,7	15,8	73,9	84,9	81,9	100	31,4	37,9	71,9	37,4	100	78,8	49,8	23,2	95,1	(:)	99,8	31,8	(:)	34,1	40,3	(:)	36,8	41,0	30,7
RÉGIONAL																															
	25,3	79,1	11,8	6,7	72,6	(-)	4,3	79,6	8,8	(-)	6,2	(-)	(-)	(-)	(-)	(:)	(-)	0,0	7,6	1,2	4,9	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(-)
	25,6	79,1	11,8	7,7	70,2	(-)	6,3	79,6	10,0	(-)	5,6	(-)	(-)	(-)	(-)	(:)	(-)	0,0	29,0	1,3	4,9	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	(-)
LOCAL																															
	24,4	3,8	57,7	47,9	17,7	37,8	0,0	4,6	15,9	0,2	11,4	(-)	68,6	62,1	25,2	25,9	(-)	7,4	19,7	74,4	(:)	(:)	0,2	43,1	(:)	60,9	59,1	(:)	48,9	59,0	69,3
	27,8	3,8	57,7	44,4	21,8	64,8	2,0	4,6	16,0	15,1	12,4	(-)	68,6	62,1	28,1	62,6	(-)	21,2	21,2	75,6	(:)	(:)	0,2	68,2	(:)	65,9	59,7	(:)	63,2	59,0	69,3

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure D10)

Danemark: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Lettonie: les transferts budgétaires consacrés aux dépenses d'éducation entre le niveau central et le niveau local sont inclus dans les dépenses au niveau local.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 5 et 6 ne sont pas incluses.
Hongrie: les dépenses des administrations régionales sont incluses dans celles des administrations locales.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses.
Suède: les dépenses concernant CITE 0, 1 et 2 à 4 ne peuvent pas être ventilées par niveau administratif.
Islande: les dépenses concernant CITE 0 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 niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

Le financement de l'éducation est plus décentralisé dans près de la moitié des nouveaux États membres (République tchèque, Lettonie, Lituanie et Pologne), ainsi qu'au Royaume-Uni, en Islande, en Bulgarie et en Roumanie. 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 République tchèque et de la Pologne).

En Belgique, en République tchèque, en Espagne, en Lituanie, au Portugal, en Slovaquie ainsi qu'en Bulgarie et en Roumanie, il n'y a pas de transfert net entre les différents échelons administratifs.Tous les autres pays pour lesquels les données sont disponibles révèlent des transferts de ressources des administrations centrales vers les niveaux régionaux et locaux (à l'exception du Danemark où l'échelon local fournit près de 48 % des ressources publiques pour n'en utiliser que 44 %). En Allemagne et en Italie, les transferts budgétaires nets en provenance de l'administration centrale et des régions profitent uniquement au niveau local alors que, dans tous les autres pays, c'est l'échelon central qui est contributeur net alors que les régions et l'échelon local sont bénéficiaires nets des transferts budgétaires.

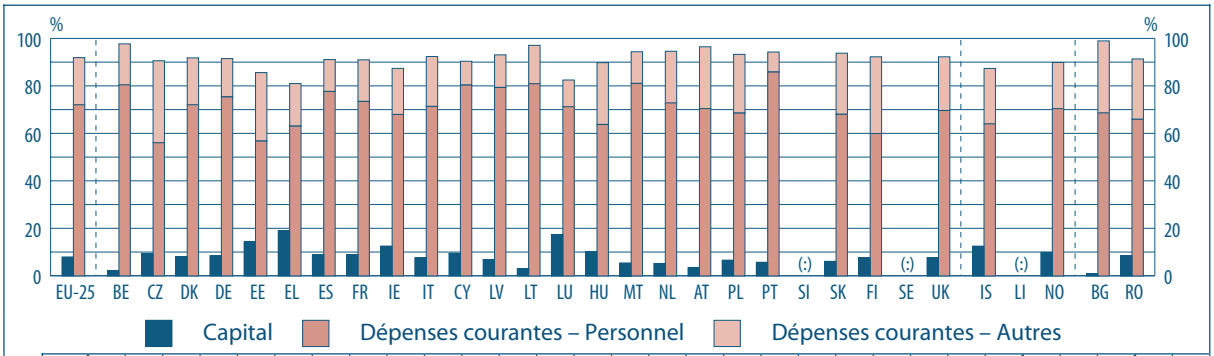
LES DÉPENSES EN PERSONNEL REPRÉSENTENT LE POSTE BUDGÉTAIRE LE PLUS IMPORTANT

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 et du Luxembourg où la part des dépenses courantes est légèrement supérieure à 80 %. Dans tous les pays, les frais de personnel représentent la plus grande partie des dépenses totales d'éducation, à savoir en moyenne 72 % des dépenses annuelles dans l'EU-25. Leur proportion dépasse 80 % en Belgique, à Chypre, en Lituanie, à Malte et au Portugal.

D'importantes différences dans la part des dépenses en capital subsistent néanmoins entre les pays. Quelques pays comme la Belgique, la Lituanie et la Bulgarie allouent presque la totalité de leur ressources aux dépenses courantes, limitant ainsi les dépenses en capital à 3 % ou moins des dépenses totales. À l'opposé, cette catégorie des dépenses en capital atteint près de 20 % en Grèce et 17,5 % au Luxembourg.

Figure D11. Répartition des dépenses annuelles totales dans les établissements d'enseignement public (CITE 0 à 6) par grandes catégories de dépenses, 2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
Capital	8,0	2,3	9,3	8,2	8,5	14,4	19,0	8,9	9,0	12,6	7,6	9,6	6,9	3,0	17,5	10,2	5,5	5,3	3,5	6,7	5,8	(:)	6,2	7,7	(:)	7,7	12,6	(:)	10,0	1,0	8,6
Dépenses courantes – Personnel	72,1	80,5	56,1	72,1	75,4	56,8	63,1	77,7	73,5	68,0	71,4	80,4	79,4	81,0	71,3	63,8	81,1	72,9	70,5	68,6	85,9	(:)	68,1	60,0	(:)	69,7	64,1	(:)	70,5	68,7	66,0
Dépenses courantes – Autres	19,8	17,2	34,5	19,7	16,1	28,8	17,9	13,4	17,5	19,4	21,0	10,0	13,7	16,1	11,2	26,0	13,3	21,7	26,0	24,7	8,4	(:)	25,7	32,3	(:)	22,6	23,3	(:)	19,4	30,3	25,4

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Estonie: les dépenses privées sont partiellement incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus
Lituanie: ventilation par catégorie des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement publics et privés.
Pays-Bas: ventilation par catégorie des dépenses des établissements d'enseignement publics et privés.
Suède: les dépenses courantes et les dépenses en capital ne peuvent pas être distinguées.

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.

UN MEILLEUR ÉQUIPEMENT INFORMATIQUE DES ÉCOLES PRIVÉES DANS LES PAYS OÙ CELLES-CI SONT LARGEMENT FINANCÉES PAR DES DROITS DE SCOLARITÉ

L'équipement informatique est un indicateur des ressources des établissements scolaires. Le nombre d'ordinateurs rapportés par les chefs d'établissement dans le cadre de l'enquête PISA 2003 permet de constater que l'équipement informatique varie selon que l'élève de 15 ans fréquente une école publique ou privée, dans la moitié des pays.

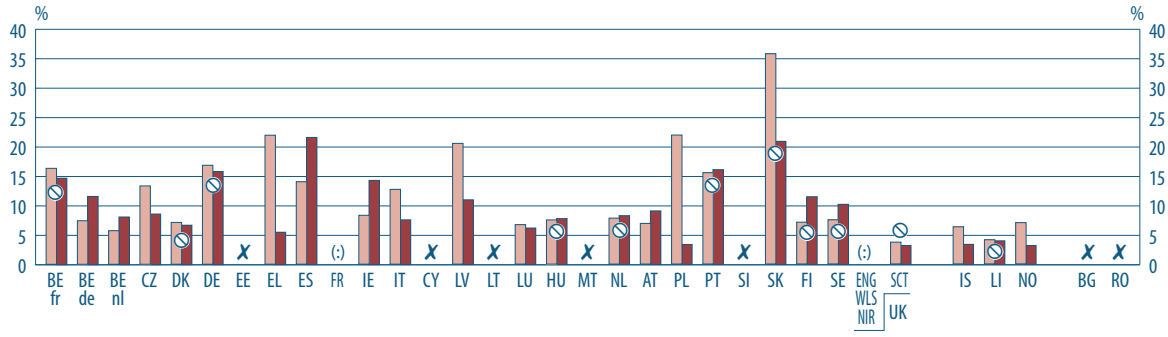
Les différences vont dans le sens d'un équipement légèrement supérieur (environ 1,5 fois) pour les élèves des écoles publiques par rapport à ceux des écoles privées subventionnées dans les Communautés germanophone et flamande de Belgique, en Espagne, en Irlande et en Autriche.

Dans sept autres pays, les différences, qui sont statistiquement significatives, vont dans le sens d'un meilleur équipement pour les élèves des écoles privées. Il faut cependant noter que, dans la grande majorité de ces pays, l'enseignement privé représente une partie infime de l'offre éducative et qu'il est peu ou pas subventionné. Les écoles fonctionnent dès lors sur la base des droits de scolarité demandés aux élèves.

Dans onze pays, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives: on ne peut donc pas conclure à une différence d'équipement selon le secteur.

La comparaison des données 2003 avec celles de 2000 révèle une évolution considérable de l'informatisation dans les pays de l'Union européenne qui se caractérisaient trois ans auparavant par des taux d'équipement relativement bas: il s'agit de la Grèce, de la Lettonie, de la Pologne et du Portugal. Tous ont atteint un taux d'environ un ordinateur pour 20 élèves, voire pour 15 au Portugal. Dans la majorité des pays de l'Union européenne, la situation actuelle est d'un ordinateur pour 10, voire pour 5 élèves.

Figure D12. Nombres moyens d'élèves par ordinateur dans les écoles publiques ou privées fréquentées par les élèves de 15 ans. Année scolaire 2002/2003.



2003	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
	16,3	7,4	5,7	13,3	7,1	16,8	21,9	14,0	(:)	8,3	12,7	20,5	6,7	7,5	7,8	6,9	21,9	15,5	35,7	7,1	7,5	(:)	3,7	6,3	4,1	7,0
	14,7	11,6	8,1	8,6	6,7	15,8	5,5	21,6	(:)	14,3	7,6	11,0	6,2	7,8	8,3	9,1	3,4	16,1	20,9	11,5	10,2	(:)	3,2	3,4	4,0	3,2

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Nombres moyens d'élèves par ordinateur dans les écoles publiques

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	16,4	✗	7,5	20,2	8,5	22,8	✗	61,6	21,0	12,2	13,0	15,6	✗	33	✗	9,8	12,1	✗
2003	16,3	7,4	5,7	13,3	7,1	16,8	✗	21,9	14,0	(:)	8,3	12,7	✗	20,5	✗	6,7	7,5	✗

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	10,0	29,1	64,8	✗	✗	9,1	8,8	8,3	✗	6,9	5,6	10,7	7,4	6,6	46,9	51,4
2003	7,8	6,9	21,9	15,5	✗	35,7	7,1	7,5	(:)	(:)	(:)	3,7	6,3	4,1	7,0	✗	✗

Nombres moyens d'élèves par ordinateur dans les écoles privées

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	18,2	✗	11,5	11,2	7,8	20,7	✗	13,5	27,0	12,2	16,6	10,4	✗	14,7	✗	8,0	10,1	✗
2003	14,7	11,6	8,1	8,6	6,7	15,8	✗	5,5	21,6	(:)	14,3	7,6	✗	11,0	✗	6,2	7,8	✗

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	10,6	10,0	110	✗	✗	15,3	12,3	6,9	✗	6,8	3,5	8,7	3,1	2,9	4,6	14,5
2003	8,3	9,1	3,4	16,1	✗	20,9	11,5	10,2	(:)	(:)	(:)	3,2	3,4	4,0	3,2	✗	✗

Source: OCDE, PISA 2000 et 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Pays-Bas: le taux de réponse à l'enquête PISA 2000 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. C'est pourquoi les données (public = 8,7; privé = 11) ne figurent pas dans le tableau. Une étude conduite dans le pays après la publication des résultats PISA a démontré que la représentativité de l'échantillon était malgré tout maintenue.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. C'est pourquoi les données (école publique = 5; école privée = 6,2) ne figurent pas dans le tableau.

Note explicative (figure D12)

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 chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer le nombre d'ordinateurs dans l'école.

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 ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnée est inversement proportionnelle à leur taille.

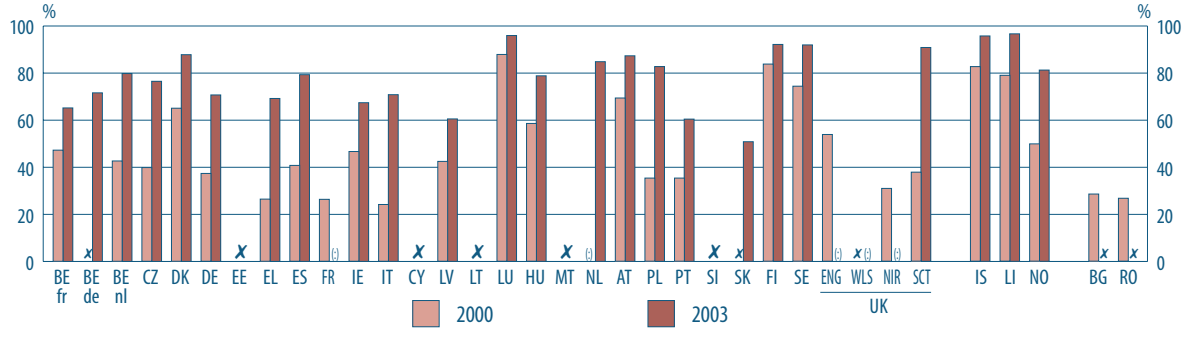
La différence entre le taux d'équipement des écoles publiques et privées est significative en Communautés germanophone et flamande de Belgique, en République tchèque, en Grèce, en Espagne, en Irlande, en Italie, en Lettonie, au Luxembourg, en Autriche, en Pologne, en Islande et en Norvège. L'importance de l'erreur standard (voir annexe), liée à la faible proportion d'écoles privées, rend la différence observée dans les autres pays non significative sur le plan statistique.

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

UN NOMBRE CROISSANT D'ORDINATEURS CONNECTÉS À INTERNET

La proportion moyenne d'ordinateurs connectés à Internet est un indicateur des ressources des écoles complémentaire à celui qui présente le nombre d'élèves par ordinateur (figure D12) car il permet d'apprécier la qualité de l'informatisation.

Figure D13. Évolution des proportions moyennes d'ordinateurs connectés à Internet, dans les écoles fréquentées par les élèves de 15 ans. Public et privé confondus. Années scolaires 2000 et 2003.



✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	47,2	✗	42,6	39,8	65	37,3	✗	26,4	40,7	26,3	46,6	24,1	✗	42,4	✗	87,8	58,5	✗
2003	65,2	71,6	79,8	76,5	87,8	70,7	✗	69,2	79,3	(:)	67,4	70,8	✗	60,5	✗	95,9	78,8	✗

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	69,3	35,3	35,3	✗	✗	83,7	74,3	53,8	✗	30,9	37,8	82,6	78,9	49,8	28,5	26,7
2003	84,8	87,3	82,7	60,4	✗	50,8	92,1	91,9	(:)	(:)	(:)	90,8	95,7	96,6	81,2	✗	✗

Source: OCDE, PISA 2000 et 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Pays-Bas: le taux de réponse en 2000 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (pourcentage moyen = 45,1) n'est pas présentée dans la figure. Une étude conduite dans le pays après la publication des résultats PISA a démontré que la représentativité de l'échantillon était malgré tout maintenue.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (pourcentage moyen = 89,6) n'est pas présentée dans la figure.

Note explicative (figure D13)

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer la proportion d'ordinateurs de l'école connectés à Internet. La figure présente la moyenne de ces proportions par pays.

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 ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnée est inversement proportionnelle à leur taille.

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

Dans les pays qui ont participé à l'enquête PISA 2003, en moyenne, au moins 60 % des ordinateurs répertoriés dans les écoles sont connectés à Internet. Cette moyenne passe à 90 % et plus au Luxembourg, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse), ainsi qu'en Islande et au Liechtenstein.

L'évolution entre 2000 et 2003 est significative dans tous les pays. Elle est considérable avec presque deux fois plus d'ordinateurs connectés en 2003 qu'en 2000, en Communauté flamande de Belgique, en Allemagne, en République tchèque et en Espagne, et entre deux et trois fois plus en Grèce, en Italie, en Pologne et au Royaume-Uni (Écosse).

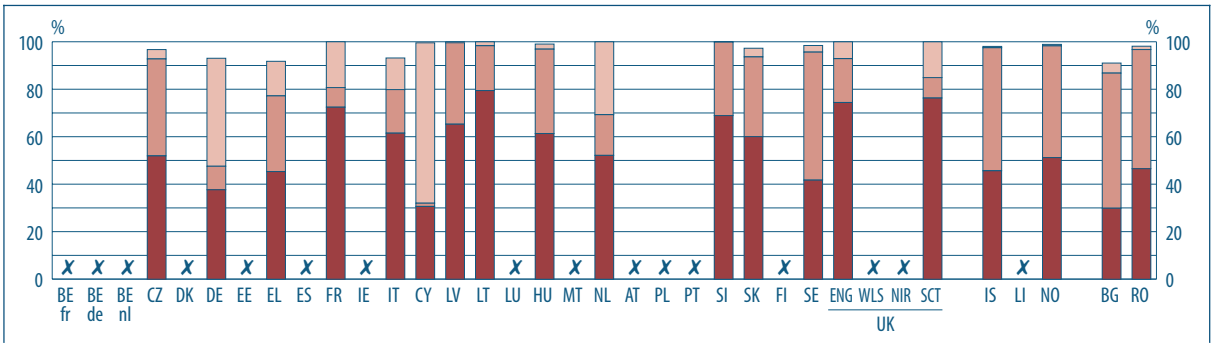
DES BIBLIOTHÈQUES DANS LA PLUPART DES ÉCOLES PRIMAIRES

Dans la plupart des pays, selon les réponses données par les enseignants à l'enquête PIRLS (2001), la proportion d'élèves de 4e année primaire qui fréquentent une école disposant d'une bibliothèque (avec ou sans coin lecture en classe) est proche des 100 %. Quelques pays ont néanmoins des proportions qui avoisinent les 80 %. L'Allemagne et Chypre se distinguent par des taux relativement faibles (inférieurs à 40 %). Cette offre de bibliothèque relativement limitée au niveau scolaire ne signifie cependant pas que le service est inexistant ailleurs. En Allemagne, par exemple, les autorités locales offrent de nombreuses bibliothèques qui incluent des sections pour les enfants.

La présence d'une bibliothèque dans l'école est un indicateur des ressources des écoles qui doit être mis en relation avec l'existence d'un coin lecture en classe. En général, lorsque l'école ne dispose pas d'une bibliothèque, on trouve un coin lecture dans la classe. La proportion d'élèves qui, d'après les enseignants, ne disposent pas de bibliothèque dans l'école ou en classe, est proche de zéro la plupart des pays. En Allemagne, en Grèce, en Italie et en Bulgarie, elle oscille entre 7 et 9 %.

En Allemagne, à Chypre et, dans une moindre mesure, aux Pays-Bas, équiper les classes en livres plutôt que constituer une bibliothèque d'école est nettement plus fréquent que dans les autres pays. Les proportions d'élèves qui fréquentent une école offrant seulement un coin lecture en classe sont très élevées.

Figure D14. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant déclare disposer d'une bibliothèque dans l'école et/ou d'une bibliothèque ou d'un coin lecture en classe. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
■	52,0	37,7	45,4	72,5	61,5	30,7	65,3	79,5	61,4	52,2	69,0	60,1	41,8	74,5	76,4	45,7	51,3	29,9	46,6
■	40,8	9,9	31,9	8,2	18,3	1,3	34,3	18,9	35,5	17,1	30,9	33,6	53,9	18,5	8,6	51,8	47,1	56,9	50,2
■	3,9	45,5	14,6	19,3	13,3	67,6	0,4	1,6	2,1	30,7	0,1	3,6	2,8	7,1	15,1	0,5	0,6	4,2	1,4

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer, d'une part, s'il existe ou non une bibliothèque dans l'école et, d'autre part, s'ils ont un coin lecture ou une bibliothèque dans la classe.

La question de la présence d'une bibliothèque dans l'école est également posée dans le questionnaire adressé aux chefs d'établissement. L'analyse des réponses données par les chefs d'établissement fournit des données identiques à celles données par les enseignants pour la plupart des pays. Les différences qui sont observées pour la Grèce, l'Italie et Chypre vont dans le même sens: les chefs d'établissement déclarent un degré d'équipement un peu moins important que les enseignants.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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.

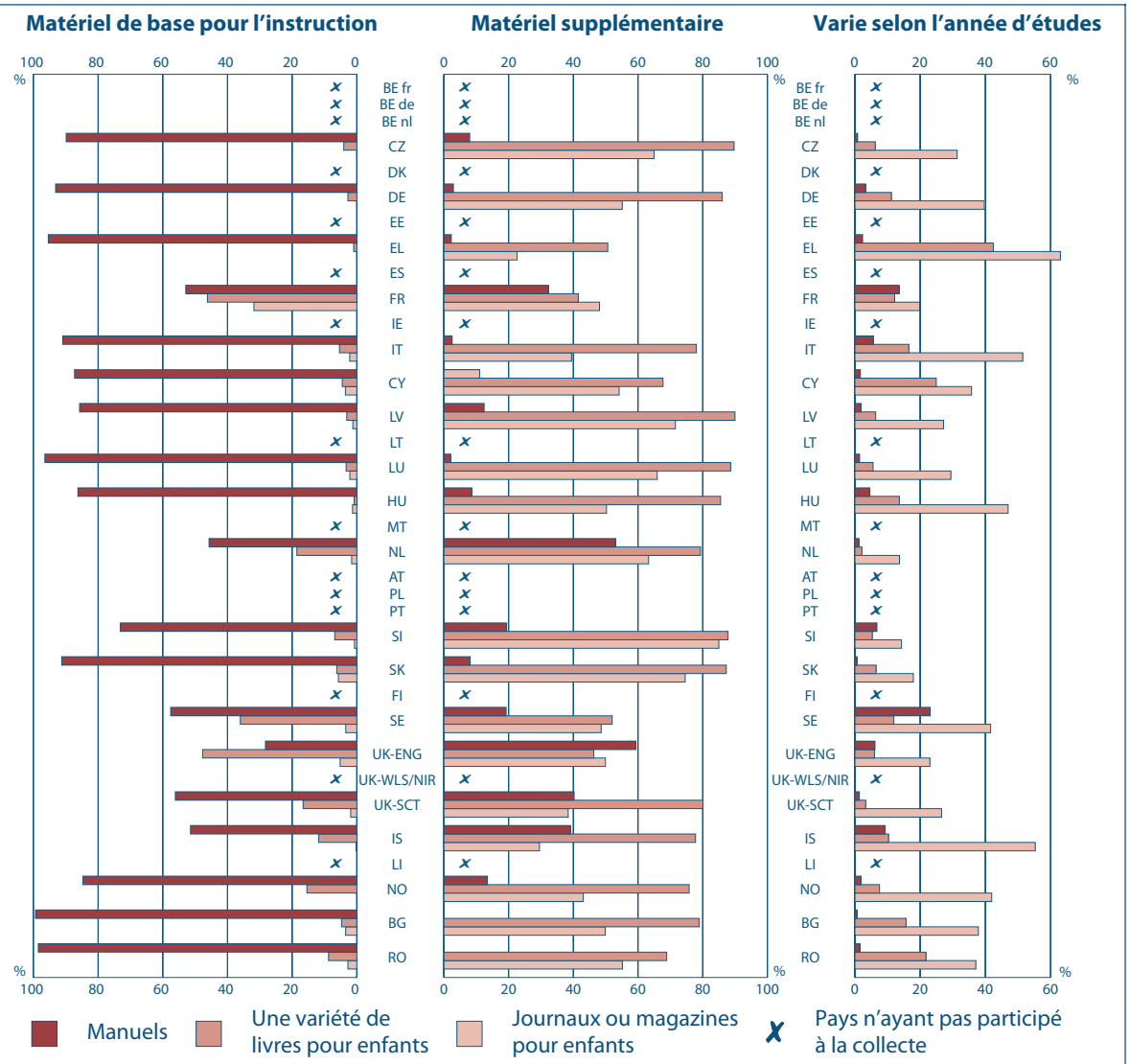
Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

DES MATÉRIAUX DIVERSIFIÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

La diversité des matériaux écrits présents dans l'école pour développer les compétences en lecture des jeunes élèves est omniprésente dans les pays ayant participé à l'enquête PIRLS 2001. Qu'il s'agisse de manuels, de livres de la littérature enfantine, de journaux ou de magazines pour enfants, la plupart des élèves européens semblent pouvoir accéder à ce type de document dans le cadre scolaire.

La présence de ce type de matériel didactique dans une école ne détermine cependant pas l'usage qui en est fait. En règle générale, les manuels sont utilisés principalement comme matériel de base pour l'enseignement de la lecture, tandis que les livres de la littérature enfantine sont utilisés davantage en tant que matériel supplémentaire. Les journaux ou magazines pour enfants apparaissent également comme du matériel complémentaire, mais dans un moins grand nombre d'écoles. Les proportions de chefs d'établissement qui déclarent que ces derniers supports sont utilisés de manière variée selon l'année d'études sont dans l'ensemble plus importantes que pour les deux autres types de matériaux.

Figure D15. Proportions d'élèves de 4e année primaire, selon l'usage réservé aux différents matériaux de lecture, rapporté par le chef d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ			DE			EL			FR			IT			CY			LV			LU			HU			NL		
A	89,9	4,1	0,0	93,1	2,8	0,0	95,4	1,0	0,0	52,9	46,2	31,8	90,9	5,4	2,2	87,3	4,5	3,6	85,7	3,1	1,3	96,5	3,3	2,2	86,2	0,9	1,4	45,7	18,6	1,6
B	8,0	89,7	65,0	2,9	86,0	55,1	2,3	50,7	22,6	32,3	41,5	48,1	2,5	78,0	39,5	11,0	67,7	54,2	12,4	90,0	71,6	2,1	88,6	65,9	8,7	85,5	50,3	53,1	79,3	63,3
C	0,8	6,3	31,4	3,3	11,2	39,7	2,4	42,5	63,0	13,6	12,2	19,8	5,6	16,6	51,5	1,7	25,0	35,8	1,9	6,4	27,2	1,4	5,6	29,4	4,6	13,6	47,0	1,2	2,1	13,7
D	1,4	0,0	3,7	0,7	0,0	5,2	0,0	5,9	14,4	1,2	0,1	0,3	1,0	0,0	6,9	0,0	2,8	6,5	0,0	0,5	0,0	0,0	2,5	2,5	0,5	0,0	1,4	0,0	0,0	21,5

	SI			SK			SE			UK-ENG			UK-SCT			IS			NO			BG			RO		
A	73,2	6,8	0,7	91,2	6,2	5,7	57,6	36,0	3,4	28,3	47,7	5,2	56,1	16,6	1,9	51,4	11,8	0,2	84,7	15,5	0,0	99,4	4,7	3,5	98,5	8,8	2,8
B	19,4	87,8	85,0	8,1	87,3	74,6	19,2	52,0	48,6	59,4	46,3	49,9	40,3	80,1	38,4	39,1	77,8	29,5	13,4	75,8	43,1	0,0	78,9	49,9	0,0	68,9	55,2
C	6,7	5,3	14,3	0,7	6,5	17,9	23,1	12,0	41,6	6,2	6,0	23,0	1,4	3,3	26,6	9,2	10,3	55,3	1,9	7,5	42,0	0,7	15,7	37,9	1,5	21,8	37,1
D	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,1	0,0	6,3	6,2	0,0	21,9	2,3	0,0	33,1	0,2	0,1	14,9	0,0	1,2	15,0	0,0	0,6	8,8	0,0	0,6	5,0

A Base pour l'instruction **B** Supplément **C** Varie selon l'année d'études **D** Pas utilisé

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer si les différents matériaux de lecture (manuels, livres pour enfants et journaux ou magazines pour enfants) sont utilisés dans le cadre de l'enseignement de la lecture aux élèves des 4 premières années, comme base pour l'instruction, comme matériel additionnel ou de manière variable selon l'année d'études.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie par une sélection d'élèves (une classe de 4e 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 de chefs d'établissement qui fournissent telle ou telle réponse à propos du paramètre examiné, mais les proportions d'élèves dont le chef d'établissement a fourni cette réponse.

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

Quelques pays semblent faire exception à la règle. La France, les Pays-Bas, la Suède, le Royaume-Uni et l'Islande se caractérisent par un usage moins fréquent des manuels en tant que matériel de base. Les enseignants de ces pays utilisent davantage les livres de la littérature enfantine, et, dans le cas de la France, les journaux et magazines pour enfants.

LES AIDES FINANCIÈRES CONSTITUENT UNE PARTIE NON NÉGLIGEABLE DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

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 D17 et D18). Les aides publiques directes aux élèves/étudiants 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 étudiants représentent donc un volet de l'effort public d'éducation favorable à l'égalité des chances. En moyenne, les pays de l'Union consacrent près de 5 % de leurs dépenses publiques à l'aide directe aux élèves et aux étudiants (figure D16a).

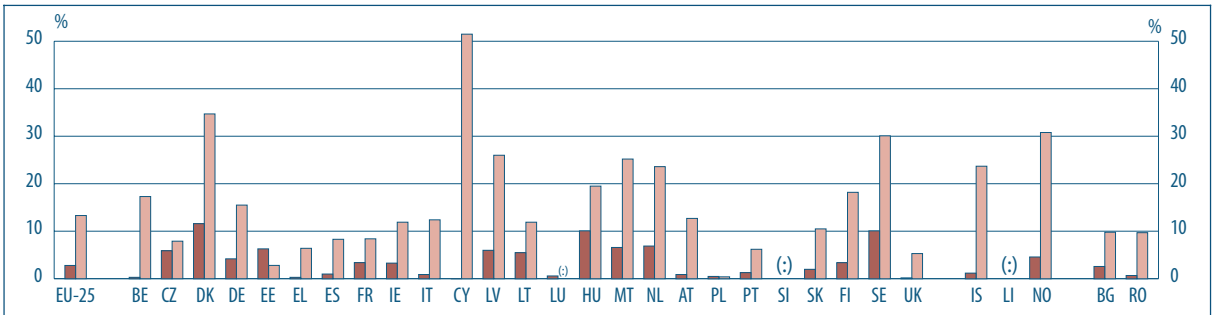
Cet effort n'est cependant pas réparti de façon égale entre les niveaux d'enseignement. La comparaison de la part des aides directes attribuées respectivement aux élèves des niveaux primaire, secondaire et postsecondaire confondus par rapport à celle consacrée aux étudiants de l'enseignement supérieur montre de fortes disparités. La moyenne européenne de la part des aides directes dans le supérieur dépasse 13 % alors que celle des aides attribuées aux élèves de l'enseignement primaire et secondaire n'atteint pas 3 %.

Une différence marquée dans l'affectation des dépenses selon les deux grands niveaux d'enseignement (scolaire et supérieur) s'observe dans tous les pays, sauf en Pologne. Presque partout, les aides directes aux étudiants représentent une part de la dépense publique totale d'éducation de ce niveau plus importante que dans l'enseignement primaire et secondaire. À l'opposé, en Estonie, le niveau scolaire reçoit une proportion deux fois plus importante. En Pologne, la part des aides financières est presque identique au niveau scolaire et au niveau supérieur.

Aux niveaux primaire et secondaire confondus, l'aide directe aux élèves est inférieure à 7 % des dépenses d'éducation pour presque tous les pays européens. Le Danemark (11,6 %) enregistre le pourcentage le plus élevé. À l'opposé, certains États membres (Belgique, Grèce, Italie, Chypre, Luxembourg, Autriche, Pologne et Royaume-Uni) enregistrent des taux inférieurs à 1 %.

Dans l'enseignement supérieur, elle s'élève généralement à plus de 10 % des dépenses totales. L'Estonie et la Pologne présentent les taux les plus bas avec respectivement 2,8 % et 0,4 %. Le Danemark, Chypre, la Suède et la Norvège consacrent une part supérieure ou égale à 30 % des dépenses publiques d'éducation de l'enseignement supérieur à l'aide financière directe aux étudiants.

Figure D16. Aide publique directe (bourses et prêts) aux élèves et étudiants en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par niveau scolaire (CITE 1, 2, 3 et 4) et supérieur (CITE 5 et 6), 2001.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
CITE 1-4	2,8	0,3	5,9	11,6	4,2	6,3	0,3	1,0	3,4	3,3	0,9	0,0	6,0	5,5	0,6	10,1	6,6	6,9	0,9	0,5	1,3	(:)	2,0	3,4	10,1	0,2	1,2	(:)	4,6	2,6	0,7
CITE 5-6	13,3	17,3	7,9	34,7	15,5	2,8	6,4	8,3	8,4	11,9	12,4	51,5	26,0	11,9	(:)	19,5	25,2	23,6	12,7	0,4	6,2	(:)	10,5	18,2	30,1	5,3	23,7	(:)	30,8	9,8	9,7

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

République tchèque, Estonie, Grèce, Espagne, France, Irlande, Luxembourg, Malte, Autriche, Pologne, Royaume-Uni, Bulgarie, Roumanie: les prêts étudiants de sources publiques n'existent pas.
Danemark: les dépenses concernant CITE 4 ne sont pas incluses.
Grèce: les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans celles de CITE 1.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Luxembourg: les dépenses concernant CITE 5 et 6 ne sont pas incluses. Les dépenses concernant CITE 0 sont incluses dans celles de CITE 1 à 4.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses. L'aide financière provenant des administrations régionales aux étudiants n'est pas incluse.
Islande: les dépenses concernant CITE 4 sont partiellement incluses dans celles de CITE 5 et 6. Les bourses d'études n'existent pas.

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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LES AIDES FINANCIÈRES PUBLIQUES AUX ÉLÈVES CONSTITUENT UN VOLET IMPORTANT DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION

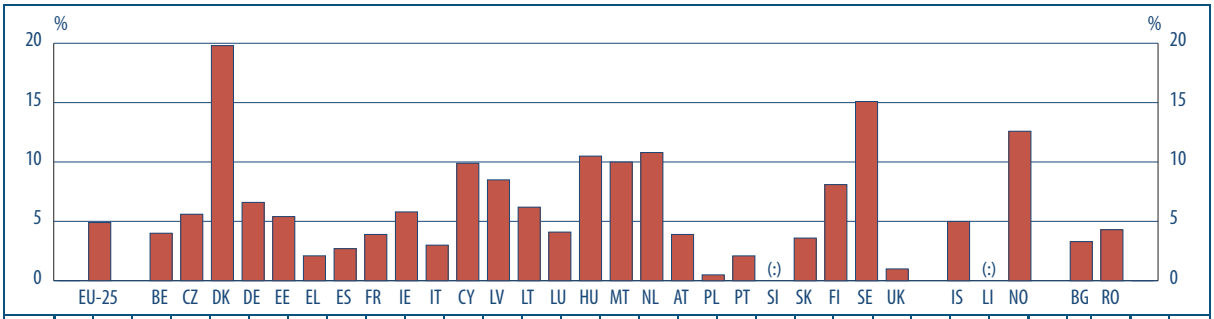
Des systèmes d'aides financières publics sont mis en place dans tous les pays mais leur nature, leurs conditions d'octroi, et les niveaux éducatifs auxquels ils sont accordés, varient d'un système national à l'autre (figures D17 et D18).

Les aides publiques directes aux élèves/étudiants 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 au étudiants représentent donc un volet de l'effort public d'éducation favorable à l'égalité des chances.

En moyenne, les pays de l'union consacrent près de 5 % de leurs dépenses publiques totales d'éducation à l'aide directe aux élèves et aux étudiants mais son importance varie selon les niveaux d'enseignement (figure D16).

Tous les pays n'accordent pas une part identique des dépenses publiques totales d'éducation à l'aide aux élèves et étudiants. Alors que le Danemark et la Suède utilisent respectivement presque 20 % et 15 % 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-25. 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, qui, à elle seule, ne mesure pas totalement le niveau réel de l'aide qui peut être perçue. Les données sur les dépenses incluent aussi les bourses d'études et autres allocations versées aux élèves et aux ménages ainsi que, le cas échéant, les prêts publics aux étudiants. Par contre, les avantages fiscaux (figure D18), ne sont pas pris en compte.

Figure D16a. Aide publique totale directe (bourses et prêts) aux élèves et étudiants en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, CITE 0 – 6, 2001.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
4,9	4,0	5,6	19,8	6,6	5,4	2,1	2,7	3,9	5,8	3,0	9,9	8,5	6,2	4,1	10,5	10,0	10,8	3,9	0,5	2,1	(:)	3,6	8,1	15,1	1,0	5,0	(:)	12,6	3,3	4,3

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

République tchèque, Estonie, Grèce, Espagne, France, Irlande, Luxembourg, Malte, Autriche, Pologne, Royaume-Uni, Bulgarie, Roumanie: les prêts étudiants de sources publiques n'existent pas.
Danemark: les dépenses concernant le niveau CITE 4 ne sont pas incluses.
France: les Départements d'outre-mer ne sont pas inclus.
Chypre: l'aide financière fournie aux étudiants chypriotes à l'étranger est incluse.
Luxembourg: les dépenses concernant les niveaux CITE 5-6 ne sont pas incluses.
Portugal: les dépenses du niveau local ne sont pas incluses. L'aide financière provenant des administrations régionales aux étudiants n'est pas incluse.
Islande: les dépenses concernant le niveau CITE 0 ne sont pas incluses. Les bourses d'étude n'existent pas.

Note explicative

L'aide financière aux étudiants, tous niveaux d'éducation confondus, 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.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

DES AIDES FINANCIÈRES DISPONIBLES PARTOUT EN EUROPE POUR LES PARENTS D'ENFANTS EN ÂGE D'OBLIGATION SCOLAIRE

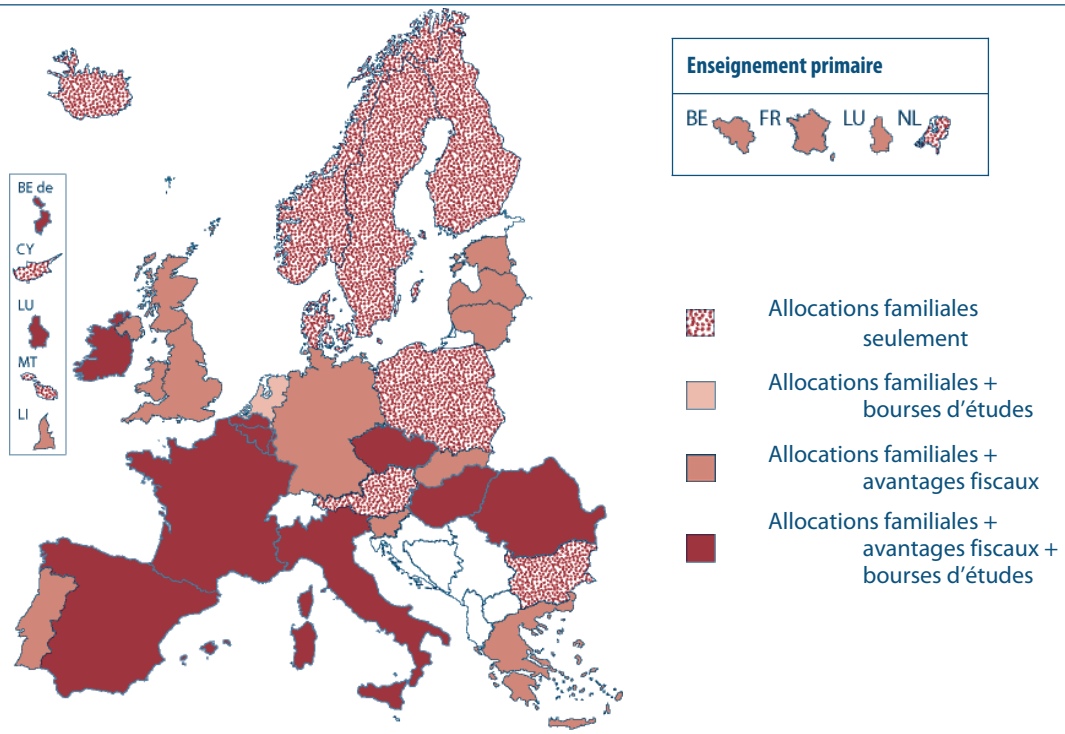
Les allocations familiales existent dans tous les pays européens sans exception. Elles sont, en général, attribuées dès la naissance et sont versées au moins jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire (figure D18 pour des informations sur les aides aux étudiants de l'enseignement supérieur).

Partout, les montants accordés varient en fonction de l'âge des enfants et de leur nombre, et, en règle générale, l'octroi est universel et le montant indépendant des revenus. Le montant est proportionnel aux revenus familiaux en République tchèque, en Italie, au Portugal, en Slovaquie, en Islande et en Bulgarie. En outre, les familles disposant d'un revenu supérieur à un certain montant ne bénéficient pas de cette aide en Espagne, en République tchèque, à Malte, en Pologne, en Slovénie et en Slovaquie.

Les avantages fiscaux existent dans la plupart des pays à l'exception des pays nordiques, des Pays-Bas et de Malte. 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 à partir du troisième enfant.

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.

Figure D17. Aides financières accordées aux parents d'enfants fréquentant l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Malte: les familles bénéficient de réductions fiscales seulement pour les droits de scolarité payés aux écoles privées.
Royaume-Uni: le crédit d'impôt pour enfant à charge *(Child Tax Credit)* est lié aux revenus.

Note explicative

L'indicateur ne couvre pas les aides accordées aux élèves qui étudient à l'étranger.

PARTOUT DES BOURSES OU DES PRÊTS AUX ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR COUVRIR LES COÛTS DE LA VIE

Trois types d'aide financière pour les étudiants de l'enseignement supérieur sont considérés ici: premièrement, les bourses et/ou les prêts d'études couvrant les coûts de la vie, deuxièmement, les aides allouées aux parents des étudiants (avantages fiscaux et allocations familiales) et troisièmement, les aides pour le paiement des droits d'inscription ou de scolarité (exemption, réduction ou bourses/prêts pour le paiement des droits). Ces dernières ne s'appliquent que dans les pays où les étudiants paient des droits de scolarité (figures D19 et D20).

La combinaison de ces différents types d'aides donne lieu à quatre grands modèles de soutien financier pour les étudiants qui suivent des cours pour une première qualification dans un établissement d'enseignement supérieur public ou équivalent.

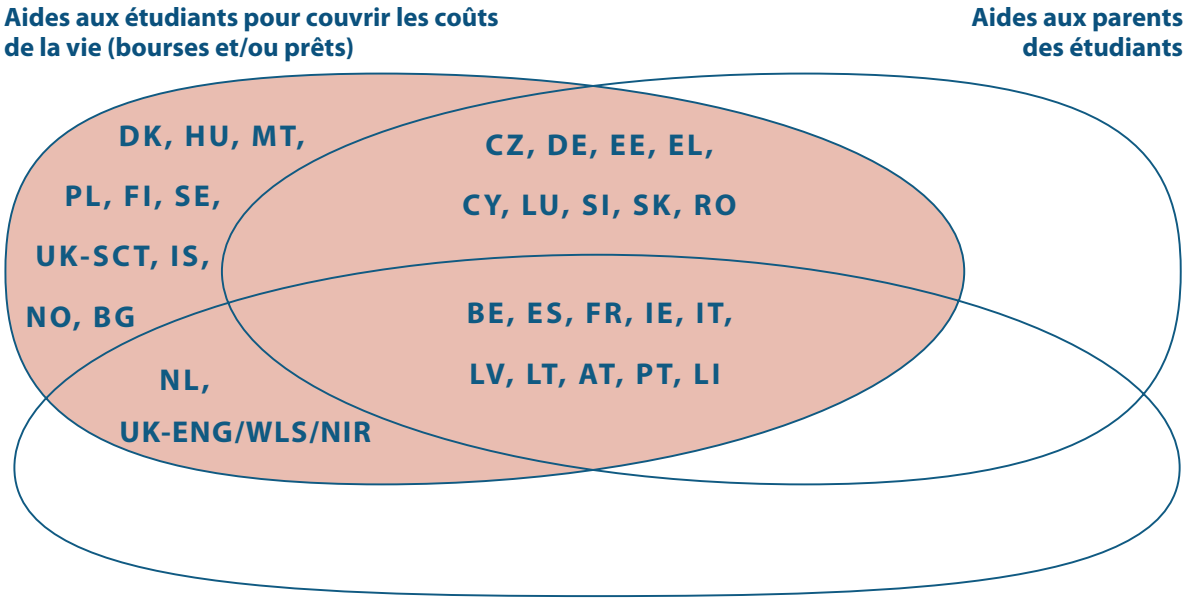
Le premier modèle se rencontre dans les pays nordiques et au Royaume-Uni (Écosse). L'enseignement supérieur y est gratuit, les étudiants ne paient pas de droits de scolarité et bénéficient d'une aide pour couvrir les coûts de la vie (bourses et/ou prêts). On le trouve également en Hongrie, à Malte et en Pologne pour la majorité des étudiants qui étudient pour une première qualification en cours du jour et à temps plein. Dans tous ces pays, l'étudiant est considéré comme financièrement autonome. Les parents des étudiants ne sont pas les bénéficiaires de l'aide. Une variante de ce modèle existe en Islande et en Bulgarie, où les étudiants paient des droits d'inscription mais ne bénéficient pas d'aides spécifiques pour couvrir ces montants (figure D20).

Le deuxième modèle existe en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Grèce, à Chypre, au Luxembourg, en Slovénie, en Slovaquie et en Roumanie. Il se distingue essentiellement du premier par l'octroi, en plus de bourses et de prêts, d'aides destinées aux parents de l'étudiant. Ces dernières comprennent à la fois des allocations familiales et des avantages fiscaux. Selon le pays, les bourses ou les prêts destinés à couvrir les coûts de la vie sont accordés directement aux étudiants ou aux parents.

Le troisième modèle est le moins répandu. Il existe aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (à l'exception de l'Écosse), où les étudiants paient des droits de scolarité. Il se caractérise par des aides aux étudiants pour couvrir les coûts de la vie, mais également pour le paiement de ces droits. Les parents des étudiants ne reçoivent pas d'aides particulières. Aux Pays-Bas, le montant de l'aide qui est accordée aux étudiants sous certaines conditions est calculé pour couvrir une partie des droits de scolarité. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le montant des droits est établi en fonction des revenus.

Le quatrième modèle comprend les trois types d'aides. Il s'observe en Belgique, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Autriche, au Portugal et au Liechtenstein. Dans tous ces pays, les établissements d'enseignement supérieur prélèvent des droits d'inscription et/ou de scolarité. L'aide se compose principalement de bourses d'études attribuées à l'étudiant en fonction des revenus familiaux, d'allocations familiales (sauf en Italie et au Liechtenstein), d'avantages fiscaux pour les parents de l'étudiant et, enfin, d'aides pour le paiement des droits d'inscription et/ou de scolarité. Ces dernières sont accordées soit sous la forme d'exemption/de réduction des montants demandés, soit sous la forme de bourses spécifiques, ou encore sous la forme d'un prêt destiné à couvrir à la fois les droits de scolarité et les coûts de la vie. En Lettonie et en Lituanie, les étudiants qui ne bénéficient pas d'une place subventionnée par l'État dans un établissement d'enseignement supérieur et qui paient des droits de scolarité relativement élevés (figure D20) peuvent bénéficier d'un prêt qui leur permet, entre autres, de payer ces droits.

Figure D18. Aides financières publiques accordées aux étudiants de l'enseignement supérieur pour une première qualification à temps plein en cours du jour, secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: les allocations familiales sont accordées en fonction des revenus. Les familles qui ont un revenu plus élevé que le triple du revenu minimum de subsistance n'en bénéficient pas.
Estonie, **Roumanie**: les étudiants qui ne bénéficient pas d'une place subventionnée par l'État et contribuent aux coûts des études ne bénéficient pas d'aides particulières pour le paiement des droits.
Lettonie, Lituanie: les étudiants qui bénéficient d'une place subventionnée par l'État ne paient pas de droits de scolarité (seulement des droits d'inscription relativement mineurs). Les étudiants qui n'ont pas de place subventionnée paient les coûts de l'enseignement et peuvent bénéficier d'une aide.
Luxembourg: la plupart des étudiants poursuivent leurs études à l'étranger. L'aide financière qui leur est octroyée couvre les droits d'inscription éventuellement demandés dans le pays d'accueil.

Note explicative

Par droits d'inscription, on entend les frais liés à l'inscription et/ou à la certification de chaque étudiant.

L'expression «droits de scolarité» 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. La figure ne présente que le premier cas. Le second est considéré ici comme une situation de gratuité.

Dans plusieurs pays, le nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement supérieur du secteur public est limité. Les étudiants doivent alors se tourner vers les établissements privés et supporter les coûts de scolarité. Dans certains cas, ils peuvent bénéficier d'une aide pour le paiement de ces droits. Cette question n'est cependant pas traitée ici.

DANS UN TIERS DES PAYS, LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR NE PAIENT PAS DE DROITS D'INSCRIPTION OU DE SCOLARITÉ

Dans un premier groupe de pays, les étudiants qui suivent des cours pour une première qualification ne contribuent pas au coût de l'enseignement supérieur et ne paient aucune cotisation obligatoire particulière; l'accès à l'enseignement supérieur peut par conséquent y être considéré comme gratuit. C'est le cas de la République tchèque, du Danemark, de la Grèce, de Chypre, du Luxembourg, de Malte et du Royaume-Uni (Écosse), ainsi que de la Hongrie et de la Pologne, où les étudiants ne paient que des frais de certification. Dans certains de ces pays, la gratuité concerne la plupart des étudiants inscrits pour une première qualification. Une minorité d'entre eux n'est pas éligible. En Pologne et à Malte, la gratuité ne vaut que pour l'enseignement supérieur de jour. Les cours du soir sont payants.

En Finlande, en Suède et en Norvège, les étudiants payent uniquement des cotisations, soit à l'organisation des étudiants, soit à des organismes qui offrent des aides aux étudiants, le plus souvent sous forme de services subventionnés (logement, repas, services culturels, etc.).

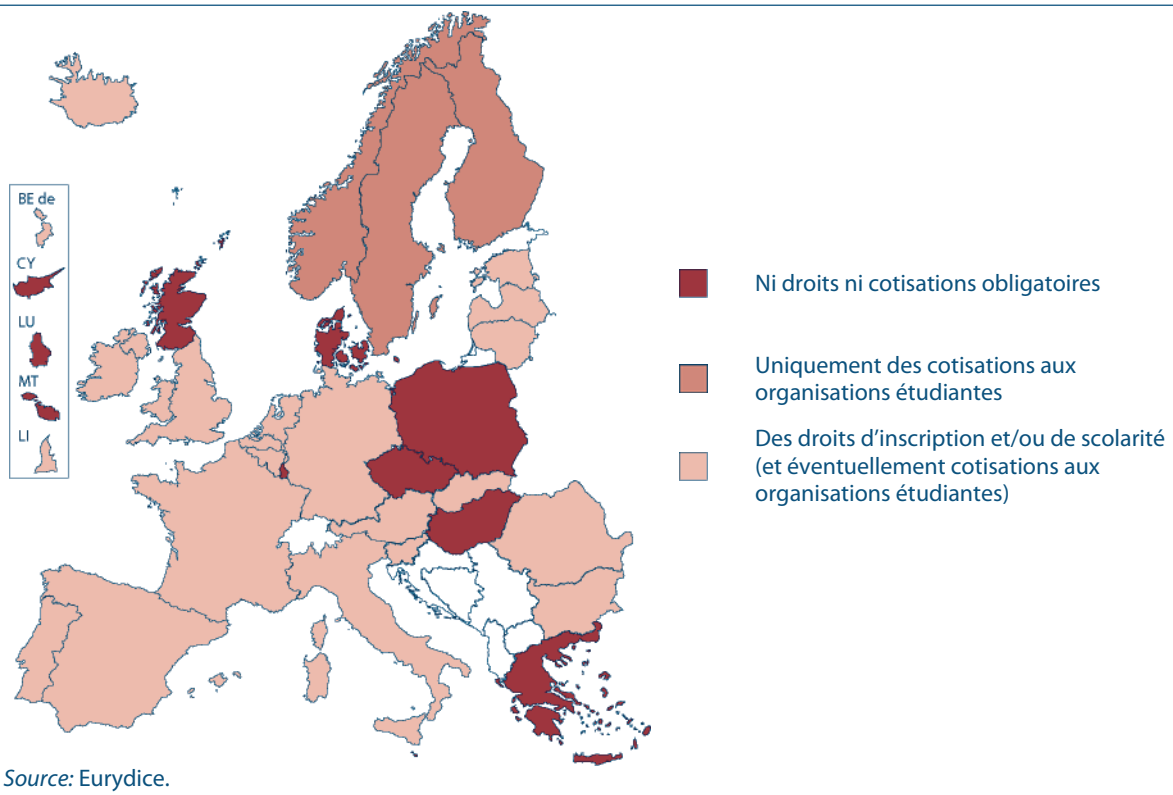
Dans tous les autres pays, les étudiants paient des droits d'inscription ou de scolarité à l'établissement d'enseignement supérieur, auxquels s'ajoutent parfois des cotisations auprès des organisations étudiantes. Les montants peuvent varier d'un pays à l'autre et, au sein d'un même pays, selon le secteur d'enseignement ou le programme d'études.

En Belgique, en Espagne, en Irlande, aux Pays-Bas, en Autriche, au Portugal, en Slovénie, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et au Liechtenstein, le montant de ces droits d'inscription ou de scolarité peut être relativement élevé (figure D20). Dans certains de ces pays, le montant est fixé par le gouvernement, dans d'autres, il est établi par l'établissement d'enseignement supérieur. Toutefois, tous ces pays offrent des aides aux étudiants pour le paiement des droits (figure D18). Ces aides sont ciblées sur des groupes particuliers d'étudiants et sont accordées en fonction des revenus (exemption/réduction ou montant initialement défini selon les revenus).

En Allemagne, en Slovénie, en Slovaquie, en Islande et en Bulgarie, tous les étudiants paient des droits d'inscription relativement modestes (figure D20).

En Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Roumanie, les étudiants qui bénéficient d'une place subventionnée par l'État ne paient pas de droits de scolarité, mais peuvent payer des droits d'inscription mineurs. Dans ces quatre pays, cependant, un certain nombre d'étudiants doit payer des droits de scolarité particulièrement élevés. Il s'agit, la plupart du temps, d'étudiants n'ayant pas obtenu l'accès à une place subventionnée par l'État ou qui prolongent leurs études au-delà d'une certaine limite.

Figure D19. Droits d'inscription, de scolarité et cotisations à charge des étudiants qui suivent des cours à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Allemagne: tous les étudiants paient des droits d'inscription. Des droits de scolarité en cas de prolongation des études au-delà d'une certaine limite existent dans le Land de Bade-Wurtemberg, et ont été introduits dans 5 autres Länder en 2003 et 2004.
Grèce: la *Open University* prélève des droits de scolarité.
Chypre: les nouveaux entrants paient une petite cotisation couvrant la contribution à l'organisation des étudiants et les frais d'assurance.
Finlande: les cotisations au syndicat étudiant ne sont obligatoires que dans le secteur universitaire. Elles sont facultatives pour les étudiants des établissements polytechniques.
Royaume-Uni (ENG/NIR): à partir de septembre 2006, les établissements d'enseignement supérieur seront en mesure de fixer le montant des droits de scolarité (jusqu'à un maximum de 3 000 GBP (4 422 EUR SPA) par an).
Royaume-Uni (SCT): les droits d'inscription et de scolarité sont supprimés depuis l'année académique 2001/2002.

Note explicative

La figure présente l'ensemble des paiements obligatoires (droits d'inscription ou droits de scolarité payés aux établissements d'enseignement supérieur et/ou contributions payées aux organisations étudiantes) par les étudiants qui suivent les cours à temps plein pour une première qualification dans des établissements du secteur public. Ces droits incluent également les frais éventuels de certification. Par contre, les paiements pour les examens d'entrée sont exclus. Les droits d'inscription ou autres cotisations payés une seule fois par les nouveaux entrants ne sont pas non plus pris en considération.

L'expression « droits de scolarité» 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. La figure ne présente que le premier cas. Le second est considéré ici comme une situation de gratuité.

DES DROITS DE SCOLARITÉ ÉLEVÉS POUR LES ÉTUDIANTS QUI PROLONGENT LEURS ÉTUDES

Les montants payés à l'inscription par les étudiants de l'enseignement supérieur qui étudient pour une première qualification à temps plein et en cours du jour varient selon le type de contributions (figure D19). Les aides financières accordées aux étudiants pour le paiement de ces contributions sont d'autant plus importantes que les montants sont élevés. Dans plusieurs pays, les modalités de paiement de droits et les conditions d'aide financière aux étudiants reflètent la volonté des autorités éducatives de limiter la durée des études.

Dans les trois pays (Finlande, Suède et Norvège) où seules des cotisations pour les organisations étudiantes sont à la charge des étudiants, les sommes payées sont relativement peu élevées (entre 20 et 90 EUR SPA).

Dans trois autres pays (Allemagne, Slovénie, Slovaquie), des droits d'inscription mineurs sont demandés à l'ensemble des étudiants. Les montants sont inférieurs à 150 EUR SPA. En Allemagne (seulement dans le Land de Bade-Wurtemberg en 2002/2003) et en Slovaquie, les établissements d'enseignement supérieur peuvent demander à certains étudiants d'assumer les coûts de l'enseignement lorsque la durée des études dépasse une certaine limite.

La République tchèque, qui ne prélève pas de droits d'inscription, donne également aux établissements d'enseignement supérieur la possibilité de demander aux étudiants de contribuer au coût de l'enseignement, lorsque ceux-ci prolongent leurs études au-delà d'une certaine limite. En Pologne, où les étudiants ne paient que des frais de certification, les établissements peuvent demander une contribution aux étudiants en cas de redoublement.

En Lettonie, en Lituanie et en Roumanie, les étudiants qui bénéficient d'une place subventionnée par l'État paient des droits d'inscription, inférieurs à 150 EUR SPA, aux établissements d'enseignement supérieur. Dans les trois pays, les autres étudiants assument pleinement le coût de leurs études et, en Roumanie, les étudiants paient des frais chaque fois qu'ils repassent un examen. En Estonie, des droits de scolarité sont demandés aux étudiants qui ne bénéficient pas d'une place subventionnée par l'État ou qui prolongent leurs études au-delà d'un an de plus que la durée théorique.

Dans un dernier groupe de pays, les droits d'inscription sont établis, non en fonction de la durée des études, mais en fonction des revenus des parents. Les montants maxima évoluent entre 200 et 1 650 EUR SPA. En règle générale, des exemptions et/ou des réductions sont accordées aux étudiants en difficulté financière (figure D18). Aux Pays-Bas, les aides financières offertes à la majorité des étudiants sous la forme de bourses et de prêts sont calculées pour couvrir une partie des droits de scolarité. Dans certains pays, de nombreux étudiants bénéficient d'un enseignement gratuit. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), par exemple, les montants des contributions que les étudiants versent aux établissements d'enseignement supérieur (jusqu'à un quart de ce qu'ils coûtent) sont établis en fonction des revenus et nombreux sont ceux qui ne paient aucune contribution. Dans la plupart des pays, l'octroi de ces aides est conditionné à la réussite des études.

Notes complémentaires (figure D20)

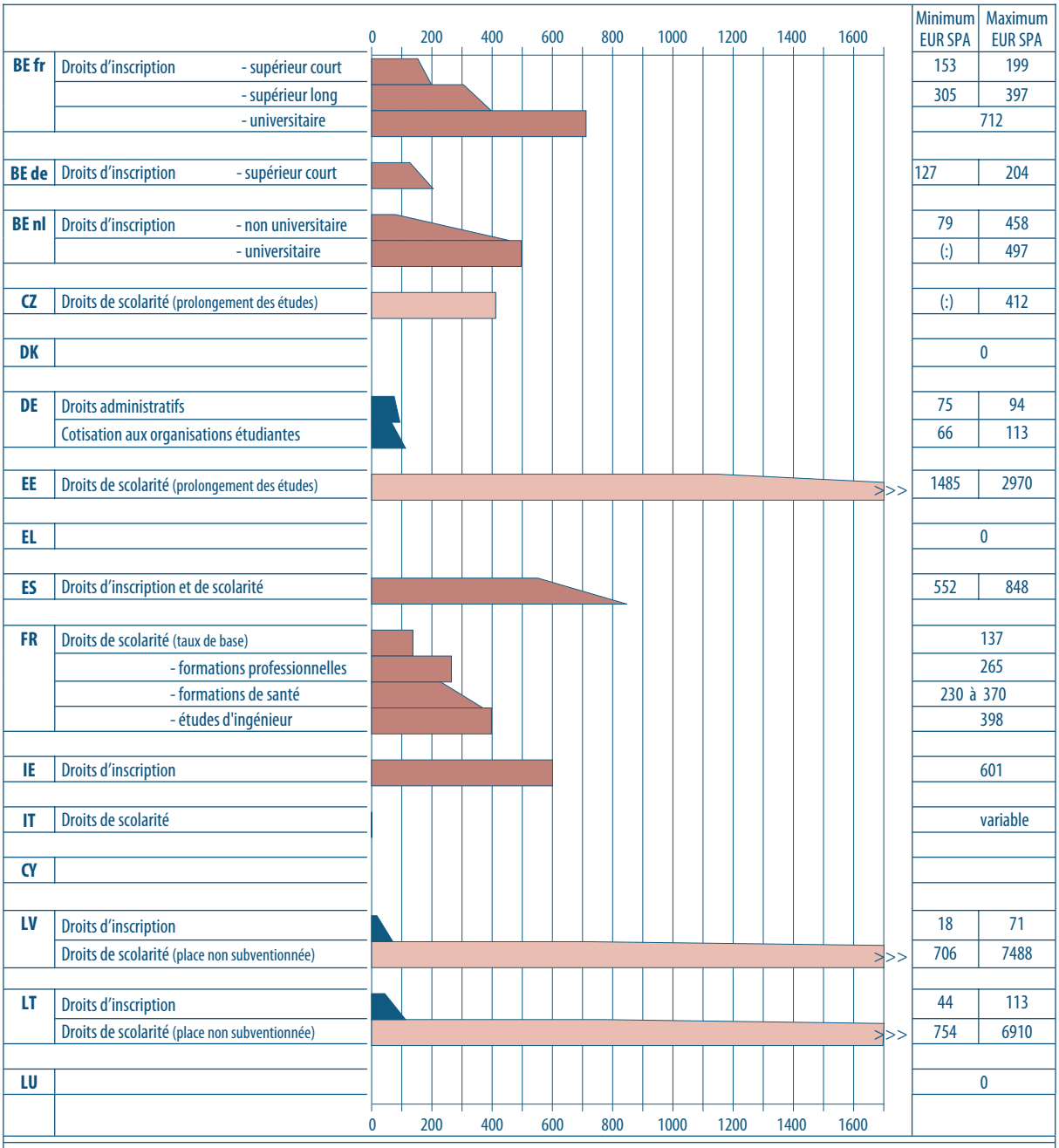
Belgique (BE fr): les droits sont plus élevés lors de l'année terminale (supérieur de type court et long) pour couvrir les frais de certification. Une aide financière est offerte aux étudiants de condition peu aisée.
République tchèque: les contributions demandées aux étudiants qui poursuivent leurs études au-delà d'une certaine limite sont mensuelles. La figure présente un montant correspondant à 9 mois d'études supplémentaires.
Allemagne: tous les étudiants paient des droits d'inscription. Des droits de scolarité en cas de prolongation des études au-delà d'une certaine limite existent dans le Land de Bade-Wurtemberg, et ont été introduits dans 5 autres Länder en 2003 et 2004.
Italie: les montants varient selon les établissements.
Finlande: les cotisations au syndicat ne sont obligatoires que dans le secteur universitaire. Elles sont facultatives pour les étudiants des établissements polytechniques.
Suède: les montants des cotisations sont établis par les syndicats des étudiants et varient d'un établissement à l'autre. La figure présente un montant moyen.
Royaume-Uni (ENG/NIR): à partir de septembre 2006, les établissements d'enseignement supérieur seront en mesure de fixer le montant des droits de scolarité (jusqu'à un maximum de 3 000 GBP (4 422 EUR SPA) par an).
Roumanie: chaque université est libre d'établir le montant des droits demandés. À l'université de Bucarest, les droits d'inscription vont de 32 à 127 EUR SPA, les droits de scolarité (pour les places non subventionnées) de 1 109 à 1 273 EUR SPA, et les étudiants paient 9 EUR SPA chaque fois qu'ils repassent un examen.

Note explicative

La figure présente l'ensemble des paiements obligatoires (droits d'inscription ou droits de scolarité payés aux établissements d'enseignement supérieur et/ou contributions payées aux organisations étudiantes) par les étudiants qui suivent les cours à temps plein pour une première qualification en cours du jour dans des établissements du secteur public. Ces droits incluent également les frais éventuels de certification, ainsi que les montants payés par les étudiants qui prolongent la durée de leurs études au-delà d'une certaine limite ou répètent une année d'études. Les paiements pour les examens d'entrée, les droits d'inscription ou autres cotisations payés une seule fois par les nouveaux entrants ou les cotisations spécifiques pour des services additionnels tels que transports, assurance santé, etc. ont été exclus.

Les montants sont convertis au moyen des « parités du pouvoir d'achat » (PPA) alignés sur l'euro. Cela signifie que les monnaies nationales sont converties en une monnaie artificielle mais commune (le SPA - standard de pouvoir d'achat) qui égalise le pouvoir d'achat des diverses monnaies nationales. Les montants en monnaie nationale sont présentés en annexe. Pour une définition des PPA et SPA, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

Figure D20. Montants annuels des droits et autres cotisations, exprimés en EUR SPA. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour, secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.



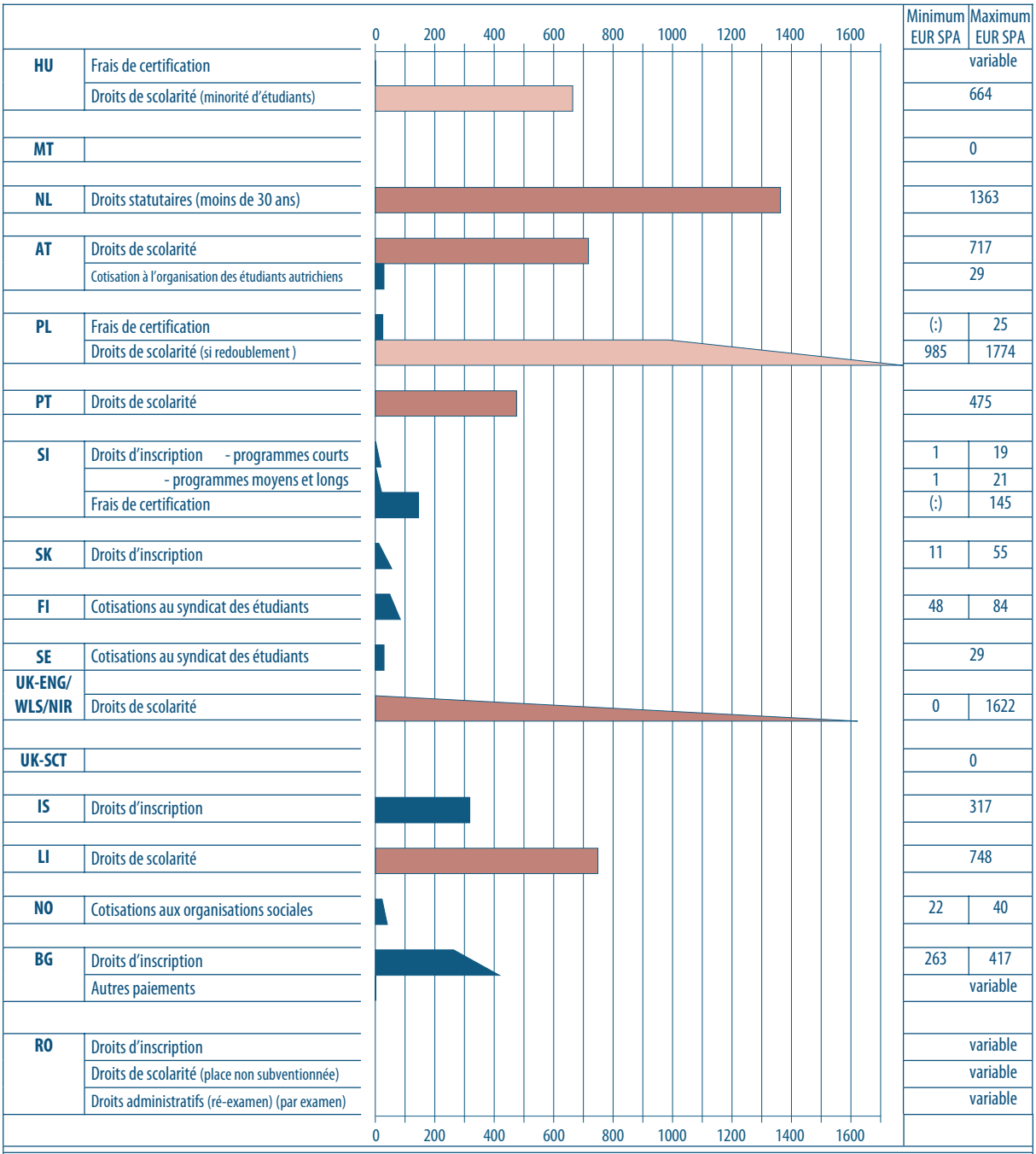
Droits d'inscription ou cotisations payés par tous les étudiants

Droits de scolarité, incluant éventuellement les droits d'inscription, payés par la majorité des étudiants (certains d'entre eux bénéficiant d'une aide financière sous forme de bourse, prêt ou exemption/réduction)

Droits de scolarité payés par des étudiants qui soit poursuivent leurs études au-delà d'une certaine limite, soit ne sont pas dans le quota des étudiants bénéficiant d'une place subventionnée par l'État

Source: Eurydice.

Figure D20 (suite). Montants annuels des droits et autres cotisations, exprimés en EUR SPA. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.



		Minimum EUR SPA	Maximum EUR SPA
HU	Frais de certification		variable
	Droits de scolarité (minorité d'étudiants)		664
MT			0
NL	Droits statutaires (moins de 30 ans)		1363
AT	Droits de scolarité		717
	Cotisation à l'organisation des étudiants autrichiens		29
PL	Frais de certification	(:)	25
	Droits de scolarité (si redoublement)	985	1774
PT	Droits de scolarité		475
SI	Droits d'inscription - programmes courts	1	19
	- programmes moyens et longs	1	21
	Frais de certification	(:)	145
SK	Droits d'inscription	11	55
FI	Cotisations au syndicat des étudiants	48	84
SE	Cotisations au syndicat des étudiants		29
UK-ENG/ WLS/NIR	Droits de scolarité	0	1622
UK-SCT			0
IS	Droits d'inscription		317
LI	Droits de scolarité		748
NO	Cotisations aux organisations sociales	22	40
BG	Droits d'inscription	263	417
	Autres paiements		variable
RO	Droits d'inscription		variable
	Droits de scolarité (place non subventionnée)		variable
	Droits administratifs (ré-examen) (par examen)		variable

Droits d'inscription ou cotisations payés par tous les étudiants

Droits de scolarité, incluant éventuellement les droits d'inscription, payés par la majorité des étudiants (certains d'entre eux bénéficiant d'une aide financière sous forme de bourse, prêt ou exemption/réduction)

Droits de scolarité payés par des étudiants qui soit poursuivent leurs études au-delà d'une certaine limite, soit ne sont pas dans le quota des étudiants bénéficiant d'une place subventionnée par l'État

Source: Eurydice.

D

RESSOURCES

SECTION II – ENSEIGNANTS

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE EST SOUVENT ORGANISÉE SELON LE MODÈLE SIMULTANÉ

En Europe, la grande majorité des futurs enseignants, quel que soit le niveau auquel ils se destinent, suivent une formation dans l'enseignement supérieur, de niveau universitaire ou non (figures D22 à D25). La formation universitaire se généralise lorsque s'élève le niveau d'enseignement auquel l'enseignant se destine. Ainsi, depuis plus d'un siècle, tous les futurs enseignants du secondaire supérieur reçoivent une formation universitaire.

Généralement, la formation des enseignants comprend une part de formation générale et une part de formation professionnelle. 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. La formation professionnelle théorique et pratique comprend les cours dévolus à l'apprentissage du métier d'enseignant et les stages effectués en milieu scolaire. Elle peut être assurée soit en même temps que les cours généraux (**modèle simultané**), soit après ceux-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. Dans le modèle consécutif, les étudiants qui ont suivi une formation de l'enseignement supérieur universitaire dans une discipline se forment ensuite à la profession d'enseignant en suivant un troisième cycle. Dans le modèle simultané, les étudiants prennent la décision de devenir enseignant dès leur entrée dans l'enseignement supérieur tandis que dans le modèle consécutif, cette décision est prise ultérieurement, au terme d'une première qualification de l'enseignement supérieur.

Dans quasi tous les pays européens, les enseignants des niveaux **préprimaire** et **primaire** sont formés selon le modèle simultané. En France, toutefois, ils sont tous formés suivant le modèle consécutif et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), ce dernier modèle est devenu de plus en plus courant.

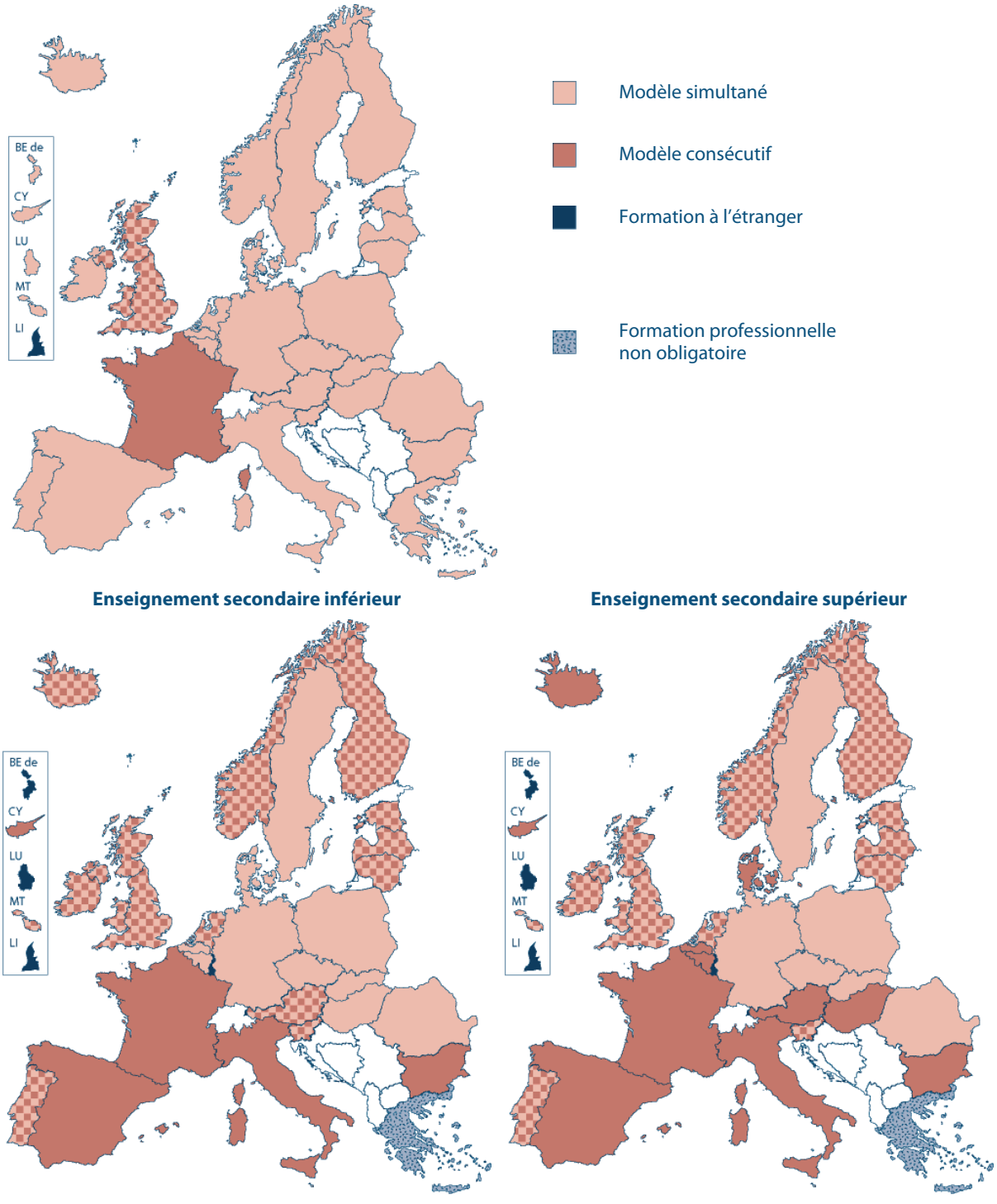
La formation des enseignants du **secondaire inférieur** reste le plus couramment organisée selon le modèle simultané, soit comme seul parcours possible, soit en coexistence avec le modèle consécutif. En Lettonie, à Malte et en Islande, le modèle simultané est le plus fréquent pour la formation à ce niveau d'enseignement. Dans cinq pays du sud de l'Europe (Espagne, France, Italie, Chypre et Bulgarie), le modèle consécutif est la seule offre de formation possible pour les enseignants du secondaire inférieur.

Le modèle consécutif est le plus souvent adopté pour la formation des enseignants du **secondaire supérieur général**. Toutefois, en Allemagne, en République tchèque, en Pologne, en Slovaquie et en Roumanie, tous les enseignants de ce niveau reçoivent une formation de niveau universitaire organisée selon le modèle simultané. C'est également le cas en Suède depuis 2001. En Irlande, à Malte, au Portugal et au Royaume-Uni, une partie des enseignants du secondaire supérieur est formée selon ce dernier modèle.

En Finlande, en Lituanie et en Slovénie, la majorité des enseignants du niveau secondaire (inférieur et supérieur) est formée selon le modèle simultané.

Figure D21. Organisation de la formation initiale des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire général. Année scolaire 2002/2003.

Éducation préprimaire et enseignement primaire



Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure D21)

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.
Grèce: l'organisation de la formation professionnelle dépend de l'établissement et de la matière dans laquelle se spécialise le futur enseignant.
Luxembourg: pour le secondaire, seule la phase finale qualifiante est organisée dans le pays.
Autriche: dans le cas des futurs enseignants des *allgemein bildenden höheren Schulen* (enseignement secondaire), le modèle consécutif est dans une phase de transition et a de plus en plus les caractéristiques du modèle simultané. Les futurs enseignants des *Hauptschulen* sont formés selon le modèle simultané.
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 primaires. 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 à horaire réduit, la formation flexible et la formation en cours d'emploi.
Liechtenstein: les futurs enseignants suivent leur formation en Autriche ou en Suisse.
Norvège: les deux modèles coexistent depuis 2002 pour la formation des enseignants du secondaire supérieur.

LA COMPOSANTE PROFESSIONNELLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE EST GÉNÉRALEMENT SUBSTANTIELLE

En Europe, la formation de la plupart des **enseignants du préprimaire** se déroule dans l'enseignement supérieur. En République tchèque et en Slovaquie, deux formations coexistent, l'une se situe au niveau secondaire supérieur, l'autre au niveau universitaire. En Autriche, la formation est organisée soit au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, soit au niveau de l'enseignement postsecondaire. À Malte, seule une formation de niveau secondaire supérieur est organisée pour les futurs enseignants du préprimaire.

En France, à Chypre et au Royaume-Uni, la formation des enseignants du préprimaire est similaire ou identique à la formation initiale des enseignants du primaire. La même situation s'applique en Irlande et aux Pays-Bas, où il n'y a pas de niveau préprimaire distinct (figure B1).

Le plus souvent, la formation initiale des enseignants du préprimaire dure trois ou quatre ans (incluant la phase finale qualifiante là où elle existe). Cependant cette formation est plus longue (cinq ans) en France, en Pologne (pour un des parcours possibles) et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), tandis qu'à Malte, elle est plus courte (deux ans). En Autriche, la durée de la formation diffère selon le niveau d'enseignement auquel elle est organisée; elle est de deux ans au niveau postsecondaire et de cinq ans au niveau secondaire supérieur.

La formation initiale des enseignants se compose généralement d'une formation générale et d'une formation professionnelle qui comprend un volet théorique et pratique consacré au métier d'enseignant proprement dit. Certains pays offrent une phase finale qualifiante en emploi qui est considérée ici comme faisant partie de la formation initiale. Pour les futurs enseignants de l'éducation préprimaire, une période minimale obligatoire de formation professionnelle est prévue dans presque tous les pays. Les établissements ne sont entièrement libres de déterminer le temps à consacrer à cette formation qu'en Belgique (Communauté flamande), en République tchèque (pour le parcours universitaire), au Portugal, en Slovaquie et en Bulgarie. Dans les autres pays, le temps alloué à la formation professionnelle varie de manière considérable, d'une période minimale obligatoire d'environ six mois en Pologne à l'équivalent de deux ans et demi au Luxembourg.

Le temps consacré à la formation professionnelle est en partie lié au niveau d'études auquel la formation est organisée. Ainsi, lorsque la formation des enseignants du préprimaire est organisée au niveau du secondaire supérieur (CITE 3), la part de la formation professionnelle est toujours supérieure à 50 %, et peut même être égale à la totalité du cours, comme à Malte. Lorsque la formation est de niveau supérieur non universitaire

(CITE 5B), la part de la formation professionnelle n'est jamais inférieure à 30 %, et est souvent au moins égale à 50 % (Communautés française et germanophone de Belgique, Allemagne, Luxembourg et Slovénie). À l'inverse, au niveau universitaire (CITE 5A), la part de la formation professionnelle est souvent inférieure à 50 %, sauf en Grèce, en Irlande, en Hongrie, en Finlande et en Islande. À ce niveau d'enseignement, plus la formation est longue, moins la proportion de temps consacré à la formation professionnelle est importante (comme en France et en Pologne). Dans tous les pays organisant une formation des enseignants conformément au modèle simultané, la proportion de formation professionnelle est toujours supérieure à 30 %, sauf en Pologne et au Royaume-Uni (Écosse).

Note explicative relative aux figures D22, D23, D24, et D25

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.

La formation générale recouvre les cours généraux ainsi que la partie de la formation allouée à la maîtrise de la (ou 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 de plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale.

La formation professionnelle apporte aux futurs enseignants à la fois une compréhension théorique et pratique de leur profession. Outre les cours de méthodologie et psychologie, elle comprend de brèves mises en situation d'enseignement en classe (le plus souvent non rémunérées), supervisées par l'enseignant chargé de la classe concernée, et avec une évaluation périodique par les enseignants de l'établissement de formation.

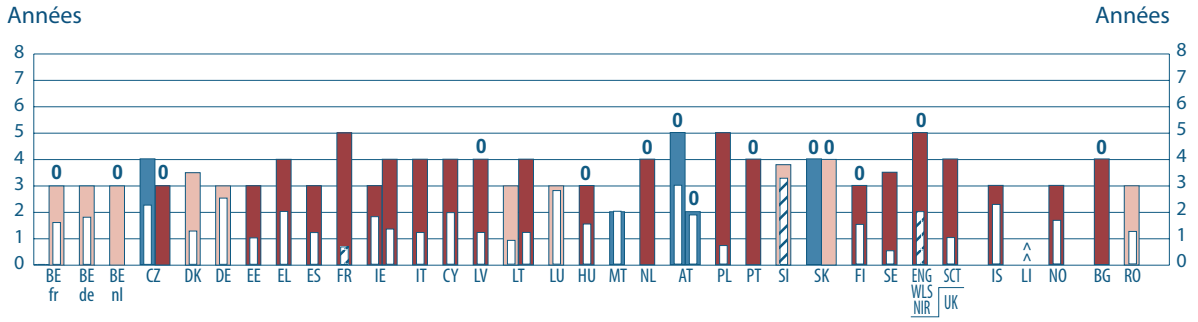
Les données indiquent uniquement la durée minimale obligatoire de la formation initiale des enseignants et, lorsque cela s'applique, ils englobent la phase finale qualifiante en emploi.

La durée de la formation initiale des enseignants est exprimée en nombre d'années. Pour les pays dans lesquels la période correspondante est exprimée en termes de crédits ou de modules, l'équivalent en nombre d'années a été calculé.

La phase finale qualifiante en emploi (appelée aussi *induction year* dans certains pays) est une période de transition obligatoire entre la formation initiale des enseignants et la vie professionnelle. Elle est traitée ici comme l'étape finale de la formation initiale des enseignants. Cette phase de transition inclut un volet important de soutien, de supervision et d'évaluation formelle accréditant la compétence professionnelle de l'enseignant. Au cours de cette période, les enseignants ne sont pas encore pleinement qualifiés, et sont habituellement considérés comme des «candidats» ou des «stagiaires». Ils passent une partie importante de leur temps dans un environnement de travail réel (dans un établissement scolaire), dans lequel ils exécutent en tout ou en partie les tâches qui incombent aux enseignants pleinement qualifiés. Ils sont rémunérés pour leur activité.

Dans certains pays, le temps à consacrer à la formation professionnelle dans le cadre de la formation initiale peut être décidé au niveau de l'établissement. L'**autonomie des établissements** peut être totale (aucun minimum n'est requis). Dans ce cas, seul le symbole **0** a été ajouté. L'autonomie peut aussi être limitée. Dans ce cas, les établissements de formation doivent allouer un minimum de temps défini par les autorités supérieures à la formation professionnelle, mais peuvent augmenter cette part s'ils le souhaitent. La part minimale exigée est présentée et la possibilité offerte aux établissements de l'augmenter est aussi indiquée par le symbole **0**.

Figure D22. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.



Part minimale obligatoire de formation professionnelle, comprenant la phase finale qualifiante en emploi **(en gras)**, en pourcentage

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE		IT	CY	LV	LT		LU	HU	MT	AT		PL	SI	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO
52,8	59,5	56,1	36,0	83,0	33,3	50,0	40,0	**13,3**	60,0	33,3	30,0	48,8	30,0	30,0	30,0	92,8	50,6	100	59,7	93,0	14,0	**85,1**	50,0	14,0	**40,0**	25,0	75,1	55,0	41,0

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: le nombre minimal d'heures de formation comprend la pratique d'enseignement durant l'été.
Allemagne: les informations concernent les éducateurs qualifiés ou travailleurs sociaux *(Erzieher)*, qui n'ont pas le statut d'enseignant.
Estonie: jusqu'en 2002, les étudiants ont également été admis à une formation CITE 5B. Depuis 2004/2005, les diplômés sont obligés de réussir une phase finale qualifiante en emploi *(kutseaasta)* d'un an.
Grèce: la part de la formation professionnelle est une estimation, elle ne s'applique pas à toutes les universités.
France: la phase finale qualifiante en emploi dure un an.
Irlande, **Pays-Bas**: les enfants de 4 à 6 ans sont intégrés dans les écoles primaires. Le graphique présente la formation des enseignants du primaire.
Lettonie: la part de formation professionnelle se réfère uniquement au stage pratique en établissement scolaire. La durée de formation peut être de 5 ans selon l'établissement.
Malte: depuis octobre 2003, la formation initiale consiste seulement en une formation professionnelle.
Autriche: la formation initiale de niveau secondaire supérieur (CITE 3) est la plus courante.
Pologne: plusieurs parcours de formation sont possibles. Le modèle le plus courant est présenté ici.
Portugal: la part de formation professionnelle ne peut pas dépasser 60 % de la formation totale.
Slovénie: la phase finale qualifiante en emploi, d'une durée de 10 mois, est obligatoire et entièrement consacrée à la formation professionnelle, mais elle ne fait pas partie intégrante de la formation initiale des enseignants.
Slovaquie: les établissements peuvent décider de l'importance relative de la formation professionnelle, mais le stage pratique en établissement scolaire dure entre trois et cinq semaines.
Finlande: les universités décident des contenus et de la structure de leurs programmes dans le cadre de la réglementation nationale. En conséquence, des variations peuvent s'observer dans le pourcentage.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les informations concernent le modèle consécutif. Le modèle simultané est également répandu. 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. Le volet professionnel de la formation initiale est défini en fonction des compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les stagiaires doivent passer une période minimale au sein des établissements scolaires. La phase finale qualifiante en emploi obligatoire *(induction year)* dure un an (situation identique au pays de Galles depuis 2003).
Bulgarie: la formation des enseignants peut durer cinq ans, selon l'établissement qui dispense cette formation. Une offre de formation très limitée, au niveau CITE 5B, dure 3 ans.

Note explicative: cf. «Note explicative relative aux figures D22, D23, D24, et D25»

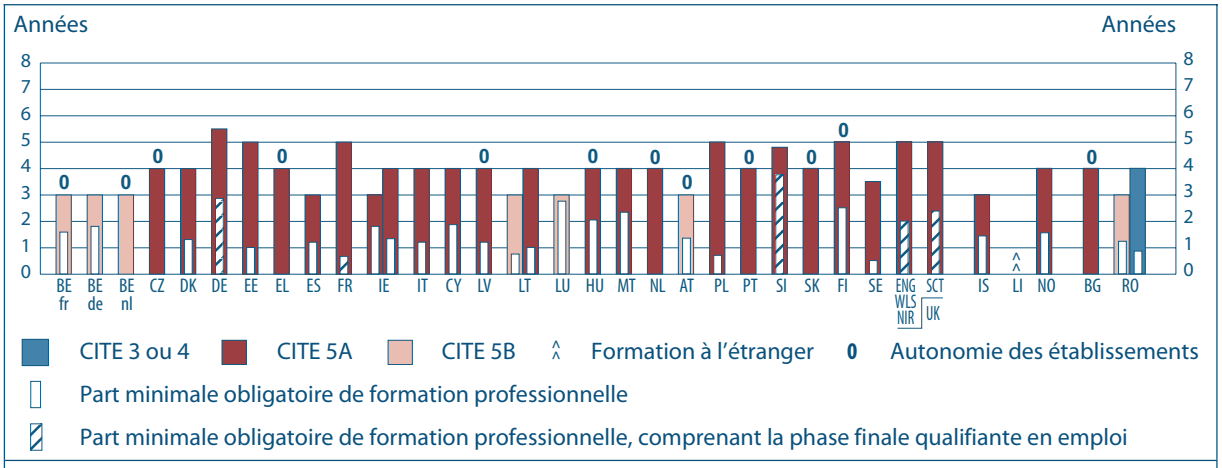
LA FORMATION UNIVERSITAIRE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE COMPREND MOINS DE FORMATION PROFESSIONNELLE QUE LES PROGRAMMES NON UNIVERSITAIRES

Dans la majorité des pays européens, la **formation initiale des enseignants du primaire** est organisée au niveau supérieur universitaire (CITE 5A). En Belgique, au Luxembourg, en Autriche et en Roumanie, elle a lieu au niveau supérieur non universitaire (CITE 5B). En Lituanie et au Portugal, des formations de niveau universitaire et non universitaire sont organisées en parallèle. En Roumanie, une formation de niveau secondaire supérieur existe toujours.

La durée de la formation initiale des enseignants du primaire et le temps consacré à leur formation professionnelle sont fonction du niveau d'études auquel ils sont formés. Ainsi, elle dure trois ans dans les pays qui organisent la formation dans l'enseignement supérieur non universitaire (CITE 5B), et, à l'exception de la Lituanie, la part de la formation professionnelle est supérieure à 40 %. C'est le cas en Belgique (Communautés française et germanophone) et en Roumanie. Au Luxembourg, cette part atteint même 90 %. La formation de niveau universitaire (CITE 5A) pour les enseignants du primaire dure le plus souvent quatre ans. Dans ce cas, le temps consacré à la formation professionnelle représente entre 13 et 70 % du temps total de formation, les pourcentages les plus élevés étant observés en Irlande, en Hongrie, à Malte, en Finlande et en Slovénie. Généralement, plus la durée de la formation est longue, plus la part de la formation professionnelle est réduite (comme en France et en Pologne). L'Allemagne fait exception: la part de la formation professionnelle est de 52 % pour une durée totale de cinq ans et demi.

Les établissements de formation sont totalement libres de décider du temps consacré à la formation professionnelle en Belgique (Communauté flamande), en République tchèque, en Grèce, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovaquie et en Bulgarie. Dans plusieurs autres pays, seul un temps minimal de formation professionnelle est fixé et l'offre peut varier selon les établissements de formation.

Figure D23. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du primaire, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.



Part minimale obligatoire de formation professionnelle, comprenant la phase finale qualifiante en emploi **(en gras)**, en pourcentage

BE fr	BE de	DK	DE	EE	ES	FR	IE		IT	CY	LV	LT		LU	HU	MT	AT	PL	SI	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO	
52,8	60,0	32,5	**52,0**	20,0	40,0	**13,3**	60,0	33,3	30,0	46,6	30,0	25,0	25,0	91,7	51,1	58,3	45,0	14,0	**77,7**	50,0	14,3	**40,0**	**47,6**	47,8	38,8	41,0	21,5

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: la formation peut durer de quatre à six ans.
Allemagne: sept semestres de formation universitaire sont suivis de deux années de stage préparatoire *(Vorbereitungsdienst)*.
Estonie: depuis 2003/2004, les diplômés doivent terminer avec succès une phase finale qualifiante en emploi *(kutseaasta)*, qui dure un an.
France: la formation professionnelle consiste en une phase finale qualifiante en emploi, qui dure un an.
Lettonie: la part de formation professionnelle se réfère uniquement à la formation reçue au cours du stage pratique en établissement scolaire. La formation peut durer cinq ans, en fonction de l'établissement concerné.
Pays-Bas: depuis 2001, une phase finale qualifiante en emploi, facultative, a été mise en place. Celle-ci dure cinq mois à plein temps ou dix mois à temps partiel.
Pologne: plusieurs parcours de formation existent. La figure présente le parcours le plus courant. Pour les enseignants de langues étrangères, une formation de trois ans est également dispensée (avec 19 % de temps consacré à la formation professionnelle).
Portugal: les informations correspondent à la formation des enseignants du premier cycle de l'*ensino básico*. Le temps consacré à la formation professionnelle ne peut pas dépasser 60 % de la formation initiale totale.
Slovénie: la phase finale qualifiante en emploi, d'une durée de 10 mois, est obligatoire et entièrement consacré à la formation professionnelle, mais elle ne fait pas partie intégrante de la formation initiale des enseignants.
Slovaquie: les cours durent cinq ans pour les enseignants du deuxième cycle de la *základná škola*. Les établissements peuvent décider de la durée de la formation professionnelle, mais le stage pratique en établissement scolaire dure entre trois et cinq semaines.
Finlande: les universités décident des contenus et de la structure de leurs programmes dans le cadre de la réglementation nationale. En conséquence, des variations peuvent s'observer dans le pourcentage. Les informations se réfèrent principalement aux enseignants des six premières années de la *perusopetus/grundläggande utbildning*.
Suède: les informations se réfèrent aux enseignants qui se destinent aux sept premières années de la *grundskola*.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les informations fournies concernent le modèle consécutif. Le modèle simultané est également répandu. En Angleterre et au pays de Galles, les formations à horaire réduit, flexible ou en cours d'emploi sont également disponibles. Le volet professionnel de la formation initiale des enseignants est défini par rapport aux compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les stagiaires doivent passer une période minimale au sein des établissements scolaires. La phase finale qualifiante en emploi *(induction year)* dure un an et est obligatoire (situation identique au pays de Galles depuis 2003).
Royaume-Uni (SCT): la phase finale qualifiante en emploi peut durer jusqu'à deux ans.
Norvège: à l'*Universitet*, la formation dure entre quatre et sept ans en fonction de la matière choisie.
Bulgarie: la formation peut durer cinq ans, selon l'établissement de formation. Une offre de formation très limitée au niveau CITE 5B existe et dure 3 ans.
Roumanie: la formation de niveau CITE 3 a été réintroduite pour lutter contre la pénurie d'enseignants.

Note explicative: cf. «Note explicative relative aux figures D22, D23, D24, et D25»

LA PHASE FINALE QUALIFIANTE EN EMPLOI EST PLUS FRÉQUENTE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Dans tous les pays, la formation des futurs **enseignants du secondaire inférieur** est organisée dans l'enseignement supérieur et offre, le plus souvent, une qualification de niveau universitaire (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 non universitaire. Dans un nombre croissant de pays, la phase finale qualifiante en emploi fait suite à la formation initiale ou en constitue la dernière étape.

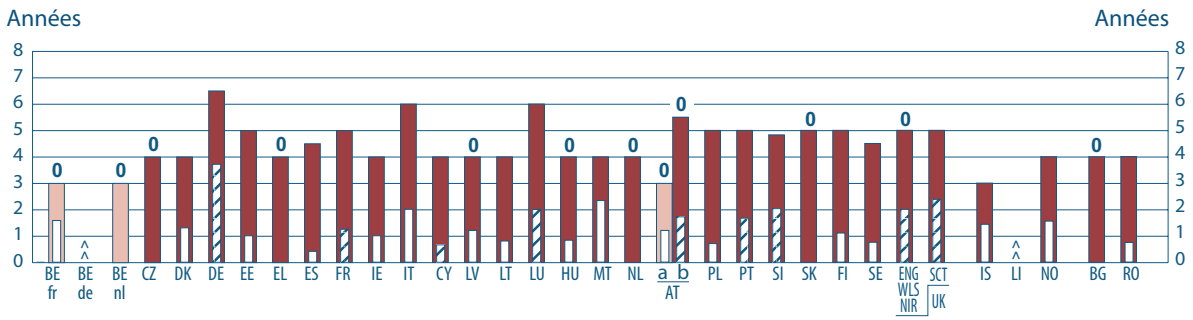
Quel que soit le niveau d'enseignement auquel elle est organisée, la durée de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur varie généralement entre quatre et cinq ans, sauf en Belgique, en Autriche (pour les enseignants des *Hauptschulen*) et en Islande, où elle dure trois ans. En Allemagne, cette formation dure six ans et demi. La formation des enseignants de ce niveau est souvent organisée selon le modèle simultané (figure D21). Les formations organisées selon le modèle consécutif tendent à être plus longues, comme en Italie et au Luxembourg.

Lorsque la formation est organisée selon le modèle simultané, la part allouée à la formation professionnelle est généralement plus importante et est souvent supérieure à 30 % du temps total de formation (Danemark, Autriche (pour les enseignants des *Hauptschulen*), Slovénie et Norvège). Cette part ne dépasse 50 % qu'en Belgique (Communauté française), en Allemagne et à Malte. Par contre, dans le cas des formations organisées selon le modèle consécutif, elle ne dépasse jamais 40 %, excepté au Royaume-Uni (Écosse).

Quelques pays organisent la formation des enseignants du secondaire inférieur selon les deux modèles. En Autriche (pour les enseignants des *allgemein bildenden höheren Schulen*), en Islande et en Slovénie, la formation organisée selon le modèle consécutif est la plus longue, tandis que la part de la formation professionnelle est plus importante dans le modèle simultané. Par contre, en Irlande et en Lituanie, la part que représente la formation professionnelle au sein de la formation initiale ne dépend pas du modèle selon lequel elle est organisée.

D'une manière générale, le temps consacré à la formation professionnelle est plus important dans le cadre du modèle simultané que dans celui du modèle consécutif. Dans certains pays, les établissements sont entièrement libres de définir le temps alloué aux différentes composantes de la formation de l'enseignant. Toutefois, de nombreuses politiques nationales fixent sur ce point des périodes minimales à respecter. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), par exemple, tous les futurs enseignants doivent passer un minimum de temps dans les établissements scolaires.

Figure D24. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.



Part minimale obligatoire de formation professionnelle, comprenant la phase finale qualifiante en emploi **(en gras)**, en pourcentage

BE fr	DK	DE	EE	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT		PL	PT	SI	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO
52,8	32,5	**57,0**	20,0	9,1	**25,0**	25,0	33,3	**16,6**	30,0	20,0	**33,3**	20,8	58,3	40,0	**31,3**	14,0	**33,3**	**42,1**	21,9	16,7	**40,0**	**47,6**	47,8	38,8	18,4

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants du secondaire inférieur sont habilités à enseigner dans les trois premières années de l'enseignement secondaire général.
République tchèque: la formation peut durer entre quatre et six ans.
Allemagne: la formation universitaire dure entre sept et neuf semestres (soit entre trois ans et demi et quatre ans et demi), et est suivie de deux années de stage préparatoire *(Vorbereitungsdienst)*.
Estonie: depuis 2003/2004, les diplômés doivent terminer avec succès une phase finale qualifiante en emploi *(kutseaasta)*, qui dure un an.
Grèce: l'organisation de la formation professionnelle dépend de l'établissement et des matières dans lesquelles se spécialise le futur enseignant.

Notes complémentaires (suite)

Espagne: la formation peut également durer cinq ou six ans. Un nouveau certificat de spécialisation en pédagogie est mis en place depuis 2004/2005. Celui-ci comprend un minimum de 485 heures de formation générale, plus trois mois de pratique de l'enseignement, incluant 12 heures de formation professionnelle théorique.
France: la formation professionnelle s'effectue au cours de la phase finale qualifiante en emploi, qui dure un an.
Lettonie: la formation peut durer cinq ans. En ce qui concerne la formation professionnelle, la figure se réfère uniquement au stage pratique en établissement scolaire.
Lituanie: la formation peut durer entre trois et cinq ans en fonction de l'établissement et du modèle.
Luxembourg: le volet général de formation des enseignants doit être suivi à l'étranger. La durée de la formation initiale des enseignants ne comprend pas la période requise pour terminer avec succès un projet de recherche, facultatif, dont la durée est variable. La formation professionnelle s'effectue durant la phase finale qualifiante en emploi, et dure au moins deux ans.
Malte: la formation suivant le modèle consécutif peut durer quatre ou cinq ans. La proportion de formation professionnelle indiquée s'applique uniquement au modèle simultané.
Pays-Bas: les candidats qui obtiennent le grade 2 ne peuvent enseigner les matières générales que dans les établissements de l'enseignement secondaire inférieur et secondaire supérieur professionnel. Depuis 2001, une phase finale qualifiante en emploi, facultative, a été mise en place. Celle-ci dure cinq mois à plein temps ou dix mois à temps partiel.
Autriche: la figure présente la formation pour (a) la *Hauptschule* et (b) l'*allgemein bildende höhere Schule*. La formation pour cette dernière dure quatre ans et demi, et est suivie d'une phase finale qualifiante en emploi d'une durée d'un an. Les établissements disposent d'une marge de manœuvre en ce qui concerne le volume horaire de la formation professionnelle dispensée.
Pologne: deux parcours de formation existent au niveau CITE 5A. Le plus courant est présenté ici. Pour les enseignants de langues étrangères, un cours de trois ans est également dispensé (avec 19 % pour la formation professionnelle).
Portugal: la figure présente la formation des enseignants du troisième cycle de l'*ensino básico*. Cette formation peut durer quatre ou cinq ans et est suivie d'une phase finale qualifiante en emploi, qui dure un an.
Slovénie: la phase finale qualifiante en emploi, d'une durée de 10 mois, est obligatoire et entièrement consacrée à la formation professionnelle, mais elle ne fait pas partie intégrante de la formation initiale des enseignants.
Finlande: les informations se réfèrent principalement aux enseignants spécialistes d'une matière pour les trois dernières années du *perusopetus/grundläggande utbildning*. Le modèle consécutif dure plus longtemps que le modèle simultané, mais la part relative de la formation professionnelle ne change pas de manière substantielle.
Suède: les informations se réfèrent aux enseignants qui exercent dans les dernières années de la *grundskola*.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les informations fournies concernent le modèle consécutif. Le modèle simultané est aussi disponible mais moins répandu. En Angleterre et au pays de Galles, les formations à horaire réduit, flexible ou en cours d'emploi sont également disponibles. Le volet professionnel de la formation initiale des enseignants est défini par rapport aux compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les stagiaires doivent passer une période minimale au sein des établissements scolaires. La phase finale qualifiante en emploi *(induction year)* dure un an et est obligatoire (situation identique au pays de Galles depuis 2003).
Royaume-Uni (SCT): la formation dure de quatre à cinq ans et est suivie d'une période probatoire pouvant durer jusqu'à deux ans.
Islande: la figure présente le modèle simultané. La formation organisée selon le modèle consécutive dure quatre ans.
Norvège: à l'*Universitet*, la formation des enseignants peut durer entre quatre et sept ans, en fonction de la matière choisie. La part relative de la formation professionnelle varie de 25 à 14,3 %.
Bulgarie, **Roumanie**: la formation peut durer cinq ans, selon la matière enseignée.

Note explicative: cf. «Note explicative relative aux figures D22, D23, D24, et D25»

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR EST TOUJOURS DISPENSÉE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

Dans tous les pays européens, une formation de niveau universitaire (CITE 5A) est organisée pour toutes les personnes souhaitant exercer dans l'**enseignement secondaire supérieur**. La durée la plus fréquemment observée pour la formation initiale des enseignants de ce niveau est de cinq ans, même si une dizaine de pays offrent des formations d'une durée inférieure. C'est en Allemagne que la formation est la plus longue: six ans et demi.

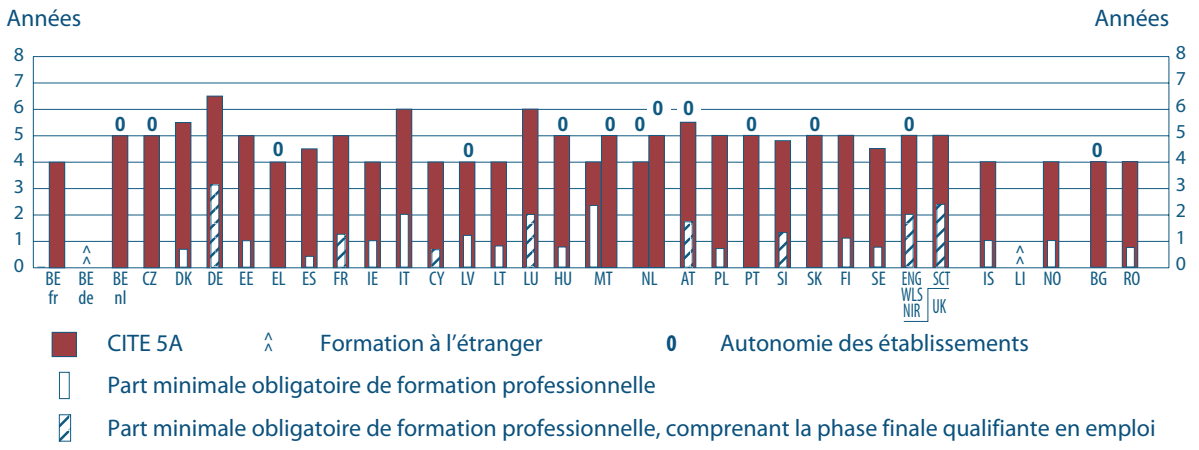
Que la formation des enseignants du secondaire supérieur suive le modèle consécutif ou simultané (figure D21), la part de formation professionnelle théorique et pratique durant la formation initiale, incluant la phase finale qualifiante en emploi, dépasse rarement 30 % (exception faite de l'Allemagne, de Malte et du

Royaume-Uni et, de manière un peu moins marquée, de l'Italie, du Luxembourg et de l'Autriche). Le pourcentage de temps alloué à l'acquisition des compétences d'enseignement varie entre 14 et 30 % dans la majorité des pays.

Quelques pays (Danemark, Espagne et Pologne) consacrent une part de temps réduite (moins de 15 %) à la formation professionnelle des enseignants du secondaire supérieur. Toutefois, en Pologne, cette proportion a légèrement augmenté depuis 2003/2004. En Grèce, seule la formation générale est obligatoire.

Dans plusieurs pays, les établissements de formation sont tout à fait libres d'organiser le temps consacré aux différents aspects de la formation des enseignants.

Figure D25. Niveau et durée minimale de la formation initiale destinée aux enseignants du secondaire supérieur, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.



Part minimale obligatoire de la formation professionnelle, comprenant la phase finale qualifiante en emploi (**en gras**), en pourcentage

DK	DE	EE	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PL	SI	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	NO	RO
12,3	**48,0**	20,0	9,1	**25,0**	25,0	33,3	**16,6**	30,0	20,0	**33,3**	15,2	58,3	**31,3**	14,0	**27,2**	21,9	16,7	**40,0**	**47,6**	25,0	25,0	18,4

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants du secondaire inférieur (figure D24) peuvent, moyennant une dispense spéciale, enseigner dans l'ensemble du secondaire supérieur.
Belgique (BE fr): en 2002/2003, la formation professionnelle comportait 300 heures. Elle peut se faire soit parallèlement aux études universitaires, soit après celles-ci.
République tchèque: la formation peut durer de quatre à six ans.
Allemagne: la formation au niveau universitaire, qui dure au moins neuf semestres (à savoir quatre ans et demi), est suivie par deux années de stage préparatoire *(Vorbereitungsdienst)*.
Estonie: depuis 2003/2004, les diplômés doivent terminer avec succès une phase finale qualifiante en emploi *(kutseaasta)* d'une durée d'un an.
Grèce: l'organisation de la formation professionnelle dépend de l'établissement et des matières dans lesquelles les futurs enseignants souhaitent se spécialiser.
Espagne: la formation peut également durer cinq ans ou six ans. Un nouveau certificat de spécialisation en pédagogie est mis en place depuis 2004/2005. Celui-ci comprend un minimum de 485 heures de formation générale, plus trois mois de pratique de l'enseignement, incluant 12 heures de formation professionnelle théorique.
France: des *professeurs agrégés* peuvent également travailler dans l'enseignement secondaire supérieur. Leur formation d'enseignant dure six ans. La formation professionnelle s'effectue lors de la phase finale qualifiante en emploi d'une durée d'un an.
Irlande, Lettonie: le modèle consécutif dure cinq ans.
Lituanie: une formation de cinq ans suivant le modèle consécutif existe également.
Luxembourg: le volet général de la formation des enseignants doit être suivi à l'étranger. La durée de la formation initiale n'inclut pas la période requise pour achever avec succès un projet de recherche, facultatif, dont la durée est variable. La formation professionnelle s'effectue durant la phase finale qualifiante en emploi, et elle dure au moins deux ans.

Notes complémentaires (suite)

Malte: la proportion de la formation professionnelle s'applique uniquement au modèle simultané.
Pays-Bas: les enseignants qui ont déjà le grade 2 peuvent obtenir le grade 1 en suivant un programme de cours. Les diplômés de l'université titulaires d'un *doctoraal* ou d'une maîtrise peuvent suivre un cours de deuxième cycle de formation pour enseignants, qui les mène à l'obtention d'une qualification de grade 1. Les cours sont disponibles à temps partiel, à plein temps et en formule duale.
Autriche: la phase finale qualifiante en emploi dure un an.
Pologne: en ce qui concerne les enseignants de langues étrangères, une formation de trois ans est également organisée avec 19 % pour la formation professionnelle.
Portugal: le temps consacré à la formation professionnelle ne devrait pas dépasser 20 % de la durée totale de formation. Un établissement propose une formation initiale qui dure six ans et suit le modèle consécutif. La phase finale qualifiante en emploi est d'une durée d'un an.
Slovénie: une formation, qui dure quatre ans et demi et suit le modèle consécutif, existe également. La phase finale qualifiante en emploi, d'une durée de dix mois, est obligatoire et entièrement consacrée à la formation professionnelle, mais elle ne fait pas partie intégrante de la formation initiale des enseignants.
Finlande: une formation de plus longue durée, organisée selon le modèle consécutif, existe également, mais la part relative de la formation professionnelle ne change pas de manière substantielle.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les informations fournies concernent le modèle consécutif. Le modèle simultané est aussi disponible mais moins répandu. En Angleterre et au pays de Galles, les formations à horaire réduit, flexible ou en cours d'emploi sont également disponibles. Le volet professionnel de la formation initiale des enseignants est défini par rapport aux compétences à atteindre plutôt qu'en termes de durée. Toutefois, tous les stagiaires doivent passer une période minimale au sein des établissements scolaires. La phase finale qualifiante en emploi *(induction year)* dure un an et est obligatoire (situation identique au pays de Galles depuis 2003).
Royaume-Uni (SCT): la formation est suivie d'une période probatoire de deux ans maximum.
Norvège: en fonction de la matière choisie, la formation des enseignants peut durer entre quatre et sept ans. La part de formation professionnelle varie respectivement entre 25 % pour un cours de quatre ans et 14,3 % pour un cours de sept ans.
Bulgarie, **Roumanie**: la formation peut durer cinq ans.

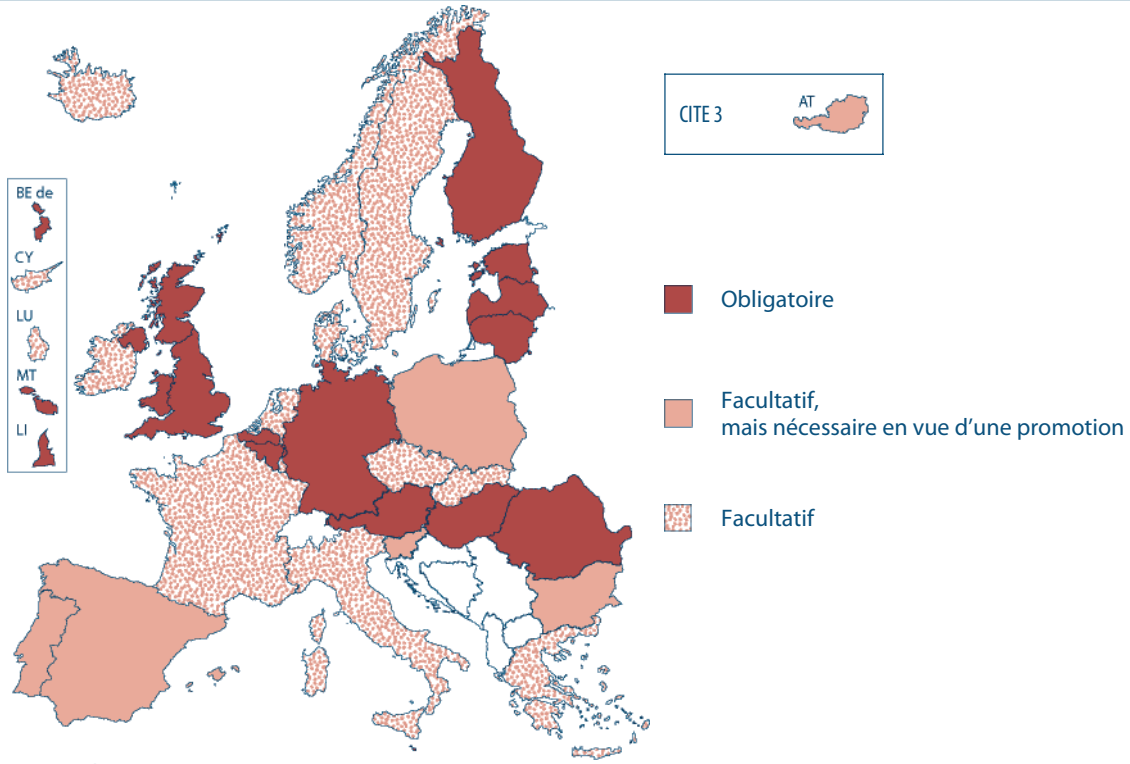
Note explicative: cf. «Note explicative relative aux figures D22, D23, D24, et D25»

DANS LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS, LES ENSEIGNANTS SONT TENUS DE DE SUIVRE UNE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

La formation professionnelle continue n'est obligatoire que dans 15 pays et régions d'Europe. Toutefois, les enseignants ne sont pas explicitement obligés de s'engager dans ce type de formation et l'abstention n'est pas nécessairement sanctionnée. Par ailleurs, le fait que la formation professionnelle continue puisse revêtir un caractère obligatoire ne renseigne pas sur les taux de participation effectifs. Dans la plupart des pays concernés, la formation professionnelle continue est limitée à un certain nombre d'heures par an, mais les enseignants peuvent également participer à de telles activités sur une base entièrement volontaire.

En Espagne, en Pologne, au Portugal, en Slovénie et en Bulgarie, la formation professionnelle continue est facultative, mais clairement liée à l'avancement et aux augmentations de salaire. En Espagne, les professeurs qui s'inscrivent pour un certain nombre d'heures de formation sont susceptibles d'obtenir une bonification salariale. Dans les quatre autres pays, il est possible, en participant à des programmes de formation professionnelle continue, d'acquérir des crédits qui sont pris en considération au moment de la promotion. En Grèce, la formation continue est obligatoire pour les nouveaux entrants dans la profession. Même si la formation continue est facultative en France, l'inspecteur et le directeur d'établissement qui évaluent les enseignants peuvent tenir compte de leur participation à ce type de formation. Cette évaluation a une incidence sur les perspectives de carrière, et peut accélérer la promotion. Parfois également, la formation est «très fortement» recommandée aux enseignants qui ont des problèmes professionnels.

Figure D26. Statut de la formation continue destinée aux enseignants de l'enseignement primaire, secondaire inférieur et supérieur général. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): la formation continue est devenue obligatoire en 2002.
Belgique (BE nl): la formation continue peut être exigée par l'autorité administrative de l'établissement ou l'équipe de gestion de l'établissement.
Pays-Bas: 10 % du volume d'heures annuel de travail devraient être consacrés au perfectionnement professionnel, et les enseignants en font état dans des entretiens d'évaluation avec leurs employeurs. Il appartient aux écoles de déterminer comment ce temps doit être utilisé plus précisément.
Slovénie: la formation continue liée à l'introduction de nouvelles réformes éducatives est obligatoire.
Suède: il n'existe pas de texte légal affirmant que la formation continue est obligatoire. Toutefois, tous les enseignants participent généralement aux activités de formation et les écoles sont obligées de leur proposer des possibilités de formation.
Roumanie: la formation continue une fois tous les cinq ans est obligatoire pour les enseignants qui n'ont pas passé d'examen donnant accès à un niveau professionnel plus élevé.

LA DURÉE MINIMALE DE FORMATION CONTINUE OBLIGATOIRE N'EXCÈDE PAS CINQ JOURS PAR AN

Le temps annuel minimal affecté à la formation continue obligatoire varie dans une certaine mesure d'un pays à l'autre.

En Estonie et au Royaume-Uni (Écosse), plus de 30 heures par an sont obligatoires. Dans tous les autres pays, à l'exception de la Belgique et de Malte, le nombre d'heures annuel est inférieur à 20.

En Allemagne et au Liechtenstein, le nombre d'heures obligatoire n'est pas spécifié au niveau central.

Dans plusieurs pays, le temps qui devrait être consacré à la formation continue est exprimé soit en nombre de jours par an, comme à Malte, en Finlande et au Royaume-Uni (Écosse), soit en nombre de jours sur une période de plusieurs années, comme en Estonie, en Lituanie, en Hongrie et en Roumanie.

Figure D27. Temps minimal affecté annuellement (en heures) à la formation continue obligatoire dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et supérieur général. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	DE	EE	LV	LT	HU	MT	AT	FI	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	LI	RO
CITE 1	21	21	14		32	12	18	17	21	15	18		35		19
CITE 2	21	21	21	✓	32	12	18	17	21	15	18	✓	35	✓	19
CITE 3	21	21	21		32	12	18	17	21	✓	18		35		19
⊗	CZ, DK, EL, ES, FR, IE, IT, CY, LU, NL, PL, PT, SI, SK, SE, IS, NO et BG.														

⊗ Formation continue facultative ✓ Variable

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: trois journées par an.
Allemagne: le nombre d'heures de formation continue obligatoire varie d'un Land à l'autre.
Estonie: 160 heures sur une période de cinq ans.
Lituanie: 15 jours, étalés sur une période de cinq ans de formation, ce qui correspond à 90 heures étalées sur cinq ans.
Lettonie: les autorités éducatives centrales ont fixé un minimum de 36 heures sur trois ans.
Hongrie: tous les sept ans, 60 à 120 heures de formation en emploi sont obligatoires.
Malte: trois jours par an, au début ou à la fin de l'année scolaire. Depuis 2001/2002, trois séances annuelles de deux heures chacune après l'école ont été mises en place.
Pays-Bas: 10 % du nombre d'heures de travail annuel d'un enseignant devraient être consacrés au perfectionnement professionnel. Il s'agit d'un nombre d'heures formellement stipulé, à la disposition des enseignants qui le demandent.
Autriche: au niveau ISCED 2, la figure illustre la situation pour les enseignants travaillant dans les *Hauptschulen*. Le temps que les enseignants des *allgemein bildende höhere Schulen* doivent consacrer à la formation continue n'est pas spécifié.
Finlande: trois journées de six heures par an.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les cinq jours de l'année scolaire libres de toute activité d'enseignement sont souvent utilisés pour la formation continue. En outre, la participation à des formations de perfectionnement professionnel est un aspect essentiel des tâches requises des enseignants.
Royaume-Uni (SCT): minimum de cinq jours de formation continue par an. Les enseignants devraient également consacrer 50 heures par an à des activités planifiées et une partie de ce temps peut également être utilisée pour la formation continue.
Liechtenstein: les enseignants doivent participer à au moins une activité de formation tous les deux ans.
Roumanie: 95 heures tous les cinq ans, sauf si les enseignants obtiennent des diplômes professionnels durant cette période.

Note explicative

Mode de calcul: le calcul du nombre d'heures se fonde sur une journée de sept heures, à moins qu'une autre information apparaisse dans les notes ci-dessus. Pour les pays où un volume horaire de formation étalé sur plusieurs années est obligatoire, le calcul se base sur une moyenne.

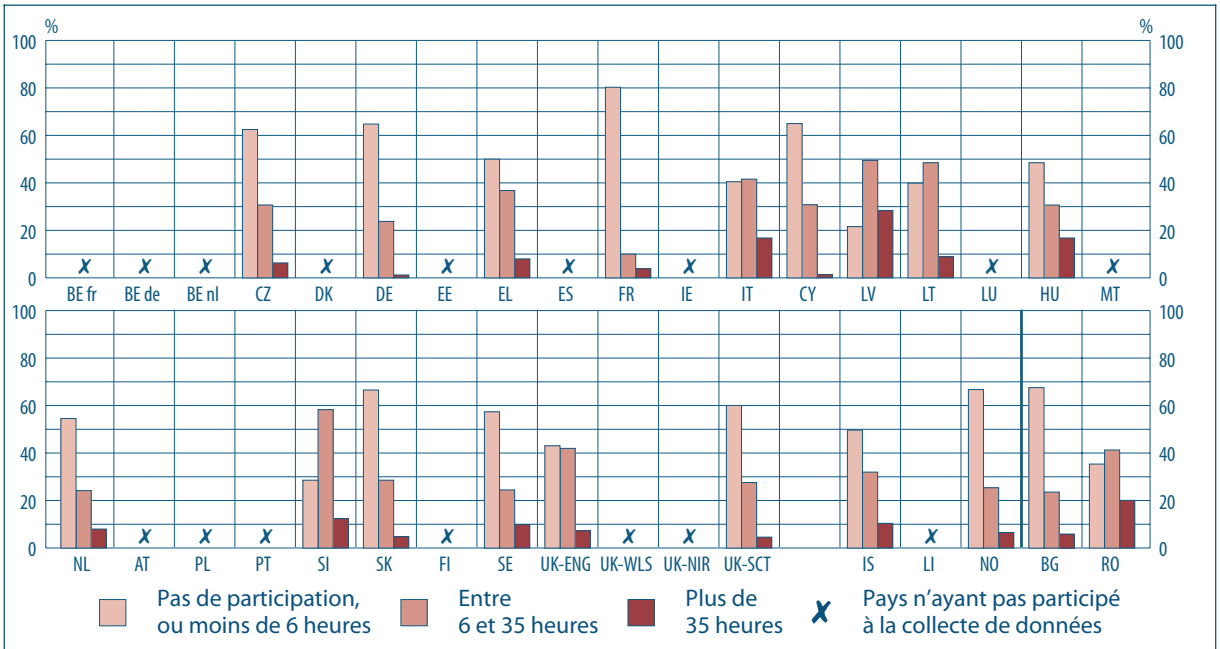
LES ENSEIGNANTS CONSACRENT DU TEMPS À LA FORMATION CONTINUE EN LECTURE

Dans les textes officiels, la formation professionnelle continue fait généralement partie des tâches qui incombent aux enseignants (figure D26). Par ailleurs, l'importance de l'enseignement de la lecture dans le programme de l'enseignement primaire est partout reconnue (figure E2). Des informations utiles sur la participation effective des enseignants aux activités de formation portant sur l'enseignement de la lecture existent dans les pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001.

Dans huit pays, à savoir la République tchèque, l'Allemagne, la France, Chypre, la Slovaquie, le Royaume-Uni (Écosse), la Norvège et la Bulgarie, 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 en cette matière ou l'avoir fait pendant moins de six heures, au cours des deux dernières années.

Environ 40 % des élèves en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Slovénie, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Roumanie ont un enseignant qui dit avoir suivi de 6 à 35 heures de formation professionnelle continue relative à l'enseignement de la lecture. Parmi ces pays, les enseignants lettons et roumains sont les plus nombreux à avoir suivi plus de 35 heures au cours des deux dernières années.

Figure D28. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant rapporte avoir participé à une formation continue sur l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
	62,5	64,8	50,0	80,3	40,5	65,0	21,6	39,9	48,5	54,6	28,6	66,6	57,4	43,1	60,1	49,7	66,8	67,6	35,4
	30,7	23,8	36,8	10,0	41,6	30,8	49,5	48,5	30,7	24,2	58,3	28,6	24,5	42,0	27,6	32,0	25,4	23,6	41,3
	6,3	1,2	8,0	3,8	16,8	1,3	28,4	8,9	16,8	8,0	12,4	4,8	9,9	7,3	4,6	10,4	6,5	5,9	20,1

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

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 4e 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.

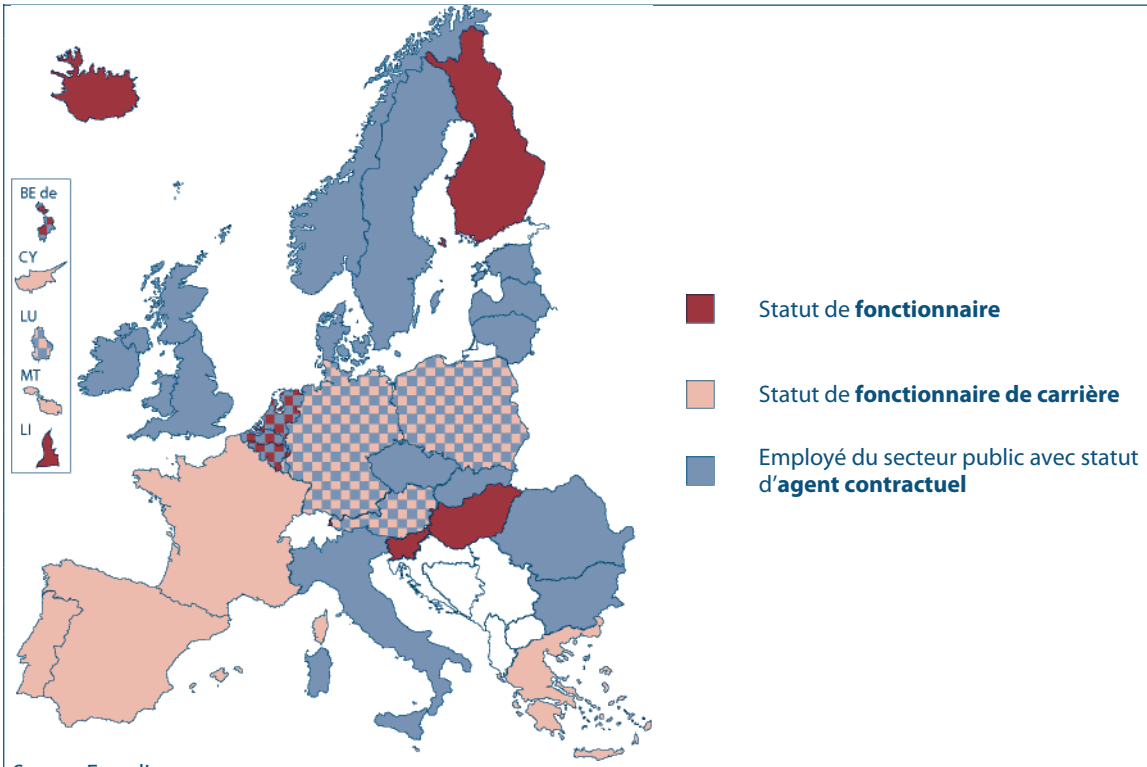
Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

DANS UNE MINORITÉ DES PAYS EUROPÉENS, LES ENSEIGNANTS SONT DES FONCTIONNAIRES DE CARRIÈRE

Dans les pays européens, deux grands types de statut professionnel sont offerts à ceux qui s'engagent dans la profession enseignante, que ce soit au niveau primaire ou secondaire (inférieur et supérieur). Dans la moitié des pays, les enseignants ont un statut de fonctionnaire mais peu sont nommés à vie (fonctionnaires de carrière); dans l'autre moitié, 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 (Belgique, Allemagne, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche et Pologne).

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 D29. Types de statut professionnel. Enseignants des niveaux primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants des établissements gérés par les 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.
Lituanie: les enseignants sont soumis à la législation générale sur le travail depuis juillet 2002.
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.
Malte: dans le *Junior College* (secondaire supérieur), les deux statuts coexistent.

Note explicative (figure D29)

Autriche: les enseignants sont engagés dans le cadre d'un contrat de service ou sous le statut de fonctionnaire de carrière.
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).
Pologne: la figure se réfère aux enseignants des 1re et 2e catégories dans l'échelle de promotion (statut d'agent contractuel) et à ceux des 3e et 4e catégories («assimilés» aux enseignants qui jouissent du statut de fonctionnaire de carrière).
Slovaquie: les enseignants jouissent du statut de fonctionnaire depuis avril 2002.
Norvège: certains éléments de la législation relative aux fonctionnaires s'appliquent également aux enseignants.
Bulgarie: avant l'entrée en vigueur de la loi en septembre 2002, les enseignants avaient le statut de fonctionnaire.

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 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 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 au plus haut niveau 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.

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 allemands, grecs, espagnols, français, chypriotes, luxembourgeois, maltais, autrichiens, polonais et portugais peuvent être considérés comme des fonctionnaires qui relèvent d'un système axé sur la carrière.

Dans le second 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 engagés par des 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 tous les autres statuts.

LES MESURES DE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS DÉBUTANTS SONT ENCORE PEU RÉPANDUES

Après leur formation initiale et, dans certains pays, une phase finale qualifiante «en emploi», les enseignants doivent faire face à de nombreux défis dans leurs premières années de vie professionnelle. Bénéficier d'un soutien spécifique peut les aider à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer comme novices dans le métier et éviter, dans certains cas, le risque d'un abandon rapide de la profession. Malgré son bénéfice potentiel, ce type de mesures de soutien aux nouveaux enseignants n'est pas encore généralisé dans les pays européens. En 2002, seule la moitié des pays proposent aux enseignants débutants un accompagnement pendant cette première période de la carrière, généralement sous la forme d'un programme spécifique de soutien en classe et/ou en organisant une formation qui leur est spécialement destinée. Quelques pays comme l'Allemagne, le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et la Norvège ont récemment lancé des initiatives pour développer le soutien aux enseignants débutants.

Dans les pays où des dispositifs de soutien existent, les enseignants débutants du niveau primaire et secondaire (inférieur et supérieur) bénéficient surtout de conseils et d'échanges informels, ainsi que d'observations menées pendant leur travail en classe. Des discussions sur leurs progrès et les problèmes rencontrés ont également lieu dans le cadre de réunions avec les responsables de leur encadrement. Une personne (tuteur) est toujours désignée comme responsable de l'accompagnement de l'enseignant débutant. En général, il s'agit d'un enseignant expérimenté, avec une certaine ancienneté dans la carrière, et/ou du chef d'établissement.

Figure D30. Réglementations et/ou recommandations concernant les types d'aides et de suivi aux enseignants débutants. Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

TYPES D'AIDES	CZ	DE	EL	ES	IE	IT	CY	PL	SK	UK-ENG/WLS	UK-NIR	IS	LI	NO	BG
Réunions formelles/semi-formelles (c'est-à-dire pour discuter des progrès ou des problèmes)			●	●		●	●	●	●		●	●	●		●
Avis, informations et échanges informels	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●	●		●
Assistance à la planification des leçons			●	●		●		●	●			●	●		●
Assistance à l'évaluation des élèves/à la rédaction de rapports				●		●		●	●		●	●	●		
Participation et/ou observations en classe	●		●	●	●		●	●	●		●		●		●
Conseils relatifs aux compétences			●	●		●	●	●	●		●	●			●
Organisation de séminaires/ateliers/ forums de discussion			●	●			●	●	●						●
Visites d'autres écoles/de centres de ressources				●				●							
Formation obligatoire spécifique (nombre minimum d'heures allouées)			● (1)	● (2)		● (3)									● (4)
Manuel											●				
Projets pilotes (introduction en cours)		●								●				●	
Aucune mesure en cours	BE, DK, EE, FR, LV, LT, LU, HU, MT, NL, AT, PT, SI, FI, SE, RO														

(1) 100 heures (2) Variable (3) 40 heures (4) Jusqu'à 24 heures

Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure D30)

Allemagne: des projets pilotes sont mis en place dans quatre Länder pour assister le chef d'établissement dans le soutien aux enseignants débutants.
Espagne: l'organisation de la phase probatoire est du ressort des Communautés autonomes et peut connaître de légères variations entre les Communautés et les établissements scolaires.
Irlande: d'autres soutiens sont possibles, mais varient selon les établissements scolaires.
Royaume-Uni (ENG): un programme pilote de trois ans, le *Early Professional Development,* a été lancé en octobre 2001 dans douze LEA, pour les enseignants dans leur 2e et 3e année de service.
Royaume-Uni (WLS): un programme pilote de deux ans (le *Early Professional Development*), destiné aux enseignants dans leur 2e et 3e année de service, a été lancé en septembre 2003.
Royaume-Uni (NIR): du matériel de guidance est fourni afin d'aider les enseignants débutants à terminer avec succès leur *Early Professional Development*. D'autres types de support peuvent être aussi mis à la disposition des enseignants débutants (par exemple assistance à la planification des leçons, organisation de séminaires/ateliers/forums de discussion, visites d'autres écoles/de centres de ressources).
Norvège: après expérimentation, un projet national d'aide aux enseignants débutants a été mis en place en 2003/2004. Les projets peuvent varier selon les régions et municipalités.
Bulgarie: les mesures d'aide aux nouveaux entrants ont été mises en place en 2003.

Note explicative

La phase finale qualifiante «en emploi» (appelées *induction year* dans certains pays) n'est pas couverte par cette figure. Elle couvre uniquement les aides spécifiques et le suivi proposés aux enseignants débutants pleinement qualifiés dans leur première/deuxième année de service (ou deuxième/troisième année de service dans les pays où la phase finale qualifiante «en emploi» est considérée comme la première année de service). Ces mesures de soutien sont spécialement conçues pour aider les enseignants à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en débutant dans la profession. La formation obligatoire conçue uniquement pour ces premières années de service est aussi incluse.

Partout où un programme de suivi et de soutien pour les enseignants débutants existe, il est offert à tous les nouveaux entrants sans condition. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et en Pologne (pour l'enseignant stagiaire et l'enseignant contractuel), cette aide a été rendue obligatoire. La phase *Early Professionnal Development* en Irlande du Nord est considérée comme essentielle dans la formation continue de tous les enseignants. De même, en Grèce, en Espagne et en Italie, la participation au programme de formation pour les/l'année(s) «probatoire(s)» est obligatoire. Dans ces trois derniers pays ainsi qu'en Bulgarie, la durée de cette formation spécifique est très variable.

LE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS EN SERVICE N'EST PAS TRÈS RÉGLEMENTÉ

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 groupes hétérogènes d'élèves.

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. Au Danemark et en Grèce, seules des mesures de soutien aux problèmes de type pédagogique sont prévues. En Italie, les enseignants disposent de soutien uniquement dans le cas où ils travaillent avec des groupes hétérogènes d'élèves.

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.

Les différentes mesures d'assistance destinées aux enseignants confrontés à des situations difficiles ne sont pas souvent formellement réglementées. Seul un tiers des pays disposent 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.

Figure D31. Réglementations et/ou recommandations concernant certaines mesures de soutien destinées aux enseignants en service. Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/ NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	❍	❍				●	❍			●	●			❍	●	❍		●	●	●	❍	●	●	❍	●	●	●	❍	❍		●	●	
B	●	❍	●			●	●		●	❍	●		❍	❍	●	❍		●	●	●	●	●	●	●	❍	●	●	❍	❍	●	●	●	
C	●	●	●	●	❍	●	●	●	●	❍	●		●	❍	●	❍	●	●	●	●	●	●	●	●	❍	●	●	❍	●	●	●	❍	❍
D	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	❍	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	❍	●	●	●	●	●	●	❍	●

●	Existence de réglementations, de recommandations et/ou des lignes directrices (au niveau central/régional/local)	A	Problèmes personnels
		B	Conflits
❍	Soutien informel (pas organisé de façon systématique)	C	Problèmes pédagogiques
	Aucun soutien n'est prévu	D	Travail avec des groupes hétérogènes d'élèves

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: le syndicat danois des enseignants a établi un service de soutien permanent pour les membres ayant des problèmes psychologiques liés à leur environnement de travail.
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.
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 hétérogènes d'élèves**, 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.

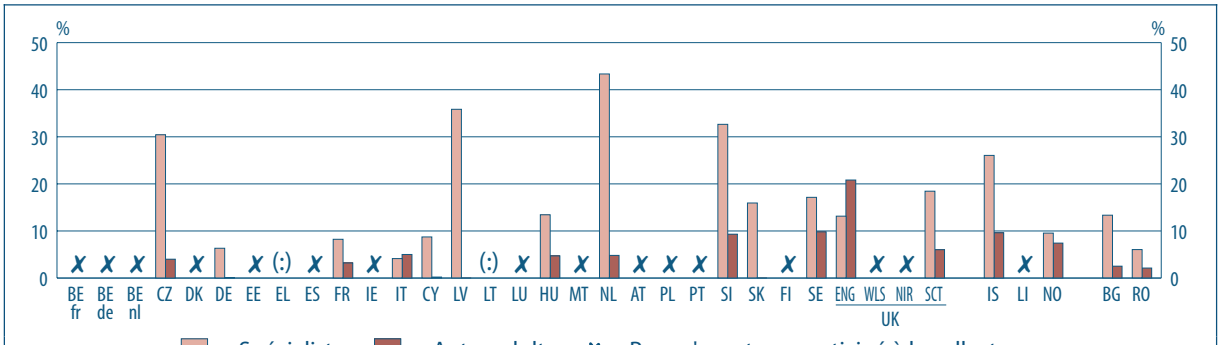
DES SPÉCIALISTES POUR AIDER LES ENSEIGNANTS DONT LES ÉLÈVES ÉPROUVENT DES DIFFICULTÉS EN LECTURE

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). Lors des activités de lecture, les enseignants rencontrent des problèmes de type pédagogique avec certains élèves, et le soutien d'un personnel supplémentaire peut s'avérer utile.

Dans la majorité des pays pour lesquels les données PIRLS 2001 sont disponibles, moins du quart des élèves de 4e année primaire ont un enseignant qui rapporte qu'un spécialiste ou un autre adulte est disponible dans l'école ou dans la classe pour s'occuper des élèves en difficulté de lecture. En Allemagne, en Italie et en Roumanie, la disponibilité d'un tel personnel de soutien (spécialiste ou non) est particulièrement peu fréquente.

La disponibilité d'un personnel spécialiste est, en règle générale, la plus fréquente, sauf au Royaume-Uni (Angleterre) où il s'agit souvent d'un enseignant-assistant ou d'un autre adulte.

Figure D32. Proportions d'élèves de 4e 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. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
	30,4	6,3	(:)	8,2	4,1	8,7	35,8	(:)	13,4	43,3	32,6	15,9	17,1	13,1	18,4	26,0	9,5	13,3	6,0
	4,0	0,1	(:)	3,2	5,0	0,2	0,0	(:)	4,7	4,8	9,3	0,0	9,8	20,8	6,0	9,6	7,4	2,5	2,1

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer s'ils bénéficiaient d'une aide pour s'occuper des élèves ayant des difficultés en lecture.

Les réponses des enseignants ont été regroupées en deux catégories. La première catégorie «spécialiste» comprend les réponses des enseignants qui déclarent qu'un spécialiste de la lecture ou un autre type de spécialiste (par exemple un spécialiste de l'apprentissage ou un logopède, etc.) est disponible pour s'occuper des élèves en difficulté dans la classe ou dans une classe d'adaptation. La deuxième catégorie «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 4e 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».

DANS LA MAJORITÉ DES PAYS, LE CONTRAT DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS INTÈGRE D'AUTRES PRESTATIONS QUE LES HEURES D'ENSEIGNEMENT

Traditionnellement, dans la plupart des pays européens, le **temps de travail** contractuel des enseignants était établi en nombre d'heures d'enseignement. Cela correspondait au profil des tâches de l'enseignant qui se définissaient en deux activités principales: les cours, d'une part, et les préparations/corrections, d'autre part. Dans un nombre considérable de pays, cette définition du temps de travail s'est élargie pour intégrer d'autres prestations.

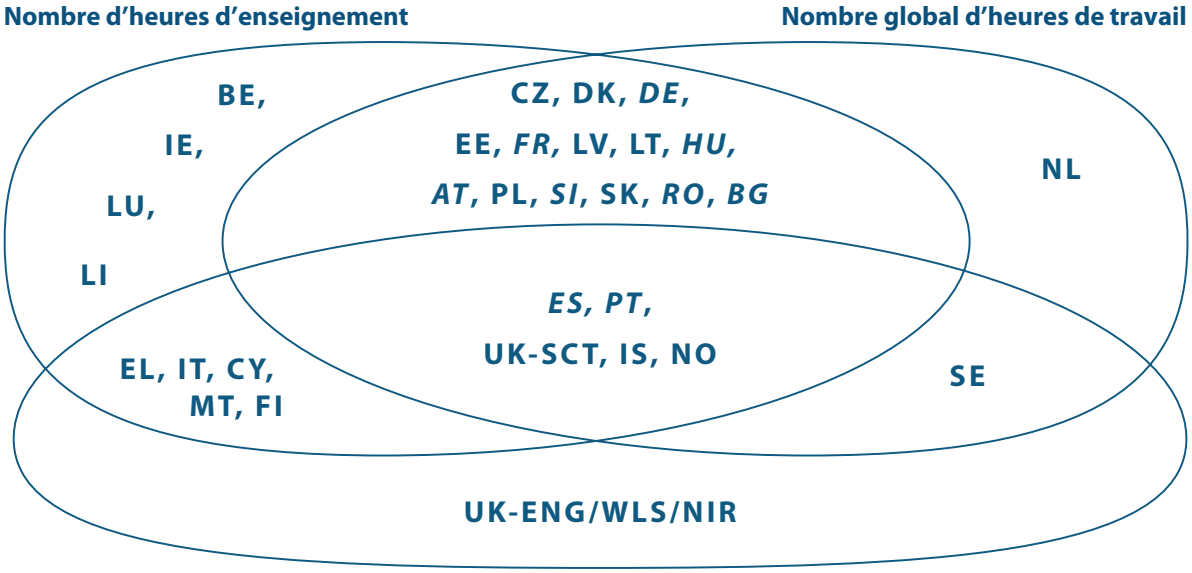
Ainsi, en 2002/2003, au volume d'heures d'enseignement s'ajoute un nombre précis d'**heures de présence à l'école** pour d'autres activités spécifiques telles que le travail d'équipe, des tâches de gestion, etc. C'est en ces termes que près de la moitié des pays définissent le temps de travail de leurs enseignants. Certains d'entre eux précisent également le temps de travail global. La situation est identique pour les trois niveaux d'enseignement.

Dans certains pays, le **temps global de travail** correspond au nombre d'heures hebdomadaires négocié dans le cadre des conventions collectives des travailleurs. Ce type d'accord peut être également appliqué aux enseignants, en tant que fonctionnaires ou employés soumis aux dispositions générales de la législation du travail (pays en italique dans la figure).

Le temps de travail des enseignants est défini contractuellement en nombre d'heures d'enseignement dans quatre pays européens seulement (Belgique, Irlande, Luxembourg et Liechtenstein). Dans un grand nombre de pays, s'ajoute à cette indication du temps d'enseignement un temps de travail global qui est supposé couvrir toutes les prestations de l'enseignant.

Enfin, dans trois pays (Pays-Bas, Suède et Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le nombre d'heures d'enseignement pouvant être exigé des enseignants n'est pas défini au niveau central. Aux Pays-Bas, seul le temps global de travail annuel (incluant la liste des prestations) est fixé dans la législation. En Suède, la législation définit un temps global de travail annuel en nombre d'heures, ainsi qu'un temps de présence dans l'établissement scolaire. Il convient cependant de noter que, dans certaines écoles suédoises, les anciennes formules de calcul permettant de déterminer le nombre de leçons sont toujours utilisées dans le cadre de la nouvelle définition du temps de travail. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), seul le temps de disponibilité pour des prestations à l'école ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement est fixé dans la législation.

Figure D33. Définitions statutaires du volume de travail des enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.



Pays en italique: pays où le temps global de travail des enseignants correspond à celui négocié dans le cadre des conventions collectives des travailleurs.

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): au primaire, un nombre maximal d'heures de prestations, incluant les cours, est aussi prévu.
Danemark: le temps de disponibilité à l'école n'a pas été représenté parce qu'il est seulement fixé en nombre de jours.
Estonie: le temps de disponibilité à l'école n'a pas été représenté parce qu'il dépend de chaque école.
Italie: le nombre global d'heures de travail n'est pas représenté parce qu'il est seulement fixé en nombre de jours.
Luxembourg: pour les enseignants fonctionnaires seulement; pour les enseignants sous contrat temporaire *(chargés d'éducation)*, un nombre d'heures de présence en dehors des heures d'enseignement est fixé.
Royaume-Uni (ENG/WLS): un accord national sur le temps de travail, signé en janvier 2003, établit les bases pour des modifications de la charge et du temps global de travail des enseignants dans les prochaines années. Cet accord national ne s'applique pas aux enseignants du secondaire supérieur (CITE 3) des *further education institutions*. Le temps de disponibilité à l'école inclut le temps d'enseignement.
Liechtenstein: le projet de loi fixant le nombre d'heures de travail global n'a pas été mis en œuvre.

Note explicative

Toutes les informations portent sur la situation des enseignants travaillant à temps plein. Les enseignants non encore diplômés ou débutant leur carrière ne sont pas pris en compte lorsqu'ils font l'objet de conditions horaires spéciales.

Par **définitions statutaires**, 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. Pour le temps de travail global, les conventions collectives des travailleurs ont été également prises en compte (pays indiqués en italique). Les définitions statutaires se réfèrent à celles émises par les autorités centrales, ou régionales dans les pays où elles correspondent à l'autorité supérieure en éducation.

Le **nombre d'heures d'enseignement** correspond aux heures que l'enseignant passe devant le groupe d'élèves.

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 nombre d'heures qui s'ajoutent aux heures d'enseignement; dans d'autres cas, d'un nombre d'heures de présence qui inclut le temps d'enseignement.

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 VOLUME CONTRACTUEL DU TEMPS DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE DES ENSEIGNANTS VARIE FORTEMENT SELON LES PAYS

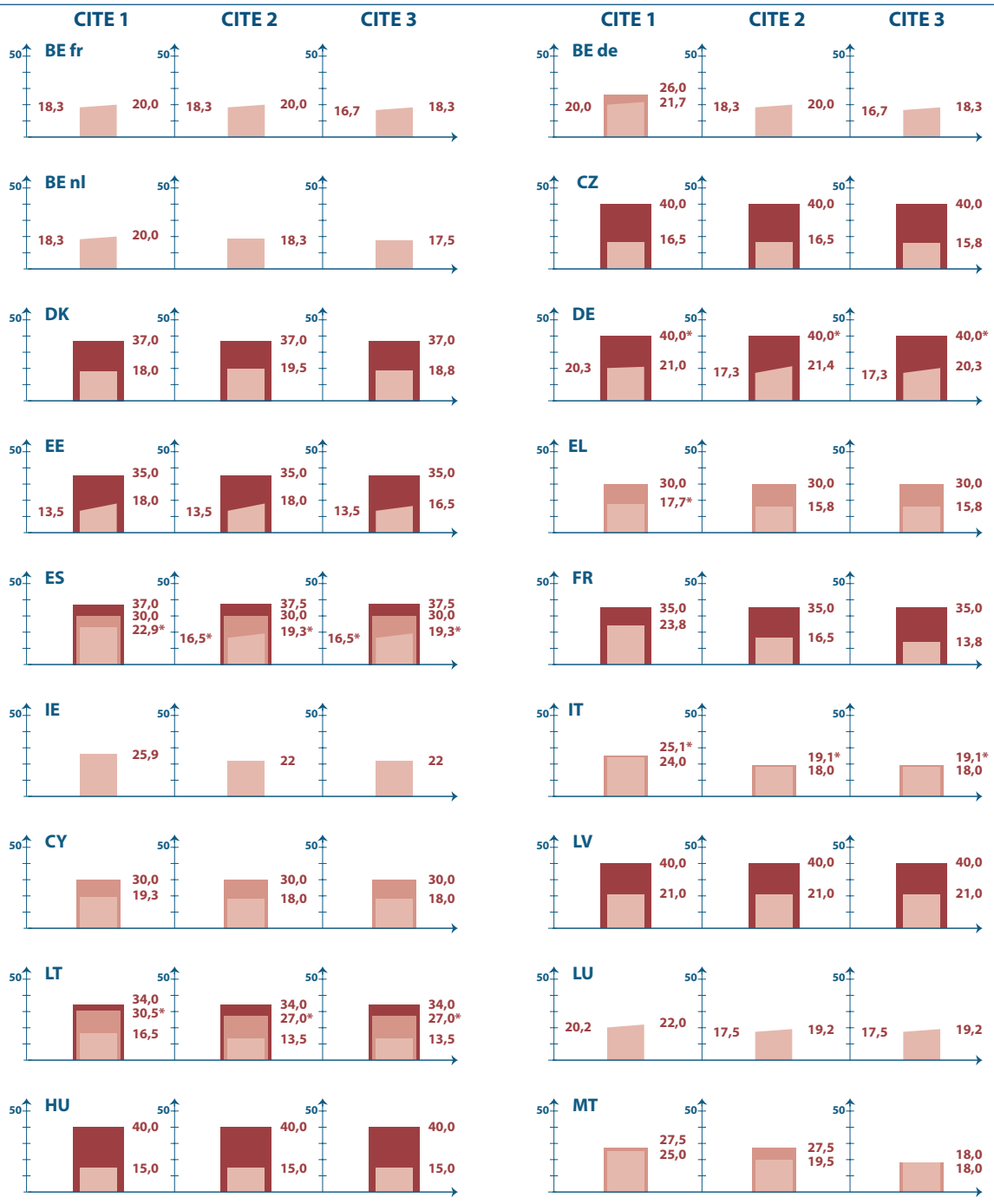
La majorité des pays précisent le **nombre d'heures d'enseignement** pouvant être exigé des enseignants (figure D33). En général, les pays définissent soit un nombre de périodes d'enseignement par semaine et leur durée, soit un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement. En 2002/2003, la majorité des enseignants européens doivent 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. Selon les pays, de fortes variations sont observées. Ainsi, la majorité des nouveaux États membres de l'UE établissent pour leurs enseignants un nombre d'heures d'enseignement par semaine nettement inférieur à celui stipulé dans les autres pays.

Lorsque l'on observe les différences entre les niveaux d'enseignement, peu de pays présentent une situation homogène. Seuls cinq pays (Lettonie, Hongrie, Pologne, Portugal et Royaume-Uni (Écosse)) prescrivent le même nombre d'heures d'enseignement par semaine aux niveaux primaire et secondaire. En général, les pays ont tendance à diminuer la charge d'enseignement hebdomadaire de leurs enseignants du secondaire inférieur et/ou supérieur. Seule la Bulgarie augmente considérablement les heures des enseignants au secondaire et, surtout, au secondaire supérieur.

Plus de la moitié des pays européens fixent aussi un **nombre global d'heures** hebdomadaires de travail aligné, généralement, sur celui des autres travailleurs (entre 35 et 40 heures) et repris dans des accords collectifs.

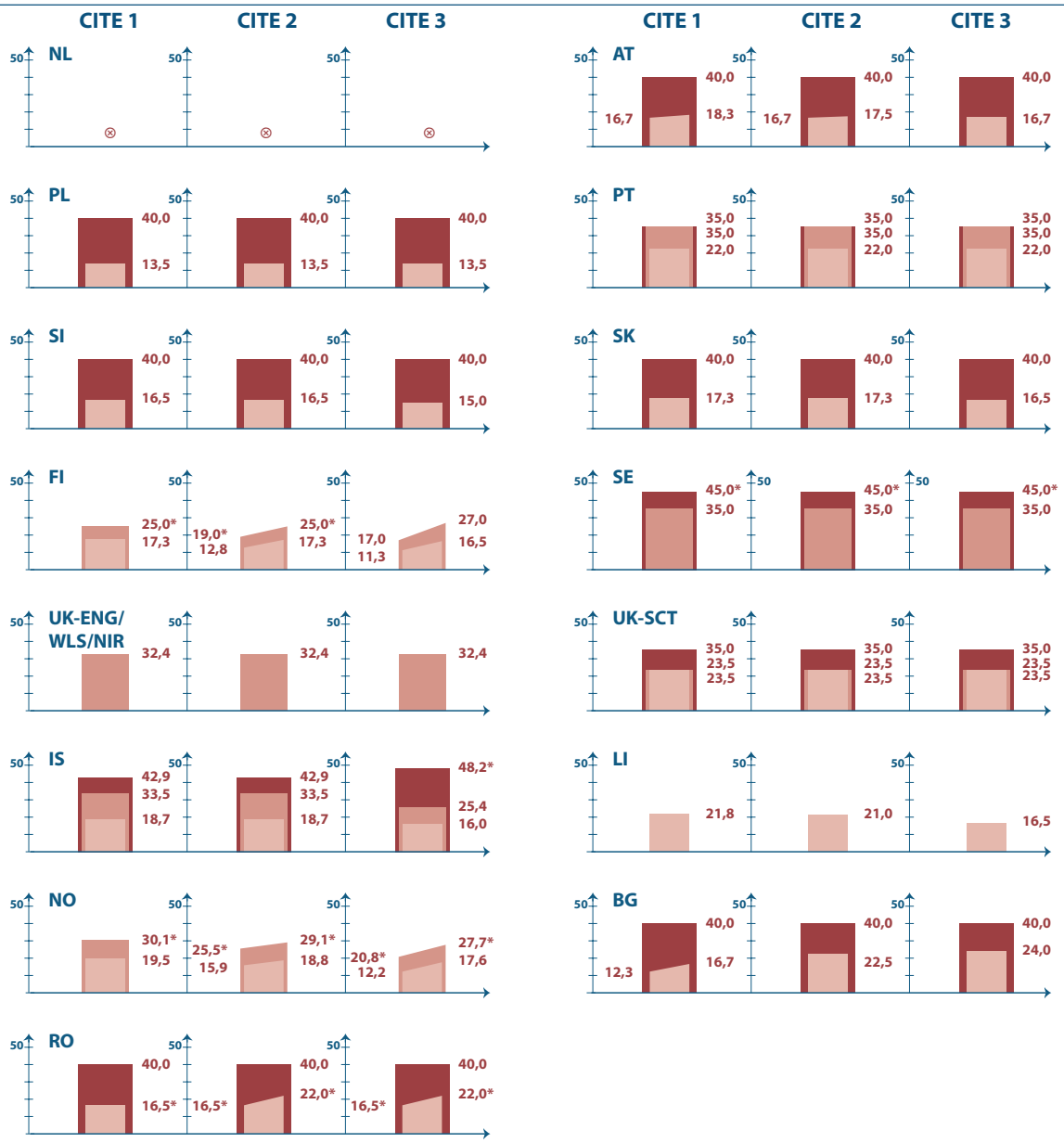
Peu de pays ont défini statutairement un nombre précis d'**heures hebdomadaires de disponibilité à l'école**. Souvent, ce type d'obligation est établi sur une base annuelle, en nombre de jours et non en nombre d'heures. Néanmoins, des moyennes théoriques ont été calculées par semaine lorsque cela a été possible. En général, le temps de présence hebdomadaire à l'école ne dépasse pas 30 heures, sauf au Portugal et en Suède (35 heures), en Islande (33,5 aux niveaux primaire et secondaire général inférieur) et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) (32,4 heures).

Figure D34. Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure D34)

Belgique (BE fr): la durée totale annuelle des prestations des enseignants du primaire ne peut dépasser les 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 2e année de l'*Algemeen Secundair Onderwijs*; pour ceux travaillant en 3e et 4e années, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement est de 16,7.
Danemark: le temps d'enseignement est défini sur une base annuelle. Cette information a été recalculée sur une base hebdomadaire, en tenant compte du nombre de semaines d'enseignement fixé dans ce pays.
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 à l'école pendant ces 35 heures, mais cela dépend des écoles et des chefs d'établissements.
France: les données pour CITE 2 correspondent aux professeurs certifiés; celles de CITE 3, aux professeurs agrégés.
Chypre: les nombres d'heures hebdomadaires d'enseignement correspondent au nombre maximum fixé et dépendent du nombre d'années de service de l'enseignant.
Hongrie: les 15 heures hebdomadaires d'enseignement correspondent à un nombre minimal d'heures.
Malte: la figure montre le temps d'enseignement, ainsi que le temps de disponibilité 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 au primaire, 13 heures au secondaire inférieur général et 10,5 heures au secondaire supérieur général (à l'exception du *Junior College*). Le temps de disponibilité est respectivement de 18,75, 18,75 et 10,5 heures.
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: les données pour CITE 1 se réfèrent au 2e cycle de l'*ensino básico*. Pendant le 1er cycle, le temps d'enseignement est de 25 heures par semaine, avec une pause définie de 20 minutes par jour. Même si le temps hebdomadaire de travail et de présence à l'école est le même (35 heures), le nombre global de jours annuels de travail est supérieur au nombre de jours annuels de présence à l'école.
Slovénie: la situation des enseignants de langue maternelle n'est pas représentée; pour ceux-ci, le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement est 15,8 en CITE 1 et 2, et 14,3 en CITE 3. Le temps consacré à «autres activités» est compris dans le temps d'enseignement.
Finlande: le temps de disponibilité à l'école n'inclut pas les 3 à 5 jours annuels de travail supplémentaires des enseignants définis par les accords des conventions collectives.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): la figure montre une moyenne hebdomadaire basée sur 1 265 heures et 195 jours de présence à l'école (les enseignants doivent être disponibles pour enseigner, avoir des réunions, participer à des formations, etc.)
Royaume-Uni (SCT): selon 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. Ils doivent être présents à l'école une semaine (23,5 heures) de plus que le nombre de semaines d'enseignement (195 jours par an au lieu de 190 jours d'enseignement).
Liechtenstein: les données pour CITE 3 ne considèrent pas les enseignants de sport, musique et arts qui prestent 26 périodes par semaine, c'est-à-dire, 19,5 heures.
Norvège: le nombre global d'heures de travail est seulement exprimé en heures par an (1 687,5).

Note explicative

La figure tient compte de la situation d'un enseignant travaillant à temps plein et n'exerçant pas d'autres fonctions, telles que les responsabilités de direction. Des variations au sein d'un même pays sont présentées quand elle 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 pris 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 statutaires**, 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. Pour le temps de travail global, les conventions collectives des travailleurs ont été également prises en compte. Les définitions se réfèrent à celles émises par les autorités centrales, ou régionales dans les pays où elles correspondent à l'autorité supérieure en 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 de manière stricte 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.

Note explicative (figure D34 suite)

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. Ce nombre global d'heures hebdomadaires correspond normalement aux heures négociées dans les conventions collectives des travailleurs.
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 estimé en nombre d'heures par semaine. 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 est possible.
Pour plus d'information sur la manière dont le temps des enseignants a été calculé, se référer aux tableaux en annexe.

LES ÉCOLES PRIMAIRES PLANIFIENT SOUVENT DU TEMPS POUR QUE LES ENSEIGNANTS PARTAGENT ET DÉVELOPPENT ENSEMBLE DU MATÉRIEL ET DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

En dehors du temps d'enseignement et de contact avec les élèves, les enseignants se réunissent souvent pour travailler ensemble. Le développement de la coopération entre les enseignants est lié, dans un nombre important de pays, aux nouvelles tâches attendues des enseignants.

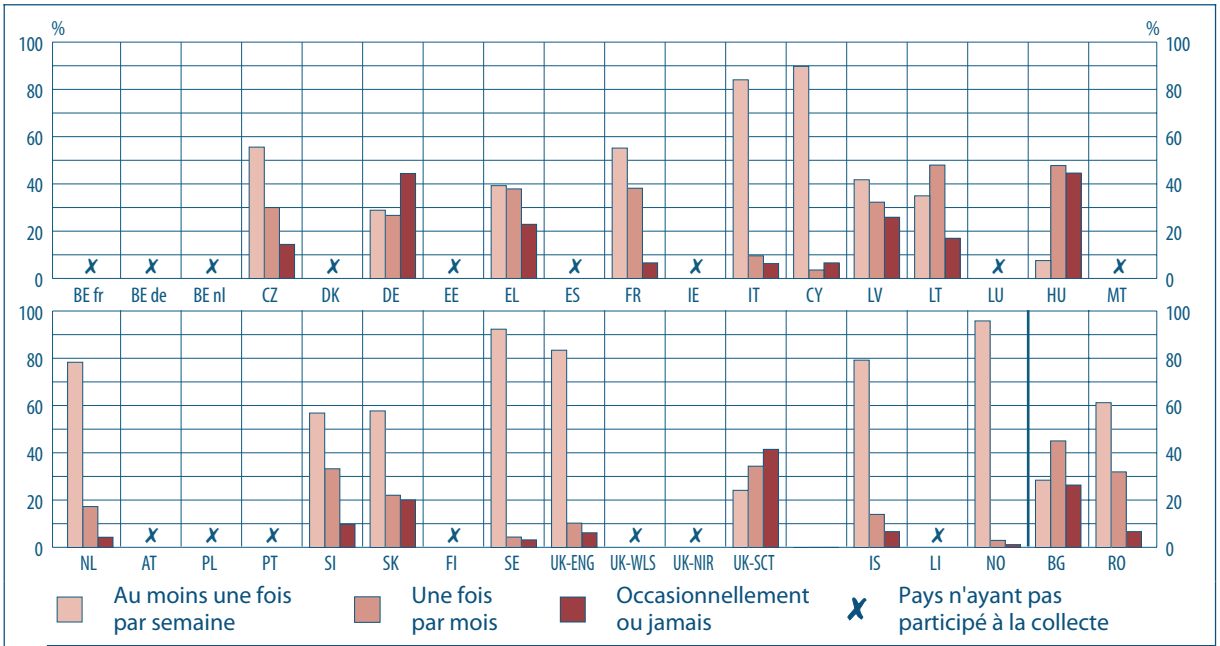
Dans la majorité des pays pour lesquels les données PIRLS 2001 sont disponibles, les chefs d'établissement disent planifier du temps pour permettre aux enseignants de 4e année primaire de se réunir au moins une fois par mois, voire plus, sur des sujets pédagogiques (échanges ou développement de matériel didactique/méthodes d'enseignement).

En Italie, à Chypre, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Norvège, la plupart des chefs d'établissement rapportent que des temps de réunion sont très fréquemment planifiés (une fois par semaine au minimum). Cette situation s'observe dans une moindre mesure aux Pays-Bas et en Islande. À l'opposé, dans quelques pays, les chefs d'établissement sont plus nombreux à déclarer qu'ils ne planifient qu'occasionnellement des temps de réunion pour les enseignants. C'est le cas en Allemagne, en Hongrie et au Royaume-Uni (Écosse).

Ces données sur le temps formellement planifié pour la rencontre entre enseignants peuvent être mises en relation avec les prescriptions en matière de temps de travail (figures D33 et D34). En général, les pays où les chefs d'établissement disent que du temps de travail est formellement et fréquemment planifié pour la rencontre entre enseignants sont également ceux où les enseignants doivent statutairement effectuer un certain nombre d'heures de travail (hors enseignement) dans les bâtiments scolaires.

Cependant, la fréquence des rencontres entre enseignants ne se réduit pas nécessairement au temps planifié par le chef d'établissement pour de telles réunions. On observe que dans certains pays, où la planification formelle des réunions est occasionnelle ou rare, les enseignants se rencontrent néanmoins très fréquemment pour, par exemple, échanger leurs expériences à propos de l'enseignement de la lecture (figure D36).

Figure D35. Proportions d'élèves de 4e année primaire fréquentant une école qui planifie du temps pour permettre aux enseignants de discuter le matériel et les méthodes d'enseignement, selon la fréquence des réunions rapportée par le chef d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Au moins une fois par semaine	55,6	28,9	39,3	55,2	84,1	89,8	41,8	35,0	7,6	78,4	56,9	57,8	92,4	83,5	24,2	79,3	95,9	28,5	61,3
Une fois par mois	30,0	26,7	37,9	38,2	9,6	3,6	32,3	48,0	47,8	17,3	33,3	22,1	4,4	10,3	34,4	14,0	3,0	45,1	32,0
Occasionnellement ou jamais	14,4	44,4	22,9	6,6	6,3	6,6	25,9	17,0	44,6	4,3	9,8	20,1	3,2	6,2	41,5	6,7	1,2	26,4	6,7

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer si les enseignants de l'école avaient du temps formellement planifié pour se rencontrer et partager ou développer du matériel ou des approches didactiques. Les réponses des chefs d'établissement ont été regroupées en trois catégories. La première, appelée «au mois une fois par semaine», regroupe les réponses «tous les jours», «deux ou trois fois par semaine» ou «une fois par semaine». La deuxième catégorie correspond à la réponse «une fois par mois». La troisième catégorie, appelée «occasionnellement ou jamais», regroupe les réponses «moins d'une fois par mois» et «jamais».

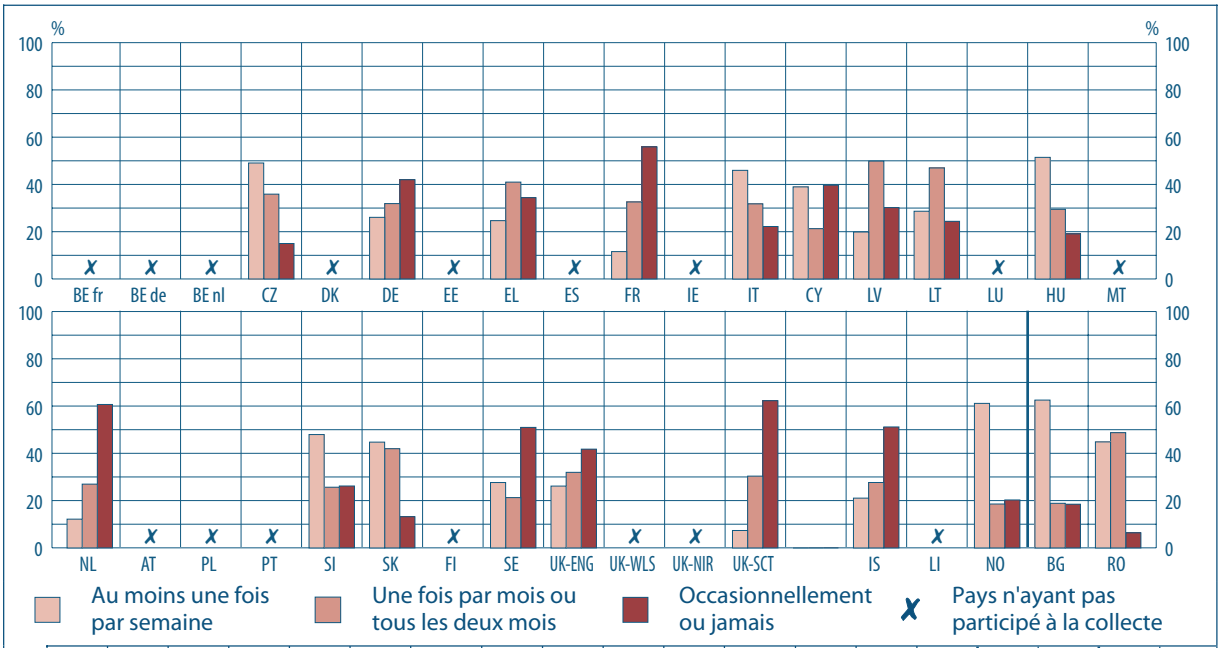
La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées 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 de chefs d'établissement qui fournissent telle ou telle réponse à propos du paramètre examiné, mais les proportions d'élèves dont le chef d'établissement a fourni cette réponse.

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

AU NIVEAU PRIMAIRE, LES ENSEIGNANTS SE RÉUNISSENT RÉGULIÈREMENT POUR DISCUTER ET PLANIFIER L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

L'apprentissage de la langue d'instruction constitue une des activités fondamentales du programme d'études primaires. Le temps recommandé pour l'enseignement de cette matière est d'ailleurs le plus important dans la majorité des pays (figure E2). Par ailleurs, les approches d'enseignement de la lecture sont multiples. Le recours aux manuels et à une variété de livres pour enfants se conjugue, dans certains pays, avec la fréquentation de la bibliothèque ou l'usage de logiciels informatiques (figures E5 et E6).

Figure D36. Proportions d'élèves de 4e primaire dont l'enseignant déclare participer à des réunions avec d'autres enseignants à propos de l'enseignement de la lecture, selon la fréquence de ces rencontres. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Au moins une fois par semaine	49,1	26,1	24,7	11,6	46,0	39,0	19,9	28,7	51,5	12,2	48,0	44,8	27,7	26,2	7,4	21,1	61,2	62,6	44,9
Une fois par mois ou tous les deux mois	35,9	31,9	41,0	32,6	31,8	21,3	49,9	47,0	29,5	27,0	25,7	42,0	21,3	32,0	30,4	27,7	18,6	18,9	48,8
Occasionnellement ou jamais	15,0	42,0	34,4	55,9	22,2	39,7	30,2	24,4	19,1	60,7	26,2	13,2	51,0	41,8	62,3	51,2	20,3	18,5	6,4

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer la fréquence à laquelle ils se réunissent avec d'autres enseignants pour discuter et planifier le programme de lecture ou les approches méthodologiques. Les réponses des enseignants ont été regroupées en trois catégories. La première, appelée «au moins une fois par semaine», regroupe les réponses «tous les jours», «deux ou trois fois par semaine» ou «une fois par semaine». La deuxième catégorie correspond aux réponses «une fois par mois» et «tous les deux mois». La troisième catégorie, appelée «occasionnellement ou jamais», regroupe les réponses «une ou deux fois par an» et «jamais».

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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».

Dès lors, il n'est pas surprenant que, dans la majorité des pays ayant participé à l'enquête PIRLS 2001, la plupart des élèves de 4e primaire ont un enseignant qui déclare rencontrer d'autres enseignants au moins une fois par mois pour discuter et planifier le programme et les méthodes d'enseignement de la lecture. La fréquence de ces rencontres est même supérieure en République tchèque, en Italie, en Hongrie, en Slovénie, en Slovaquie, en Norvège, en Bulgarie et en Roumanie où bon nombre d'enseignants disent se réunir au moins une fois par semaine sur ces questions.

En France, aux Pays-Bas, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse) et en Islande, les réunions sur ce thème sont nettement moins fréquentes.

LES SALAIRES DES ENSEIGNANTS DÉPENDENT PLUS DE LEUR ANCIENNETÉ QUE DU NIVEAU OÙ ILS ENSEIGNENT

Les conditions salariales sont un aspect essentiel de toute profession. Pour comparer la situation financière des enseignants dans les différents pays, les figures D37 à D39 présentent, 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. Ce rapport permet de comparer les statuts salariaux des enseignants d'un pays à l'autre. 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 peuvent représenter des montants élevés, dont les figures D37 à D39 ne tiennent pas compte.

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, 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 d'ancienneté, les 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, on combine des paramètres différents. C'est pourquoi le salaire d'un enseignant en début et en fin de carrière peut varier: les figures représentent donc les extrêmes minimaux et maximaux de l'échelle salariale de base, sans prise en compte de critères autres que l'ancienneté.

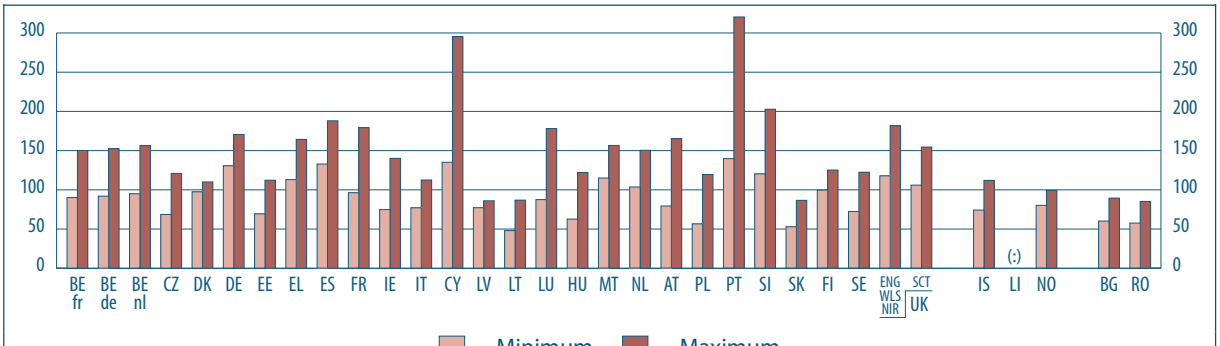
Dans 12 pays ou régions, les salaires de base minimaux et maximaux des enseignants sont identiques aux trois niveaux (primaire, secondaire inférieur et supérieur général). Cette particularité se rencontre dans la plupart des nouveaux États membres de l'UE et en Bulgarie, mais c'est le cas aussi en Grèce, au Portugal et au Royaume-Uni. Les salaires de base des enseignants du primaire et du secondaire inférieur général sont aussi identiques dans quatre pays à structure unique (République tchèque, Danemark, Islande et Norvège) (figure B1), ainsi qu'en Belgique (Communauté flamande, pour les salaires minimaux) et en Autriche *(Hauptschulen)*. Ils le seront aussi dès la rentrée 2005/2006 dans les Communautés française et germanophone de Belgique. Les salaires de base des enseignants sont les mêmes au secondaire inférieur et supérieur général en Espagne, en Irlande, au Luxembourg et en Roumanie. Enfin, dans les six autres pays (Allemagne, France, Italie, Pays-Bas, Finlande et Liechtenstein), les salaires augmentent avec le niveau enseigné.

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 Lettonie, Lituanie, Slovaquie, Norvège, Bulgarie et Roumanie, les salaires de base bruts annuels des enseignants restent au-dessous de ce niveau.

Au secondaire supérieur général, la situation diffère, surtout pour les salaires maximaux. Les salaires minimaux sont inférieurs à l'indice du niveau de vie dans les nouveaux États membres (sauf à Chypre, à Malte

et en Slovénie), en Irlande, en Italie, en Autriche, en Suède, en Islande, en Norvège et en Bulgarie. Les salaires de base maximaux n'atteignant pas le PIB par habitant sont très rares, on ne les retrouve que dans trois nouveaux États membres (Lettonie, Lituanie et Slovaquie) et en Bulgarie.

Figure D37. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants du niveau primaire. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Minimum	90,0	91,8	94,8	68,4	97,3	130,5	69,2	112,8	132,7	96,1	74,6	76,9	134,9	77,0	47,8	87,3	62,5
Maximum	150,2	152,5	156,3	120,9	110,0	170,5	112,2	164,3	188,0	179,2	140,1	112,5	295,4	86,0	86,8	177,9	121,9

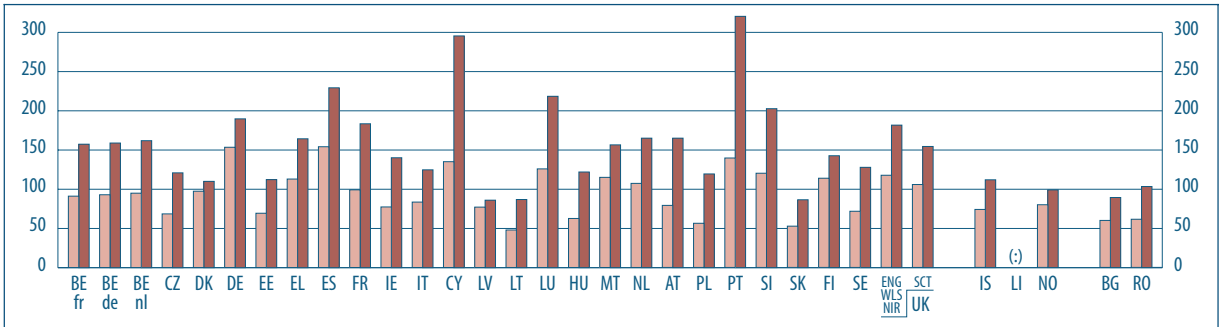
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	BG	RO
Minimum	114,9	103,4	79,1	56,3	139,5	120,1	52,6	99,3	72,1	117,5	105,7		73,9	(:)	79,9	59,9	57,3
Maximum	156,5	150,3	165,0	119,4	320,3	202,6	86,5	125,1	122,3	181,6	154,4		111,9	(:)	99,0	89,3	85,1

Source: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: suite à une revalorisation, le salaire des enseignants du primaire atteindra en 2004 (Communauté flamande) et en 2005 (Communautés française et germanophone) le niveau de celui des enseignants du secondaire inférieur. Le PIB par habitant national (et non celui des communautés) est pris en compte.
République tchèque, Hongrie: ces données incluent les primes, augmentations et allocations et sont des estimations des salaires moyens de tous les enseignants.
Danemark: une partie du salaire est négociée au niveau local depuis la réforme de 2000. Le salaire de base maximal présenté est le montant accordé 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.
Espagne: les salaires de base minimaux et maximaux peuvent varier, selon les Communautés autonomes, entre 124 % et 151,2 %, et entre 172,4 % et 222,5 % du PIB par habitant, respectivement. La figure représente les salaires moyens.
Lituanie: les salaires représentés sont ceux des enseignants ayant un diplôme universitaire (CITE 5A).
Pays-Bas: une indexation salariale a eu lieu le 1er mars 2003. Elle est prise en compte dans la figure.
Portugal: seuls sont pris en compte les salaires des enseignants ayant obtenu une *Licenciatura*. L'allocation alimentaire est incluse.
Suède: il n'y a pas d'échelle salariale. Les données sont basées sur une collecte d'informations menée fin 2002.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les données sont basées sur les salaires à Londres. Des échelles salariales communes existent pour le reste de l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord. Les enseignants atteignant l'âge de la retraite sans recevoir des ajustements salariaux pour leurs responsabilités supplémentaires sont rares. La progression vers le salaire maximum n'est pas automatique.
Royaume-Uni (SCT): suite à l'accord de janvier 2001 sur les salaires et les conditions de travail des enseignants, les salaires des enseignants augmentent d'au moins 23,1 % sur trois ans, depuis avril 2001.
Liechtenstein: PIB par habitant non disponible.

Figure D38. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants du niveau secondaire inférieur général. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Minimum	91,0	92,8	94,8	68,4	97,3	153,3	69,2	112,8	154,0	99,0	77,2	83,4	134,9	77,0	47,8	125,7	62,5
Maximum	157,4	158,9	161,9	120,9	110,0	189,7	112,2	164,3	229,3	183,4	140,1	124,7	295,4	86,0	86,8	218,4	121,9

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	BG	RO
Minimum	114,9	107,2	79,1	56,3	139,5	120,1	52,6	113,7	71,6	117,5	105,7		73,9	(:)	79,9	59,9	61,4
Maximum	156,5	165,0	165,0	119,4	320,3	202,6	86,5	142,6	127,8	181,6	154,4		111,9	(:)	99,0	89,3	103,3

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: le PIB par habitant national (et non celui des communautés) est pris en compte.
République tchèque, Danemark, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Portugal, Suède, Royaume-Uni, Liechtenstein: voir figure D37.
Allemagne: voir figure D37. Seuls sont pris en compte les salaires des enseignants de la *Realschule*. Pour les salaires des enseignants du *Gymnasium*, voir figure D39.
Espagne: les salaires minimaux et maximaux de base peuvent varier, selon les Communautés autonomes, entre 146,8 % et 170,8 % et entre 212,2 % et 258,2 % du PIB par habitant respectivement. La figure représente les salaires moyens.
Autriche: les données se réfèrent aux enseignants des *Hauptschulen*. Les salaires des enseignants des *allgemein bildenden höheren Schulen* sont présentés dans la figure D39.
Norvège: les salaires représentés sont ceux d'un enseignant *adjunkt* (quatre années de formation initiale). Suite à un accord signé en 2001, les salaires ont considérablement augmenté, ainsi que la charge de travail des enseignants.

Note explicative pour les figures D37, D38 et D39

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 2002. La période de référence des salaires est l'année civile 2002 ou l'année scolaire 2002/2003.

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.

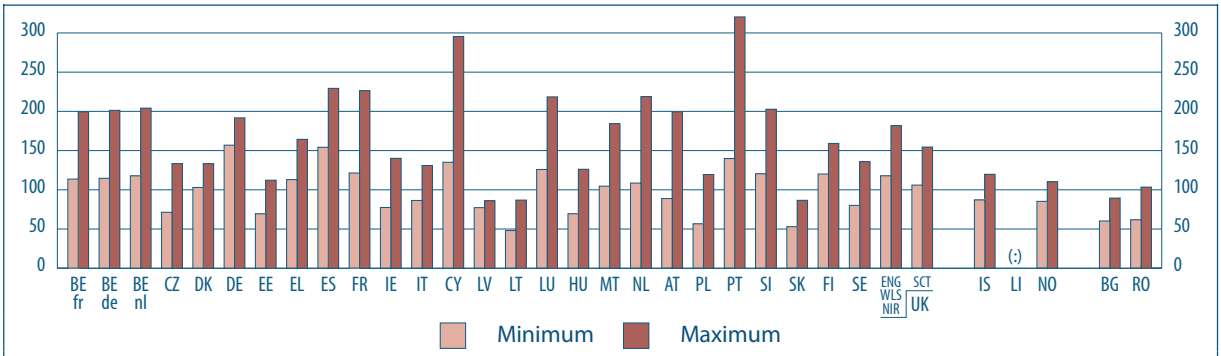
Le **salaire de base brut annuel** est défini par le montant payé par l'employeur en une année – primes, augmentations et allocations incluses, comme celles pour le coût de la vie, le treizième mois (si applicable), les vacances, etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucune retenue fiscale, ni aucun 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.

Les données brutes qui ont servi à la construction de ces figures sont disponibles pour chaque pays et chaque année d'enseignement dans la base de données sur les «Salaires des enseignants et des chefs d'établissement de l'enseignement primaire et secondaire général» disponible sur http://www.eurydice.org.

Figure D39. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants du niveau secondaire supérieur général. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Minimum	113,5	114,5	117,6	71,2	102,8	156,7	69,2	112,8	154,0	121,2	77,2	86,2	134,9	77,0	47,8	125,7	69,2
Maximum	199,4	201,3	204,1	133,4	133,2	191,7	112,2	164,3	229,3	226,2	140,1	130,9	295,4	86,0	86,8	218,4	126,1

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Minimum	104,4	108,3	88,5	56,3	139,5	120,1	52,6	119,8	79,8	117,5	105,7	86,7	(:)	84,9	59,9	61,4
Maximum	184,2	218,6	199,3	119,4	320,3	202,6	86,5	159,0	135,6	181,6	154,4	119,6	(:)	110,0	89,3	103,3

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique, Espagne: voir figure D38.
République tchèque, Danemark, Lituanie, Hongrie, Portugal, Suède, Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR), Liechtenstein: voir figure D37.
Allemagne: voir figure D37. Les données se réfèrent aux enseignants du *Gymnasium*.
Pays-Bas: voir figure D37. Les salaires représentés sont ceux des enseignants des VWO.
Autriche: les données se réfèrent aux enseignants des *allgemein bildenden höheren Schulen*.
Royaume-Uni (SCT): voir figure D37. Le salaire maximal est celui d'un enseignant non promu.
Norvège: voir figure D38. Les salaires représentés sont ceux d'un enseignant *lektor* (cinq années de formation initiale, parfois cinq et demi).

Dans presque tous les nouveaux États membres, ainsi qu'en Bulgarie et en Roumanie, les salaires de base des enseignants par rapport au PIB par habitant sont nettement plus bas que ceux de l'Union européenne avant l'élargissement. Seuls Chypre, Malte et la Slovénie présentent des salaires comparables à ceux des pays de l'EU-15. L'écart moyen entre les salaires rapportés au PIB par habitant des enseignants des nouveaux États membres et pays candidats et ceux de l'EU-15 s'est légèrement réduit depuis 2000/2001. Cependant, dans six pays (Estonie, Lituanie, Malte, Pologne, Slovaquie et Roumanie), les salaires de base des enseignants par rapport au PIB par habitant (à prix courants) ont diminué depuis 2000/2001. Dans ces pays, la croissance des salaires est donc inférieure à celle de l'économie et/ou de l'inflation. Le salaire de base minimal moyen par rapport au PIB par habitant des 15 membres de l'UE avant le 1er mai 2004 est resté à peu près stable depuis 2000/2001, alors que le salaire maximal a légèrement diminué.

Le rapport entre les salaires de base annuels maximaux et minimaux permet d'analyser les perspectives 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. Au Danemark (enseignement primaire et secondaire inférieur) et en Lettonie, les enseignants ne peuvent aspirer qu'à de très faibles hausses salariales (autour de 10 %). Par contre, Chypre, le Luxembourg (pour les enseignants du primaire), les Pays-Bas (enseignants du secondaire supérieur général), l'Autriche, la Pologne et le Portugal présentent des rapports supérieurs à 2.

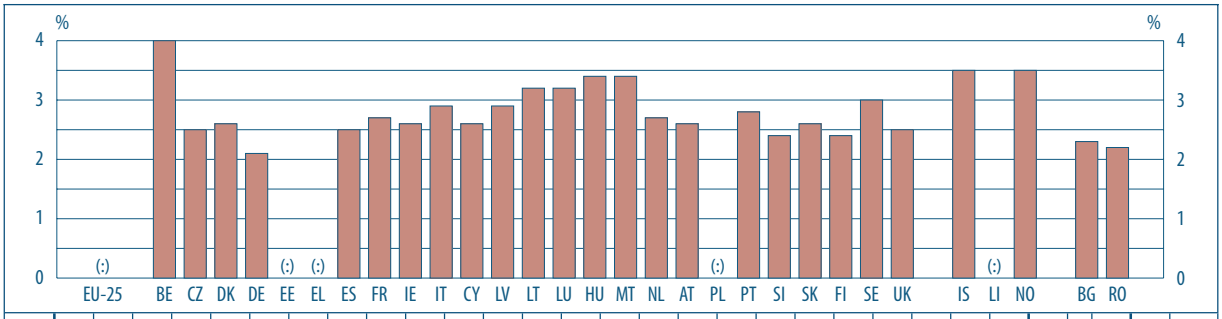
Ce fait et la vitesse de progression des salaires peuvent expliquer des variations dans l'attractivité de la profession tout au long de la carrière. En effet, un enseignant dont le salaire s'accroît fortement pendant

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. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), des mesures ont été introduites en 2000 pour élargir l'échelle salariale des enseignants ayant atteint le plafond, dans le but de les encourager à rester dans la profession.

LES ENSEIGNANTS REPRÉSENTENT PLUS DE 2 % DE LA POPULATION ACTIVE DANS CHAQUE PAYS EUROPÉEN

En 2002, les enseignants représentaient plus de 2 % de la population économiquement active dans tous les pays européens. Dans près de la moitié des États membres de l'Union pour lesquels les données sont disponibles, le corps enseignant représente entre 2,4 % et 2,6 % 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, durée du temps de travail des enseignants) et des conditions démographiques (poids de la population active dans la population totale).

Figure D40. Personnel enseignant en pourcentage de la population active totale, niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(:)	4,0	2,5	2,6	2,1	(:)	(:)	2,5	2,7	2,6	2,9	2,6	2,9	3,2	3,2	3,4	3,4	2,7	2,6	(:)	2,8	2,4	2,6	2,4	3,0	2,5	3,5	(:)	3,5	2,3	2,2

Source: Eurostat, UOE et enquête sur les forces de travail.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus. Les enseignants de la Communauté française travaillant dans l'enseignement de promotion sociale ne sont pas inclus. CITE 4 est inclus.
Espagne, Royaume-Uni, Islande, Norvège: CITE 4 inclus. Partiellement inclus en Islande.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Pays-Bas: CITE 0 inclus.
Finlande: les données CITE 3 incluent les niveaux CITE 4 et 5 pour les cours techniques et professionnels.

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, 2 et 3 sont pris en compte au numérateur.

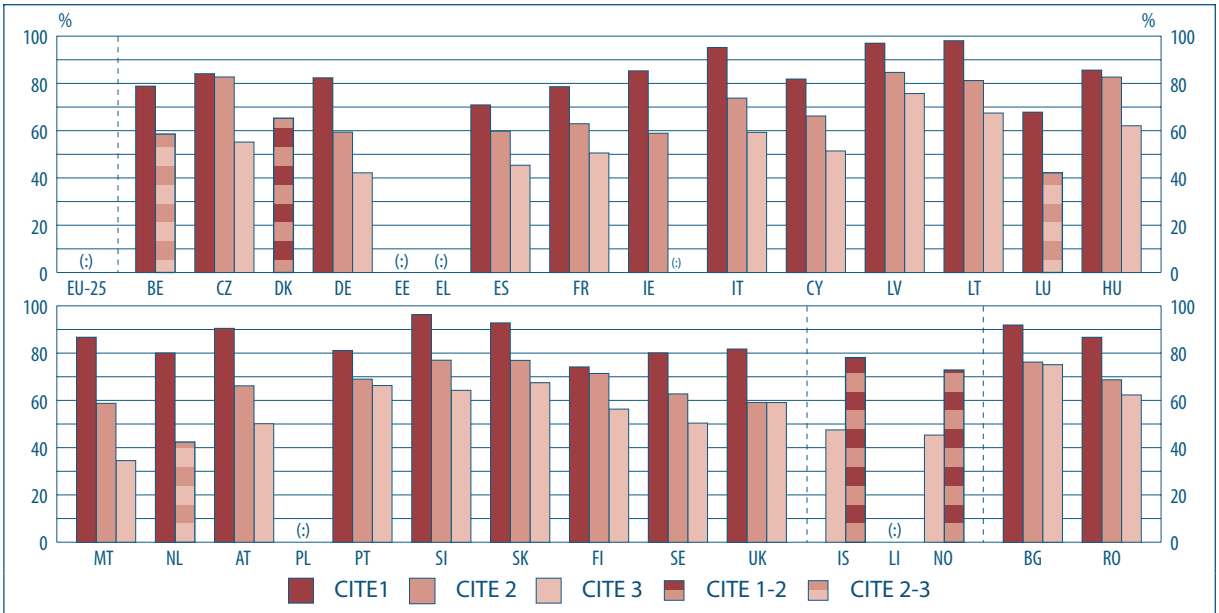
La «population active» représente l'effectif total des personnes avec et sans emploi. Les données concernant la population active (au dénominateur) proviennent de l'enquête sur les forces de travail (2e trimestre 2002).

La part des enseignants dans la population active totale varie presque du simple au double selon les pays. Le corps enseignant représente entre 2,1 % (Allemagne) et environ 3,5 % (Hongrie, Malte, Islande et Norvège) de la population active en 2002. C'est en Belgique que la part est la plus élevée (4 % de la population active), mais le personnel enseignant du postsecondaire non supérieur (CITE 4) est inclus et ces formations sont assez développées.

LE CORPS ENSEIGNANT DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE EST TRÈS FÉMINISÉ

Les femmes composent la majorité du personnel enseignant aux niveaux primaire et secondaire. Cependant, leur présence dans le corps enseignant décline parfois fortement avec l'élévation du niveau d'enseignement dans presque tous les pays pour lesquels les données sont disponibles.

Figure D41. Pourcentage de femmes dans le corps enseignant, niveaux primaire (CITE 1) et secondaire (CITE 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	(:)	78,9	84,2	(:)	82,4	(:)	(:)	71,0	78,7	85,4	95,3	81,9	97,1	98,2	67,9	85,7	86,8	80,1	90,5	(:)	81,2	96,3	92,9	74,2	80,2	81,8	(:)	(:)	(:)	92,0	86,8
	(:)	(:)	82,8	(:)	59,4	(:)	(:)	59,8	63,0	59,0	73,8	66,3	84,7	81,3	(:)	82,7	58,8	(:)	66,2	(:)	69,0	77,0	77,0	71,4	62,8	59,2	(:)	(:)	(:)	76,3	68,8
	(:)	(:)	55,2	(:)	42,2	(:)	(:)	45,4	50,6	(:)	59,3	51,4	75,7	67,5	(:)	62,1	34,5	(:)	50,1	(:)	66,3	64,3	67,5	56,3	50,4	59,1	47,5	(:)	45,3	75,1	62,3
				65,3																							78,1		72,8		
		58,6													42,2			42,4													

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et ceux travaillant dans les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus. Les enseignants de la Communauté française travaillant dans l'enseignement de promotion sociale ne sont pas inclus. CITE 3 inclut CITE 2 et CITE 4.
Espagne, Norvège, Royaume-Uni: CITE 3 inclut CITE 4.
Lituanie: ne sont inclus dans CITE 3 que les enseignants du programme professionnel. Les enseignants du programme général CITE 3 sont inclus dans CITE 2.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Pays-Bas: CITE 1 inclut CITE 0.
Finlande: les données CITE 3 incluent les niveaux 4 et 5 pour les cours techniques et professionnels.
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.

En 2002, dans tous les pays de l'Union européenne (à l'exception du Luxembourg) plus de 70 % des enseignants du primaire (CITE 1) sont des femmes. Dans quatre pays (Italie, Lettonie, Lituanie et Slovénie), le corps enseignant au primaire est composé presque exclusivement de femmes: elles représentent plus de 95 % du corps enseignant.

La proportion de femmes dans le corps enseignant au niveau secondaire inférieur (CITE 2) est plus faible que celle de l'enseignement primaire (CITE 1) bien qu'elles y soient aussi largement majoritaires. En Allemagne, en Irlande, à Malte et au Royaume-Uni où elles sont proportionnellement les moins nombreuses, elles représentent 59 % du personnel enseignant. Dans les autres pays, leur présence domine largement celle des hommes. C'est en République tchèque, en Lettonie, en Lituanie et en Hongrie que la présence des femmes dans le secondaire inférieur est la plus importante: elles y représentent plus de 80 % des enseignants.

Dans l'enseignement secondaire supérieur, la présence des femmes est moins marquée mais reste majoritaire. Ainsi, les enseignantes y sont plus nombreuses que les enseignants dans presque tous les pays: elles représentent environ entre 50 % (France, Autriche et Suède) et 76 % du corps enseignant en Lettonie. Font exception l'Allemagne, l'Espagne, Malte, l'Islande et la Norvège où elles représentent moins de la moitié du personnel enseignant (entre 34 % et 47 %). Au secondaire (CITE 2 et 3 confondus), moins de la moitié des enseignants sont des femmes au Luxembourg et aux Pays-Bas.

DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS, LES 40-49 ANS CONSTITUENT UNE PARTIE IMPORTANTE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

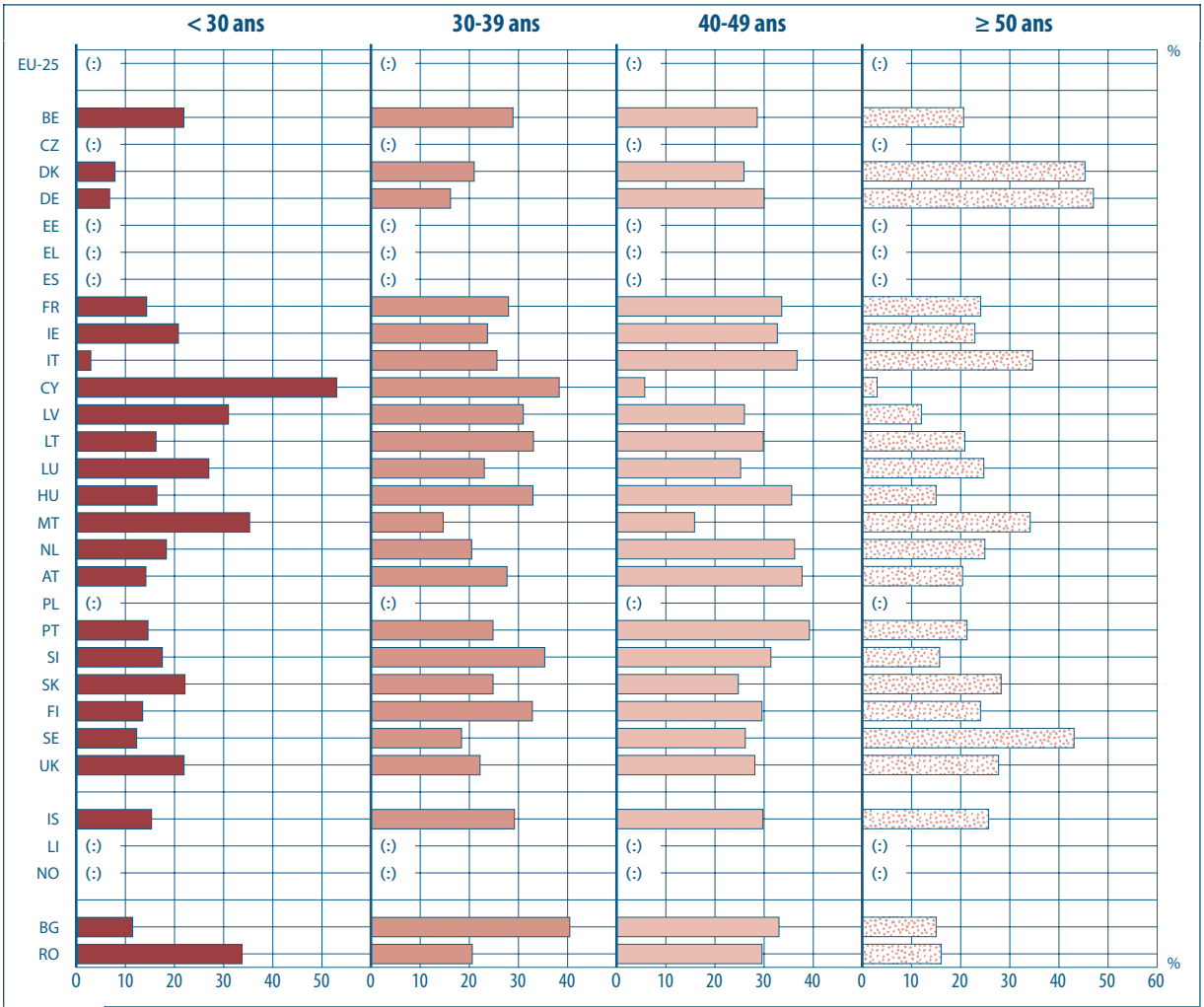
Au Danemark, en Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni, le corps enseignant du primaire est relativement âgé: les deux classes d'âge les plus représentées sont les 40-49 ans et les 50 ans ou plus.

Dans onze autres pays (Belgique, France, Irlande, Lituanie, Hongrie, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Islande et Bulgarie), 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 56 % (Irlande) et plus 73 % (Bulgarie) de la population enseignante.

C'est à Chypre et en Lettonie 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 Slovaquie, la répartition par âge du personnel enseignant est assez équilibrée: chaque classe d'âge représente plus ou moins un quart des enseignants. À Malte, au contraire, c'est la classe d'âge des moins de 30 ans et celle des 50 ans et plus qui sont les plus nombreuses.

Figure D42. Répartition des enseignants par tranche d'âge, enseignement primaire (CITE 1). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
< 30 ans	(:)	21,9	(:)	7,9	6,8	(:)	(:)	(:)	14,3	20,8	3,0	53,0	31,0	16,3	27,0	16,4	35,3	18,4	14,2	(:)	14,6	17,5	22,1	13,5	12,3	22,0	15,3	(:)	(:)	11,5	33,8
30-39 ans	(:)	28,9	(:)	21,0	16,2	(:)	(:)	(:)	28,0	23,7	25,6	38,3	31,0	33,1	23,1	33,0	14,7	20,5	27,7	(:)	24,8	35,4	24,9	32,9	18,4	22,2	29,2	(:)	(:)	40,5	20,6
40-49 ans	(:)	28,6	(:)	25,9	30,0	(:)	(:)	(:)	33,6	32,7	36,7	5,7	26,0	29,8	25,2	35,6	15,9	36,2	37,7	(:)	39,2	31,4	24,8	29,6	26,2	28,1	29,8	(:)	(:)	33,0	29,6
≥ 50 ans	(:)	20,6	(:)	45,3	47,0	(:)	(:)	(:)	24,1	22,9	34,7	3,0	12,0	20,8	24,7	15,0	34,1	24,9	20,4	(:)	21,3	15,7	28,2	24,0	43,1	27,7	25,7	(:)	(:)	15,0	16,0

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: la Communauté germanophone et les établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus.
Danemark, Islande: les enseignants du niveau CITE 2 sont inclus.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Pays-Bas: les enseignants du niveau CITE 0 sont inclus.

Note explicative

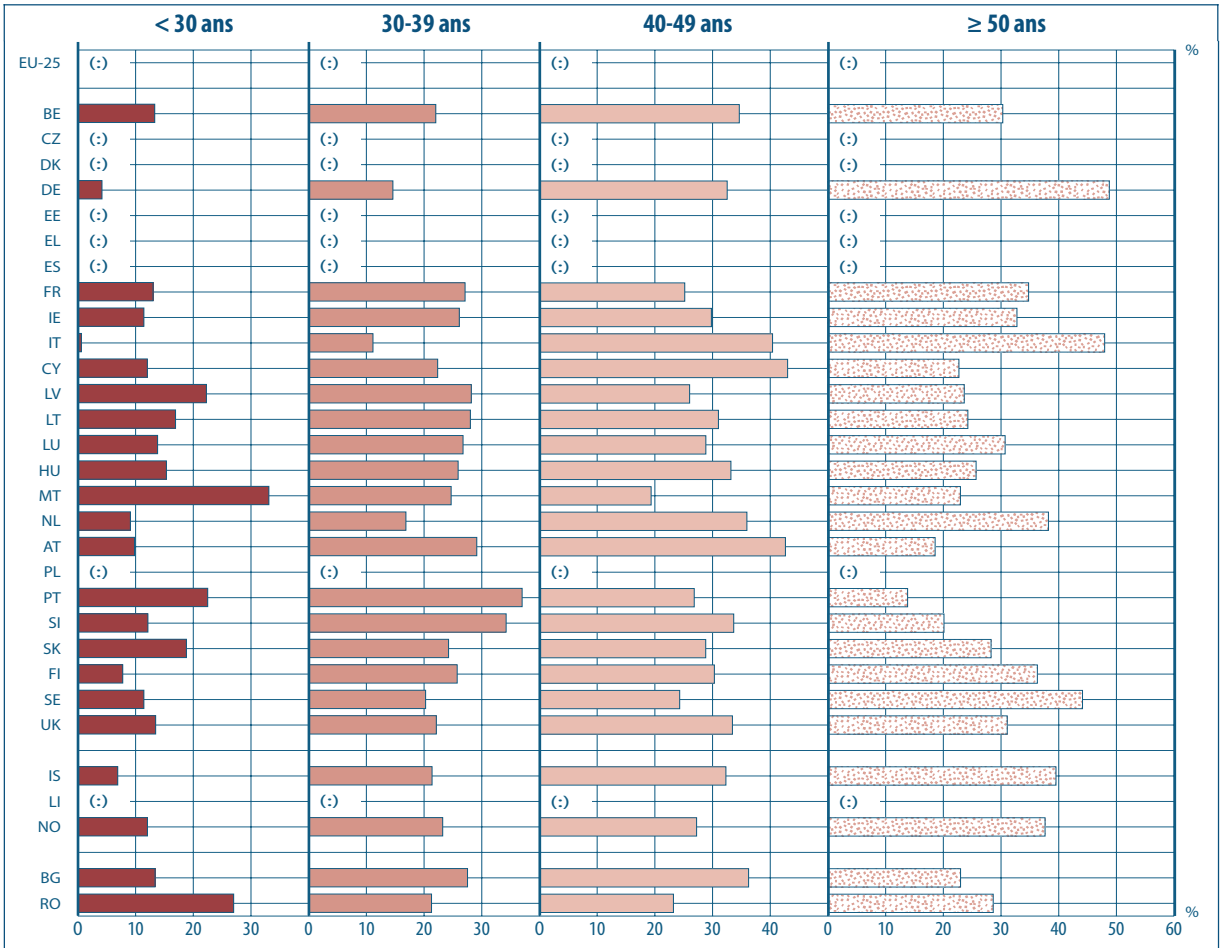
Seuls les enseignants affectés aux tâches d'enseignement sont inclus dans les données. Les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints d'élèves dans des salles spécifiques, à des élèves en travail individuel que 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.

LE CORPS ENSEIGNANT DU SECONDAIRE EST PLUS ÂGÉ QUE CELUI DU PRIMAIRE

Dans la grande majorité des pays pour lesquels les données sont disponibles, la population enseignante est plus âgée dans l'enseignement secondaire que dans le primaire (figure D42). Le pourcentage d'enseignants de plus de 40 ans est en effet plus élevé dans le secondaire que dans le primaire. Font exception à ce constat la Lituanie, Malte et le Portugal.

En Allemagne, en Italie, aux Pays-Bas, en Suède et en Islande, les enseignants de 50 ans ou plus constituent plus de 38 % du corps enseignant.

Figure D43. Répartition des enseignants par tranche d'âge, enseignement secondaire (CITE 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
< 30 ans	(:)	13,3	(:)	(:)	4,2	(:)	(:)	(:)	13,0	11,4	0,6	12,0	22,3	16,9	13,8	15,3	33,1	9,1	9,8	(:)	22,5	12,1	18,8	7,8	11,4	13,5	6,9	(:)	12,0	13,4	27,0
30-39 ans	(:)	22,0	(:)	(:)	14,6	(:)	(:)	(:)	27,1	26,1	11,1	22,3	28,2	28,0	26,7	25,9	24,7	16,8	29,1	(:)	37,0	34,2	24,2	25,7	20,2	22,1	21,4	(:)	23,2	27,5	21,3
40-49 ans	(:)	34,6	(:)	(:)	32,5	(:)	(:)	(:)	25,1	29,8	40,3	43,0	26,0	31,0	28,8	33,1	19,3	35,9	42,6	(:)	26,8	33,6	28,8	30,3	24,3	33,4	32,3	(:)	27,2	36,2	23,2
≥ 50 ans	(:)	30,3	(:)	(:)	48,8	(:)	(:)	(:)	34,8	32,8	47,9	22,7	23,6	24,2	30,7	25,7	22,9	38,2	18,5	(:)	13,8	20,1	28,2	36,3	44,1	31,0	39,5	(:)	37,6	22,9	28,6

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure D43)

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et des établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus. Les enseignants de la Communauté française travaillant dans l'enseignement de promotion sociale ne sont pas inclus. Les enseignants du niveau CITE 4 sont inclus.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Finlande: les données CITE 3 incluent les niveaux CITE 4 et 5 pour les cours techniques et professionnels.
Royaume-Uni: les enseignants du niveau CITE 4 sont inclus.
Islande: les enseignants du niveau CITE 2 sont exclus et ceux du niveau CITE 4 sont partiellement inclus.
Norvège: les enseignants des niveaux CITE 1 et CITE 4 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.

Au secondaire, le corps enseignant le plus jeune se trouve en Lettonie, à Malte et au Portugal. En Lettonie et 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.

LE TRAVAIL À TEMPS PARTIEL DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE TEND À SE DÉVELOPPER

Lorsqu'on compare le pourcentage d'enseignants travaillant à temps partiel en 1998 et en 2001, on constate que le travail à temps partiel s'est développé dans une majorité des pays aux trois niveaux d'enseignement scolaires (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur). Cette situation ne s'observe pas en Lettonie, en Slovaquie et en Islande. En Lettonie, le travail à temps partiel a décliné chez les enseignants du primaire (CITE 1) et du secondaire inférieur (CITE 2) alors qu'en Slovaquie, le temps partiel chez les enseignants du secondaire supérieur a baissé. En Islande, le pourcentage d'enseignants à temps partiel a diminué à tous les niveaux d'enseignement.

Entre 1998 et 2002, le pourcentage d'enseignants travaillant à temps partiel dans le primaire (CITE 1) a presque doublé en Autriche. Dans les autres pays pour lesquels les données sont disponibles pour les deux périodes comparées, la croissance du travail à temps partiel chez les enseignants du primaire est plus modeste: les hausses les plus significatives oscillent entre 7 % (Allemagne et Suède) et 23 % en Irlande.

En Slovaquie, les enseignants du secondaire inférieur (CITE 2) occupant un emploi à temps partiel ont été proportionnellement 5 fois plus nombreux en 2002 qu'en 1998. À ce niveau, l'emploi à temps partiel croît d'environ 20 % en Allemagne, en Autriche et en Finlande.

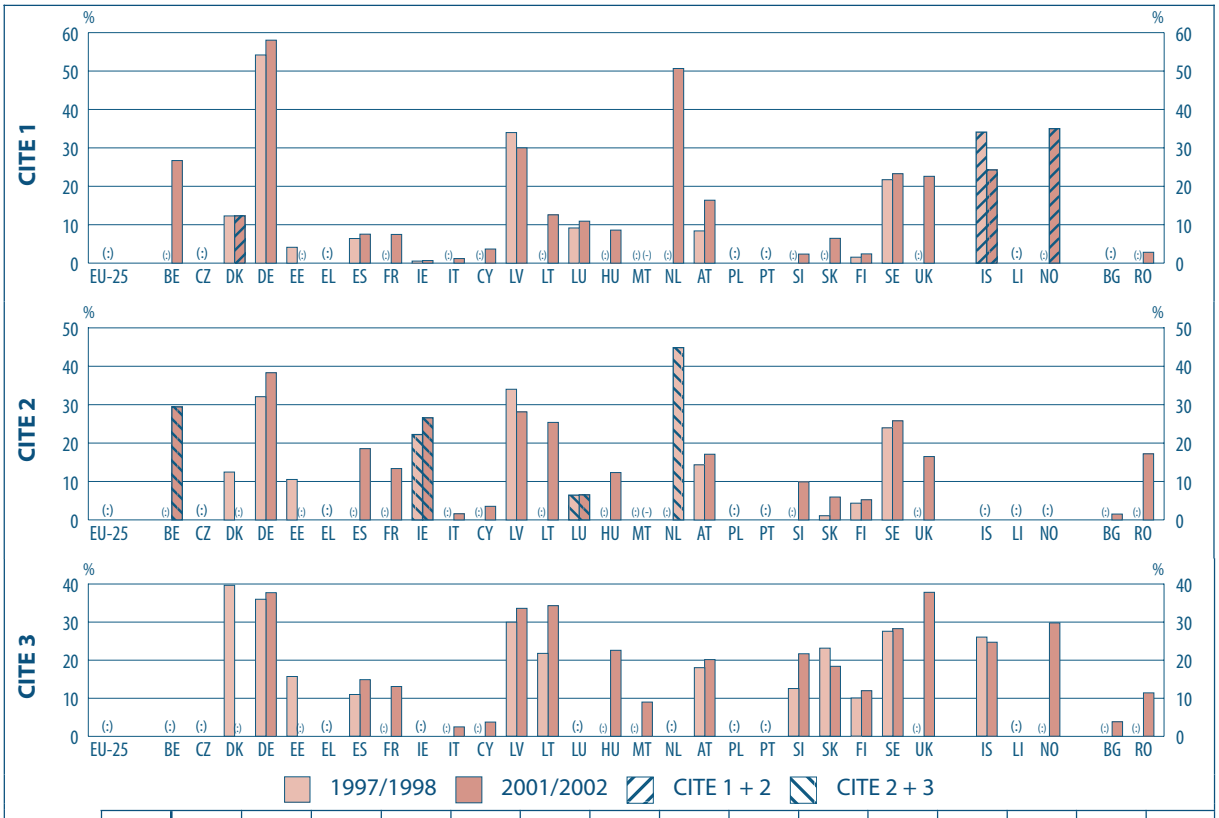
Dans l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), la proportion d'enseignants travaillant à temps partiel a fortement augmenté en Espagne, en Lituanie et en Slovénie où des taux de croissance de l'ordre de 36 % à 73 % sont enregistrés. À l'opposé, en Slovaquie, la proportion d'enseignants de ce niveau travaillant à temps partiel a décliné de 20 %.

En 2002, le temps partiel est particulièrement développé en Belgique, en Allemagne, en Lettonie, aux Pays-Bas, en Suède, en Islande et en Norvège où environ un quart ou plus du corps enseignant est concerné aux trois niveaux d'enseignement. À l'opposé, en Italie et à Chypre, le temps partiel concerne moins de 5 % du personnel enseignant (quel que soit le niveau concerné).

En général, la proportion d'enseignants qui travaillent à temps partiel augmente légèrement avec le niveau d'enseignement. Dans un grand nombre de pays, c'est dans l'enseignement secondaire supérieur que le temps partiel est le plus répandu. Néanmoins, en Espagne, en France et en Roumanie, il est plus développé

dans l'enseignement secondaire inférieur. En Allemagne et aux Pays-Bas, c'est dans l'enseignement primaire que la proportion d'enseignant travaillant à temps partiel est la plus élevée.

Figure D44. Évolution du pourcentage d'enseignants travaillant à temps partiel aux niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3). Années scolaires 1997/1998 et 2001/2002.



	EU-25		BE		CZ		DK		DE		EE		EL		ES		FR		IE		IT		CY		LV		LT		LU		HU	
	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02
CITE 1	(:)	(:)	(:)	26,7	(:)	(:)	12,3	(:)	54,2	58,0	4,1	(:)	(:)	(:)	6,4	7,5	(:)	7,5	0,5	0,7	(:)	1,2	(:)	3,7	34,0	30,0	(:)	12,6	9,2	10,9	(:)	8,6
CITE 2	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	12,4	(:)	32,0	38,2	10,5	(:)	(:)	(:)	(:)	18,5	(:)	13,3	(:)	(:)	(:)	1,6	(:)	3,5	33,9	28,0	(:)	25,3	(:)	(:)	(:)	12,3
CITE 3	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	39,5	(:)	35,8	37,6	15,6	(:)	(:)	(:)	10,9	14,8	(:)	13,0	(:)	(:)	(:)	2,5	(:)	3,7	29,8	33,5	21,7	34,2	(:)	(:)	(:)	22,5
CITE 1+2								12,3																								
CITE 2+3				29,3															22,1	26,5									6,4	6,5		

	MT		NL		AT		PL		PT		SI		SK		FI		SE		UK				IS		LI		NO		BG		RO	
	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02	98	02			98	02	98	02	98	02	98	02	98	02
CITE 1	(:)	(-)	(:)	50,7	8,4	16,4	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	2,4	(:)	6,5	1,6	2,4	21,7	23,3	(:)	22,6			(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	2,8
CITE 2	(:)	(-)	(:)	(:)	14,3	17,0	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	9,9	1,1	5,9	4,4	5,2	23,9	25,7	(:)	16,4			(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	1,5	(:)	17,1
CITE 3	(:)	9,0	(:)	(:)	17,9	20,1	(:)	(:)	(:)	(:)	12,5	21,6	23,0	18,3	10,0	11,9	27,4	28,2	(:)	37,7			25,9	24,6	(:)	(:)	(:)	29,7	(:)	3,8	(:)	11,3
CITE 1+2																							34,1	24,3				35,0				
CITE 2+3				44,7																												

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les enseignants de la Communauté germanophone et des établissements privés non subventionnés ne sont pas inclus. Les enseignants de la Communauté française travaillant dans l'enseignement de promotion sociale ne sont pas inclus. Les enseignants du niveau CITE 4 sont inclus dans le niveau CITE 2 + 3.
Espagne, Royaume-Uni: le niveau CITE 3 inclut le niveau CITE 4.
Irlande: le niveau CITE 2 + 3 inclut le niveau CITE 4.

Notes complémentaires (figure D44 suite)

Lituanie: pour 1998, le niveau CITE 3 inclut les enseignants des programmes professionnels des niveaux CITE 2 et 4. Pour 2002, le niveau CITE 3 inclut uniquement les enseignants des programmes professionnels, les enseignants des programmes généraux de niveau CITE 3 sont inclus dans le niveau CITE 2.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Pays-Bas: le niveau CITE 1 inclut le niveau CITE 0.
Autriche: pour 1998, le personnel de gestion des établissements est inclus.
Finlande: les données CITE 3 incluent les niveaux CITE 4 et 5 pour les cours techniques et professionnels.
Islande, Norvège: le niveau CITE 3 inclut le niveau CITE 4 (partiellement en Islande).

Note explicative

Les enseignants dont la charge de travail est inférieure à 90 % de la charge de travail à temps plein sont considérés comme à temps partiel. Tous les régimes de travail à temps partiel sont pris en considération.

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 des secteurs public et privé sont pris en compte.

AU NIVEAU PRIMAIRE, LA PLUPART DES ENSEIGNANTS ONT UN DIPLÔME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans les pays pour lesquels les données PIRLS 2001 sont disponibles, la plupart des enseignants qui travaillent avec des élèves de 4e année primaire ont une qualification de niveau supérieur (CITE 5), sauf en Italie et en Roumanie où une large majorité d'entre eux ont, au plus, un diplôme du niveau secondaire supérieur (CITE 3). La France fait également exception, avec pratiquement la moitié des élèves de 4e primaire dont l'enseignant est dans cette situation.

La présence d'enseignants qui ont, au plus, une qualification du secondaire supérieur (CITE 3) s'explique principalement par le fait que dans certains pays, la formation des enseignants du primaire a longtemps été (ou est toujours) délivrée dans des établissements de formation offrant des diplômes du niveau de l'enseignement secondaire supérieur. Une situation de pénurie d'enseignants qualifiés peut aussi expliquer que des personnes n'ayant pas obtenu le diplôme de l'enseignement supérieur soient recrutées et travaillent en tant qu'enseignants. L'interprétation varie donc selon les pays.

Dans le cas de la Roumanie, la forte proportion d'enseignants ayant au plus une qualification de niveau secondaire supérieur (CITE 3) s'explique par le fait que cette filière de formation existe toujours actuellement. L'autre filière de formation est organisée au niveau supérieur non universitaire (figure D23). La proportion nettement moindre d'enseignants roumains qui disent avoir une qualification de niveau CITE 5 correspond à des personnes qui sont formées pour l'enseignement secondaire et travaillent dans l'enseignement primaire.

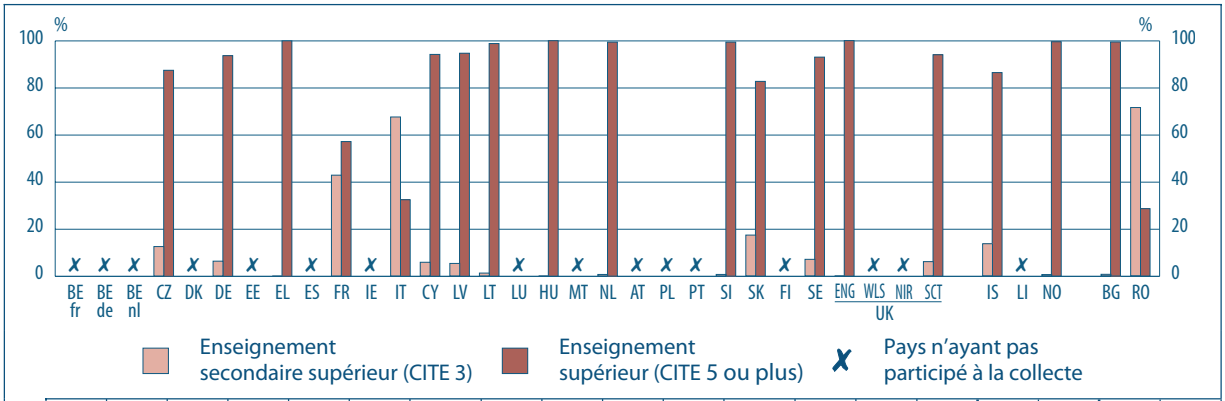
La situation de la France et de l'Italie s'explique par la présence d'enseignants plus âgés ayant suivi l'ancien modèle de formation. En effet, la formation initiale des enseignants a connu des changements majeurs au cours de ces 25 dernières années, notamment en ce qui concerne le niveau d'enseignement auquel la formation initiale est organisée ([1]). Les réformes y ont été plus tardives que dans la majorité des autres pays européens (où elles datent, en général, des années 1960). Il faut attendre les années 1980 (France) et 1990 (Italie) pour que la formation des enseignants du primaire soit entièrement organisée au niveau de l'enseignement supérieur. Cela peut expliquer pourquoi, en France et en Italie, une proportion importante d'enseignants travaillant en 2001 au niveau primaire soient encore titulaires d'un diplôme de niveau égal à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3).

([1]) Voir le chapitre H sur l'historique de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire dans *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne – 1995*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1996.

En Islande, les enseignants qui ont, au plus, une qualification du niveau secondaire supérieur (CITE 3) sont pleinement qualifiés et ont été formés dans l'établissement de formation des enseignants qui, avant 1971, offrait des diplômes de ce niveau.

En République tchèque et en Slovaquie, pays confrontés à des pénuries d'enseignants, le recrutement en urgence d'un personnel non pleinement qualifié explique, en grande partie, les proportions d'enseignants dont la qualification la plus élevée est du niveau de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3).

Figure D45. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit avoir terminé un niveau d'études correspondant à l'enseignement secondaire supérieur ou à l'enseignement supérieur. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
	12,5	6,3	0,0	42,8	67,5	5,8	5,3	1,2	0,0	0,6	0,6	17,3	7,0	0,0	6,0	13,6	0,5	0,6	71,4
	87,5	93,7	100,0	57,2	32,5	94,2	94,7	98,8	100,0	99,4	99,4	82,7	93,0	100,0	94,0	86,4	99,5	99,4	28,6

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note complémentaire

Islande: le niveau CITE 3 inclut une très faible proportion d'enseignants qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire supérieur.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer leur niveau d'études le plus élevé. Les niveaux CITE 3, 4 et 5 ont été remplacés dans le questionnaire par des termes nationaux et l'interprétation des données devait donc tenir compte des traductions et des structures nationales. Les niveaux CITE 4 et 5 du questionnaire ont été rassemblés, dans la figure, sous la rubrique «CITE 5 ou plus». Dans quelques pays, le niveau 5 peut inclure une faible proportion (moins de 10 %) d'enseignants formés au niveau CITE 4.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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.

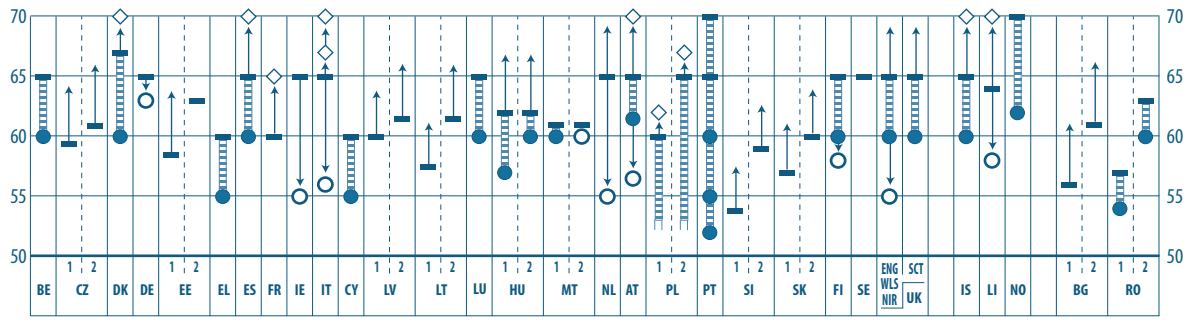
Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, ainsi que la définition CITE, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

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 Grèce et en Pologne (pour les femmes). Elle s'élève à 70 ans au Portugal (2e et 3e cycles de l'*ensino básico*) et en Norvège.

Dans la majorité des nouveaux États membres (République tchèque, Estonie, Lettonie, Lituanie, Slovénie et Slovaquie), ainsi qu'en Bulgarie, l'âge officiel du 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. Il n'y a pas, dans ces pays, de limite supérieure, ni d'âge maximal au-delà duquel ils ne peuvent pas continuer à travailler. L'âge officiel de départ à la retraite est largement inférieur à 65 ans. Des réformes sont actuellement en cours pour que cet âge se situe entre 60 et 63 ans, suivant le pays concerné.

Figure D46. Âge de la retraite pour les enseignants. Enseignement primaire et secondaire. Année scolaire 2002/2003.



1 | 2 Femmes | Hommes

▬ Âge(s) officiel(s) de départ à la retraite

● Âge minimal de départ à la retraite (avec pension complète si le nombre d'années de service requis est atteint)

❍ Âge minimal de départ à la retraite (avec réduction du montant de la pension)

◇ Âge maximal de prolongation du service au-delà de l'âge officiel de la retraite, soumise à condition

→ Possibilités de prolongation/de départ anticipé

Les bâtons représentent des tranches d'âge pendant lesquelles le départ à la retraite est possible avec pension complète à condition d'avoir le nombre d'années de service requis (et mentionné dans le tableau ci-dessous).

Nombre d'années de service requis pour la pension complète en cas de possibilités de départ anticipé à la retraite

BE	CZ	DE	EE	EL	ES	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
37,5 – 41,25	25	35-37	⊗	30	30-35	⊗	⊗	33,3	⊗	⊗	30-35	34-38

MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
30	40	35 -40	30	32-30-36	⊗	⊗	30	⊗	40	32	⊗	30	⊗	25 (femmes), 30 (hommes)

⊗ Un départ anticipé à la retraite n'est pas possible

Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure D46)

Belgique: la possibilité de prendre une préretraite dès l'âge de 55 ans existe toujours en Communauté française. En Communauté flamande, depuis 2002/2003, cet âge a été porté à 58 ans, avec des mesures temporaires pour les enseignants âgés de 50 à 54 ans. La même mesure sera introduite en Communauté germanophone en 2005/2006.
République tchèque: depuis 1996, l'âge de la retraite augmente chaque année de quelques mois pour atteindre 61 ans pour les femmes et 62 ans pour les hommes en 2007. L'âge de la retraite pour les femmes diminue en fonction du nombre d'enfants. Il est également possible de partir deux ou trois ans plus tôt.
Danemark: à l'âge minimal de départ à la retraite, chaque citoyen danois a droit à une pension dont le montant s'élève toutefois avec le nombre d'années de service.
Estonie: en 2016, l'âge officiel de départ à la retraite atteindra également 63 ans pour les femmes.
Grèce: depuis 2002, les enseignants nommés avant le 31 décembre 1982 sont habilités à prendre leur retraite à l'âge de 55 ans. Ceux qui ont été nommés après le 1er janvier 1983 pourront, eux, le faire à l'âge de 60 ans.
France: le nombre d'années de service requis a été progressivement modifié depuis 2003 et atteindra 40 ans en 2008. Il sera possible de comptabiliser dans cette période jusqu'à trois années d'études maximum.
Lettonie: depuis la loi adoptée en 2000, l'âge de la retraite pour les femmes est augmenté de six mois chaque année, en vue d'atteindre 62 ans en 2006.
Lituanie: depuis 1995, l'âge de départ à la retraite a été augmenté chaque année de quelques mois, en vue d'atteindre 62 ans et demi pour les hommes en 2003 et 60 ans pour les femmes en 2006.
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. Le nombre d'années de service pour la pension complète est fixé à 40 ans pour les enseignants sous contrat.
Portugal: la figure combine la situation des enseignants du 1er cycle de l'*ensino básico* (âge officiel de la retraite fixé à 65 ans; possibilité de bénéficier d'une retraite dès 52 ans ou 55 ans) et celle des enseignants des 2e et 3e cycles (âge officiel de départ à la retraite fixé à 70 ans; possibilité de bénéficier d'une retraite à 60 ans).
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 et pour les hommes à condition qu'ils aient effectué, respectivement, 38 et 40 ans de service. Les années de service effectuées après l'âge officiel de la retraite sont prises en considération dans l'établissement du droit à la pension, et ce jusqu'à l'âge de 64 ans pour les femmes et de 66 ans pour les hommes.
Slovaquie: l'âge de la retraite des femmes diminue en fonction du nombre d'enfants (53 ans est toutefois l'âge minimal). Celui-ci augmente tous les ans de quelques mois en vue d'atteindre 62 ans pour les femmes et les hommes.
Finlande: l'âge officiel de départ à la retraite varie entre 63 et 65 ans en fonction de différents critères. Cette situation ne s'applique pas aux enseignants qui travaillaient dans les écoles à structure unique en été 1989 et étaient autorisés à choisir la retraite à 60 ans. La réforme du système de pension de 2005 établira l'âge de la retraite entre 63 et 68 ans.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): en juin 2003, le gouvernement a annoncé que l'âge de la retraite sera élevé à 65 ans. Les modifications seront introduites progressivement à partir de 2006.
Islande: les enseignants nommés avant 1997 peuvent prendre leur retraite après 35 ans de service à condition d'avoir atteint l'âge de 60 ans, après 34 ans de service s'ils ont atteint 61 ans, etc.
Bulgarie: selon la législation, l'âge de la retraite fait l'objet d'une modification sur une base annuelle.
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 respectivement porté à 30 et 35 ans.

Dans de nombreux pays, les enseignants ont la possibilité de partir à la retraite avant l'âge officiel. En général, l'âge minimal pour partir à la retraite se situe autour de 60 ans et donne droit à une pension complète lorsque les enseignants comptabilisent le nombre d'années de service requis. Ce nombre varie largement selon les pays avec, par exemple, 30 ans en Espagne (pour les enseignants qui ont le statut de fonctionnaire) et en Norvège, 35 ans en Autriche et 40 ans en Belgique. Ce nombre d'années de service requis peut inclure dans certains cas, comme en Belgique, des années de bonification (comme les années d'études, de service militaire, etc.). La Pologne est le seul pays à avoir conservé un système de départ à la retraite après 30 ans de service (dont 20 ans d'enseignement), sans condition d'âge minimal.

À Malte (pour les hommes), en Finlande (pour les enseignants nommés après 1993) et en Suède, l'âge officiel de départ à la retraite constitue la seule référence. Il n'y a pas de possibilité de départ anticipé.

Dans quelques pays, tout départ à la retraite avant l'âge officiel conduit à une réduction du montant de la pension au prorata du nombre d'années de service non effectuées. C'est le cas en Allemagne, en Grèce, en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas et au Liechtenstein. En Belgique et en Autriche (pour les enseignants fonctionnaires), il existe en outre des possibilités de prendre une préretraite, c'est-à-dire de quitter l'enseignement avant l'âge minimal de départ à la retraite. Cette option se traduit en Belgique par une réduction du salaire («traitement d'attente») et en Autriche par une réduction du montant de la pension.

Dans beaucoup de pays (incluant surtout les nouveaux États membres de l'Union européenne), les enseignants peuvent prolonger leur carrière au-delà de l'âge officiel. Une limite supérieure d'âge est toutefois fixée au Danemark, en Espagne, en Italie, en Autriche, en Pologne, en Islande et au Liechtenstein. Dans plusieurs pays, les enseignants peuvent également partir à la retraite à un âge plus tardif lorsqu'ils ne comptent pas un nombre d'années de service suffisant pour avoir droit à une pension complète (c'est le cas de l'Espagne, de l'Italie et de la Pologne). Au Royaume-Uni, la prolongation est également possible dans le cadre d'un accord avec l'employeur. Enfin, en France, l'âge officiel de la retraite est fixé à 60 ans. Les enseignants peuvent cependant prolonger leur carrière jusqu'à 65 ans sans condition particulière.

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 en Autriche (enseignants contractuels) 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 la suppression de cette différence entre hommes et femmes. Les réformes en cours en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Slovénie et en Slovaquie visent à la minimiser, voire à la supprimer.

DÉPART À LA RETRAITE: DÈS QUE POSSIBLE POUR UNE MAJORITÉ D'ENSEIGNANTS

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 (au primaire), à Chypre, au Portugal et en Norvège (dans le secondaire), un pourcentage non négligeable d'enseignants continuent à exercer leur travail après l'âge minimal de départ à la retraite. Une situation similaire se retrouve en Irlande, en Italie, aux Pays-Bas et en Autriche. Dans ces derniers pays, cette situation peut s'expliquer par le fait que l'âge minimal de départ à la retraite entraîne une diminution du montant de la pension (figure D46).

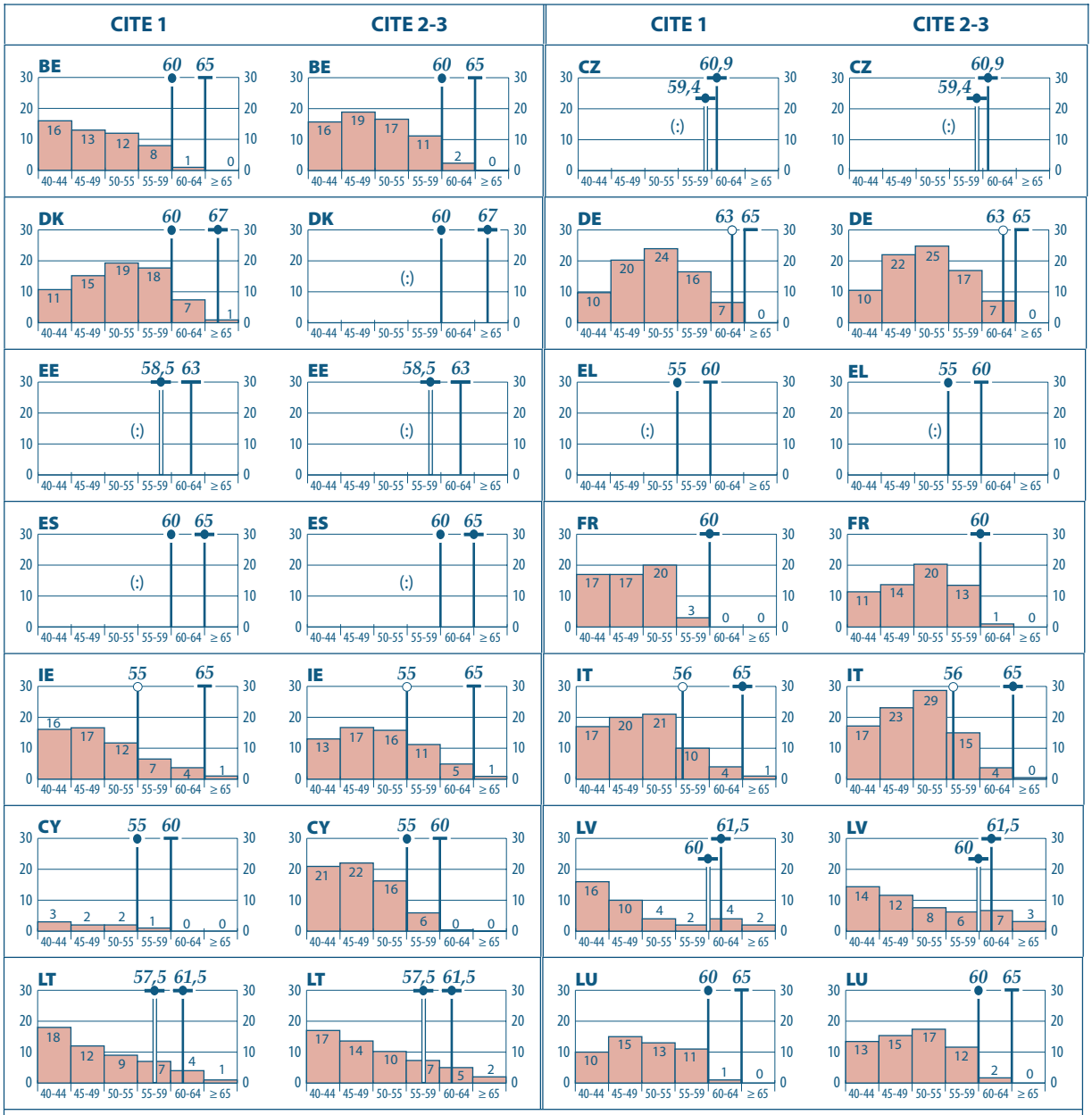
La Lettonie, la Lituanie, la Slovaquie et l'Islande (au secondaire) sont les seuls pays où un pourcentage significatif d'enseignants (environ 5 %) poursuivent leur activité professionnelle après l'âge officiel de départ à la retraite. Dans ces pays, la possibilité de prolonger la carrière au-delà de l'âge officiel existe sans âge limite maximal, sauf en Islande où il est fixé à 70 ans. Cette possibilité existe aussi dans quatorze autres pays, mais, là où des données sont disponibles, rares sont les enseignants qui l'utilisent. La Lettonie, la Lituanie, la Slovaquie et l'Islande se caractérisent par des salaires de base assez bas (par rapport au PIB par habitant) en fin de carrière, ce qui peut partiellement expliquer cette situation si on ne tient pas compte des autres ajustements salariaux ou avantages financiers existants (figures D37 à D39).

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 Irlande, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Autriche, au Portugal (au niveau secondaire notamment), en Slovénie, en Islande ou en Bulgarie, les départs à la retraite se produiront d'une manière plus échelonnée.

Chypre (au primaire) et Malte (au secondaire) 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 du primaire chypriotes et de 60 % des enseignants du secondaire 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.

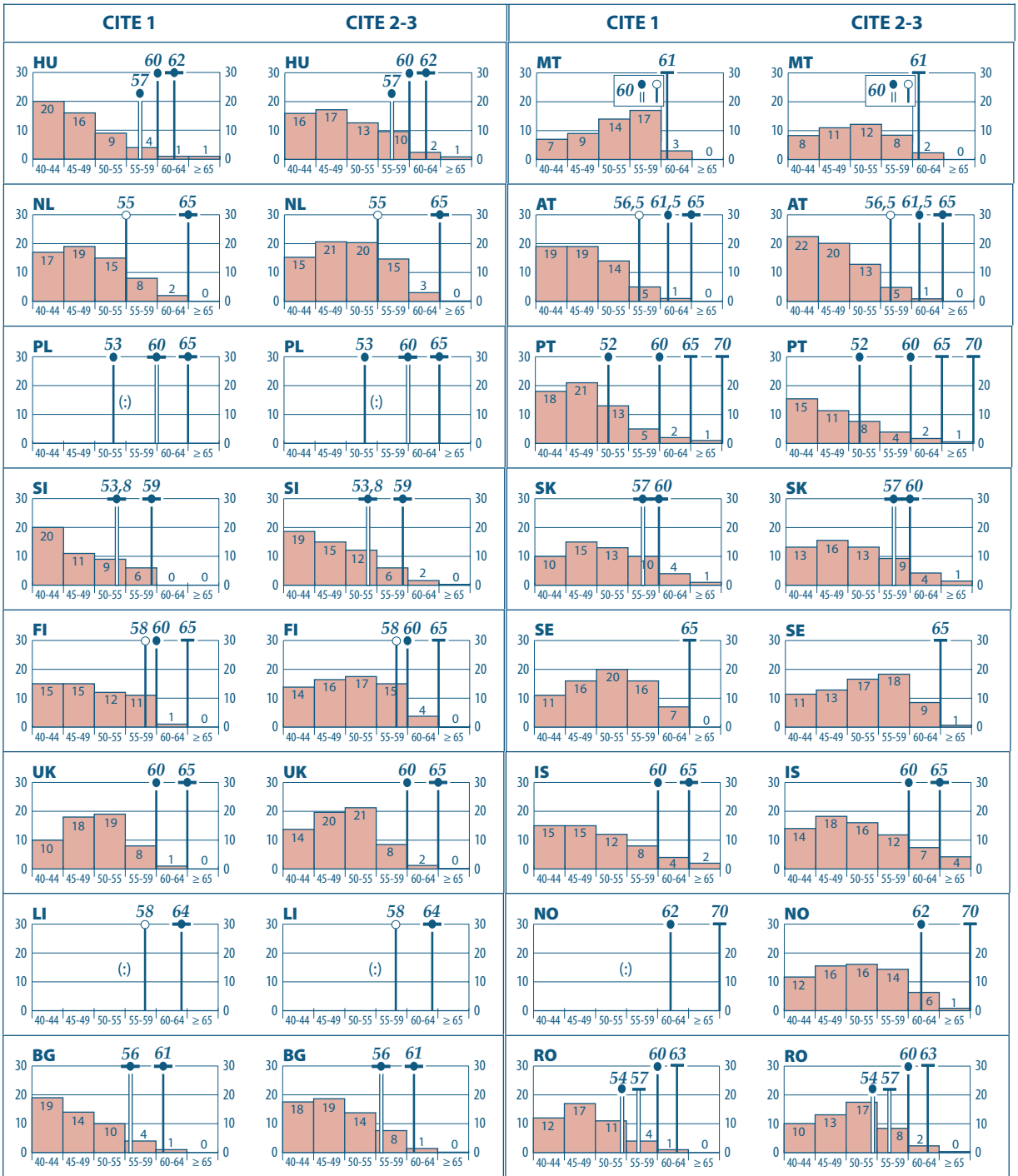
Figure D47. Proportions d'enseignants dans des catégories d'âge proches de la retraite. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.



||	Femmes	|	Hommes et femmes/hommes seulement
—	Âge officiel de départ à la retraite	-●-	Âge officiel de départ à la retraite avec prolongation possible
●	Âge minimal de départ à la retraite avec pension complète	❍	Âge minimal de départ à la retraite avec perte de pension

Sources: Eurostat, UOE; Eurydice (2002/2003).

Figure D47 (suite). Proportions d'enseignants dans des catégories d'âge proches la retraite. Enseignement primaire (CITE 1) et secondaire général (CITE 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.



||	Femmes	|	Hommes et femmes/hommes seulement
—	Âge officiel de départ à la retraite	-●-	Âge officiel de départ à la retraite avec prolongation possible
●	Âge minimal de départ à la retraite avec pension complète	❍	Âge minimal de départ à la retraite avec perte de pension

Sources: Eurostat, UOE; Eurydice (2002/2003).

Notes complémentaires (figure D47)

Belgique: la Communauté germanophone et les 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 2 sont inclus.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Pays-Bas: les enseignants du niveau CITE 0 sont inclus.
Finlande: les enseignants des programmes professionnels et techniques des niveaux CITE 4 et 5 sont inclus.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les enseignants peuvent partir à la retraite à 55 ans, avec perte de pension.
Islande: les enseignants du niveau CITE 4 sont partiellement inclus.
Norvège: les enseignants des niveaux CITE 1 et 4 sont inclus.

Note explicative

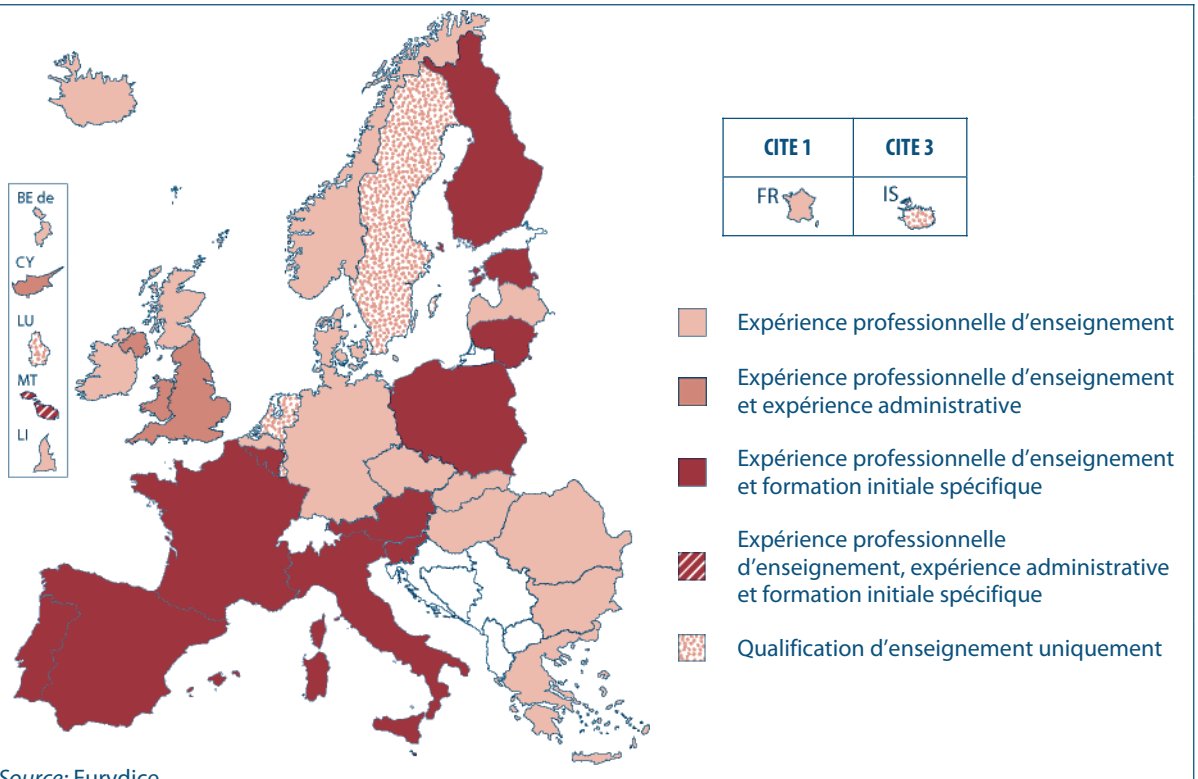
Les données concernant les enseignants prennent en compte les enseignants affectés aux tâches d'enseignement. Les données incluent les enseignants dans les classes, les enseignants de l'enseignement spécial et tous les autres enseignants qui enseignent à des classes entières, à des groupes restreints 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 D42 et D43.

SECTION III – CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET FORMATION INITIALE SOUVENT REQUISES POUR DEVENIR CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Dans la plupart des pays, la désignation du chef d'établissement est conditionnée par un certain nombre de critères, tels qu'une expérience professionnelle d'enseignement, une expérience administrative ou de gestion ou encore une formation initiale spécifique. Un certificat de bonne vie et mœurs ou un certificat médical peuvent également être demandés. Dans presque tous les pays européens, des textes officiels stipulent les exigences attendues des personnes qui souhaitent devenir responsable d'un établissement scolaire, que cet établissement organise tout l'enseignement obligatoire ou un seul niveau d'enseignement (primaire, secondaire général, inférieur ou supérieur).

Figure D48. Expérience professionnelle et formation initiale spécifique requises officiellement pour devenir chef d'établissement dans l'enseignement primaire, secondaire général inférieur et secondaire général supérieur. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Pays qui stipulent une durée minimale de formation initiale obligatoire avant ou après la nomination au poste de chef d'établissement. Enseignement primaire et secondaire général. Année scolaire 2002/2003.

BE fr	12 jours	●	IT	160 heures	❍	PL	200 heures	●
EE	(a) 160 heures; (b) 240 heures	●	LT	20-28 heures	❍	PT	1 an	●
ES	Variable	●	MT	1 an	●	SI	144 heures	●
FR	70 jours	●	AT	6 modules (approx. 30 jours)	❍	FI	320 heures	●

● Avant nomination ❍ Après nomination

Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure D48)

Belgique (BE fr): la situation décrite est celle des chefs d'établissement de l'enseignement de la Communauté française et de l'enseignement officiel subventionné. Dans l'enseignement privé subventionné, il n'y a pas de formation obligatoire.
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.
Belgique (BE nl): il revient à l'autorité compétente de décider si les futurs chefs d'établissement doivent suivre une formation spécialisée.
République tchèque, Hongrie, Pays-Bas, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Islande: les informations s'appliquent aussi aux chefs d'établissement dans l'ensemble de l'enseignement privé subventionné.
Estonie: durée de la formation pour (a) les chefs d'établissement *algkool* et (b) les chefs d'établissement *põhikool*.
Espagne: la durée de la formation initiale dépend de la Communauté autonome et de l'établissement de formation concernés.
Lettonie: depuis 2002, trois ans d'expérience professionnelle de l'enseignement sont requis.
Luxembourg: le poste de chef d'établissement n'existe pas dans l'enseignement primaire.
Malte: une formation à temps partiel d'une durée de deux ans est également possible.
Autriche: les six modules doivent être achevés au cours d'une période de quatre ans. Leur durée peut varier d'un *Bundesland* à l'autre, mais correspond en général à environ 6 semaines.
Pologne: 20 heures peuvent être ajoutées à la discrétion de l'établissement de formation.
Finlande: la période présentée correspond à un certificat reconnu en gestion scolaire (8 crédits). Un chef d'établissement peut aussi avoir obtenu 15 crédits en gestion scolaire à l'université ou avoir acquis une connaissance suffisante du domaine.
Suède: une durée de 30 jours sur une période de 2 à 3 ans est recommandée.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): en Angleterre, la *National Professional Qualification for Headship* (NPQH) est obligatoire depuis avril 2004 pour tous les nouveaux chefs d'établissements travaillant dans les *maintained schools*. Une mesure similaire sera mise en œuvre au pays de Galles en 2005 et, en Irlande du Nord, la *Professional Qualification for Headship* (PQH) devrait finir par devenir obligatoire.

Note explicative

Cet indicateur porte uniquement sur l'expérience (professionnelle ou administrative) et la formation initiale spécifique exigées pour devenir chef d'établissement dans le secteur public. L'évaluation de la performance pendant la période d'enseignement n'est pas prise en compte ici.

Par chef d'établissement, on entend toute 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, 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 – horaire, mise en œuvre du programme, choix des options d'enseignement, du matériel et des méthodes, évaluation des enseignants et des résultats qu'ils obtiennent, etc.) et/ou une responsabilité financière (souvent limitée à la gestion des ressources attribuées à l'établissement).

Par «expérience professionnelle d'enseignement», on entend un certain nombre d'années de pratique professionnelle en qualité d'enseignant dans une classe, la plupart du temps au niveau d'enseignement concerné.

Par «expérience administrative», on entend une expérience de gestion dans un établissement scolaire acquise en exerçant, par exemple, le rôle de directeur adjoint. Il ne s'agit pas d'une formation en gestion ou en administration.

Par «formation initiale spécifique», on entend une formation spécifique pour les chefs d'établissement qui a lieu après la formation initiale et la qualification. Elle ne serait donc accessible qu'aux personnes déjà en possession du diplôme d'enseignant. Selon les cas, cette formation peut être offerte 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 (temporaire ou définitive). Cette formation spécifique peut donc, selon les cas, être organisée soit avant, soit après l'entrée en fonction (la nomination) du chef d'établissement. 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 la formation continue de chef d'établissement.

Quatre pays seulement, à savoir le Luxembourg, les Pays-Bas, la Suède et l'Islande (enseignement secondaire supérieur) ne formulent actuellement, dans les textes officiels, **aucune exigence** relative à une expérience professionnelle d'enseignement pour devenir chef d'établissement. Dans la pratique cependant, les personnes promues chefs d'établissement disposent souvent d'une telle expérience. 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 requise de cette expérience est cependant variable (figure D49). Dans quelques pays, à cette exigence minimale s'en ajoutent une ou plusieurs autres. En Communauté française de Belgique, en Estonie, en Espagne, en France, en Italie, en Lituanie, en Autriche, en Pologne, au Portugal, en Slovénie et en Finlande, les candidats doivent avoir exercé le métier d'enseignant et suivi une formation initiale spécifique. En Slovénie (pour les trois niveaux d'enseignement concernés), 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 de gestion, mais également avoir suivi une formation initiale spécifique avant leur entrée en fonction. À Chypre et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les chefs d'établissement doivent cumuler expérience d'enseignement et expérience administrative, et font normalement preuve d'une expérience de direction.

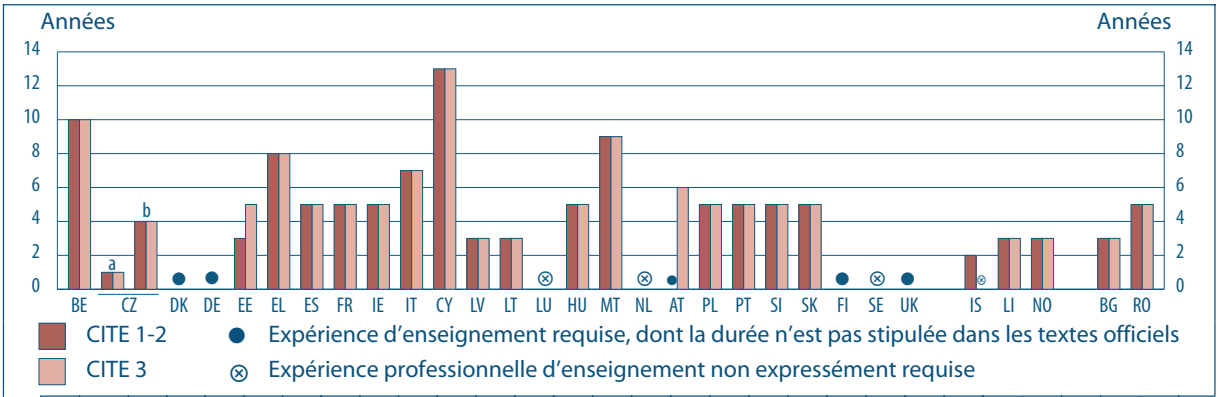
Dans de nombreux pays européens, les chefs d'établissement ont la possibilité de suivre une formation après leur nomination et il leur est d'ailleurs vivement recommandé de le faire. Cette formation est rarement obligatoire et son contenu et sa durée varient selon les organismes qui les proposent. Toutefois, dans douze pays, les futurs chefs d'établissement doivent avoir suivi une **formation initiale spécifique**. Ils doivent, le plus souvent, avoir satisfait à cette exigence avant leur entrée en fonction. En Italie et en Lituanie, la formation a toutefois lieu après la nomination. En Autriche, les futurs chefs d'établissement sont tenus de suivre plusieurs modules de formation 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. À son terme, s'il a donné satisfaction, il bénéficie de la titularisation dans le corps. La durée minimale de la formation initiale obligatoire des chefs d'établissement est très variable d'un pays à l'autre: elle est de quelques heures dans certaines Communautés autonomes d'Espagne et en Lituanie, et d'un an à temps plein au Portugal et à Malte.

Tous les pays qui organisent une formation initiale spécifique pour les chefs d'établissement y font figurer des éléments pédagogiques, des éléments administratifs, de gestion financière et de gestion des ressources. Dans quelques pays, d'autres éléments viennent s'ajouter, comme les TIC (en Italie et au Portugal) ou la législation (en Autriche, en Pologne et en Slovénie). En Espagne, le contenu du programme dépend de la Communauté autonome et de l'établissement qui organise la formation, mais la plupart des formations comprennent des éléments administratifs, de gestion financière et de gestion des ressources humaines.

EN GÉNÉRAL, UNE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DE TROIS À CINQ ANS EST REQUISE POUR DEVENIR CHEF D'ÉTABLISSEMENT

La durée minimale de l'expérience professionnelle exigée dans l'enseignement varie d'un an en République tchèque (pour les établissements de petite taille) à treize ans à Chypre. Elle est le plus souvent de trois ou de cinq ans. Dans quelques pays, pour établir la durée de l'expérience professionnelle, il n'est tenu compte que de l'enseignement à temps plein (Communautés française et germanophone de Belgique, République tchèque, Grèce, Espagne, Italie, Slovénie, Slovaquie et Roumanie). Au Danemark, en Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire), en Finlande et au Royaume-Uni, une expérience d'enseignement est requise mais les textes officiels n'en précisent pas sa durée.

Figure D49. Nombre minimal d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement requis pour devenir chef d'établissement. Enseignement primaire et secondaire général, inférieur et supérieur. Année scolaire 2002/2003.



	BE	CZ a	CZ b	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	10	1	4	●	●	3	8	5	5	5	7	13	3	3	⊗	5	9	⊗	●	5	5	5	5	●	⊗	●	2	3	3	3	5
	10	1	4	●	●	5	8	5	5	5	7	13	3	3	⊗	5	9	⊗	6	5	5	5	5	●	⊗	●	⊗	3	3	3	5

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): dans les établissements administrés respectivement par les *communes* et *provinces*, ou les *Gemeinden*, ainsi que dans les établissements privés subventionnés, la durée minimale est de six ans.
République tchèque: nombre minimal d'années pour les a) petits établissements et b) grands établissements scolaires.
Chypre: les candidats doivent en plus avoir une expérience professionnelle en tant que directeur adjoint de trois ans dans l'enseignement primaire et de deux ans dans l'enseignement secondaire.

LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT À L'ÉVALUATION INTERNE EST OBLIGATOIRE DANS QUELQUES PAYS

Le terme d'«évaluation interne» se réfère à une situation dans laquelle les évaluateurs sont des personnes ou des groupes de personnes participant directement aux activités de l'établissement scolaire (comme, par exemple, le chef d'établissement ou son personnel administratif et d'enseignement, ou encore les élèves) ou directement concernés par ces activités (comme les parents ou les représentants locaux de la commune). Cette évaluation est obligatoire, sous une forme ou une autre, dans la plupart des pays, et fortement recommandée dans le reste des pays. Partout, sauf dans certains Länder allemands, cette évaluation concerne à la fois les tâches pédagogiques et les tâches administratives.

L'évaluation interne constitue un processus complexe qui fait appel à des compétences spécifiques, que le personnel de l'école ne possède pas toujours. Pourtant, la formation des chefs d'établissement à l'évaluation interne n'est obligatoire qu'en France, au Royaume-Uni (Écosse) et en Roumanie (avant leur désignation à ce poste), et en Autriche et à Malte (après la nomination). Dans tous les autres pays, cette formation peut être proposée, mais elle n'est pas exigée de la part des chefs d'établissement. Dans de nombreux pays, cependant, une aide à l'évaluation est apportée aux établissements scolaires ([1]). En Hongrie et en Norvège, les municipalités décident si cette formation destinée aux chefs d'établissement est obligatoire ou facultative. Dans les autres pays, lorsqu'une formation de ce type existe, c'est le ministère ou l'autorité supérieure responsable de l'enseignement qui décide.

Figure D50. Formation des chefs d'établissement à l'évaluation interne. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2002/2003.

BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
							●								❍		❍								●				⊗	●

▩ Aucune formation requise ● Obligatoire avant la nomination
❍ Obligatoire après la nomination ⊗ Pas d'évaluation interne

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): une évaluation interne est mise en œuvre de manière expérimentale dans certains établissements.
Allemagne, Espagne: cette formation est proposée dans respectivement quelques Länder et Communautés autonomes.
Estonie, Luxembourg: l'évaluation interne des établissements en tant qu'entités est fortement recommandée depuis 2002 en Estonie et depuis 2004/2005 dans l'enseignement secondaire au Luxembourg.
Lituanie: depuis 2002, une formation obligatoire à la méthodologie de l'évaluation interne est mise en place pour les chefs d'établissement au niveau secondaire inférieur, ainsi que pour les représentants des communautés éducatives.
Hongrie, **Islande, Norvège**: seules certaines municipalités proposent cette formation.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): la compréhension de l'auto-évaluation des établissements scolaires fait partie des standards de qualification des nouveaux chefs d'établissement. Ces standards sont obligatoires en Angleterre depuis 2004 et au pays de Galles depuis 2005.

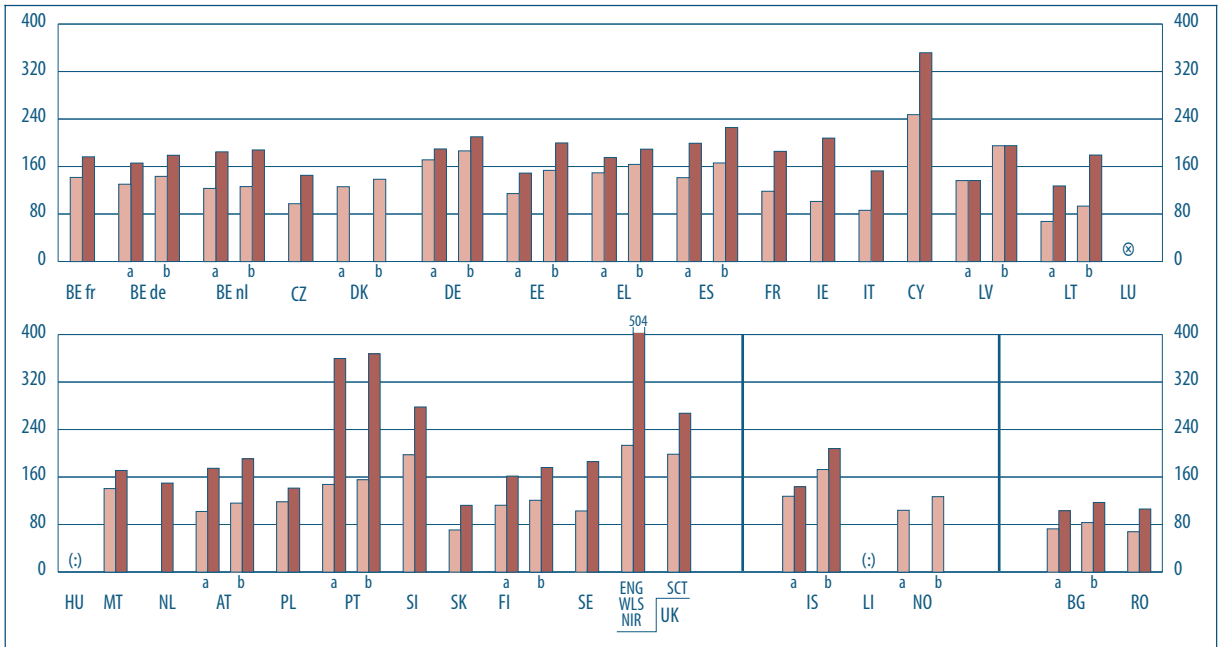
([1]) L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe. *Études Eurydice.* Bruxelles: Eurydice, 2004.

À TOUS LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT, LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ONT DES SALAIRES PLUS ÉLEVÉS QUE LES ENSEIGNANTS

Afin de comparer les salaires des chefs d'établissement aux niveaux primaire et secondaire, les salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux sont rapportés au PIB par habitant de chaque pays, indice du niveau de vie de chaque pays. Ce calcul rend comparables les statuts salariaux des chefs d'établissement d'un pays à l'autre.

Dans 16 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 directeur est élevé. Dans ces 16 pays, la prise en compte de ce paramètre représente une particularité des échelles salariales des chefs d'établissement par rapport à celles des enseignants (figures D37 à D39).

Figure D51. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Chefs d'établissement du niveau primaire. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de		BE nl		CZ	DK		DE		EE		EL		ES		FR	IE	IT	CY	LV		LT		LU
		a	b	a	b		a	b	a	b	a	b	a	b	a	b					a	b	a	b	
Minimum	142	130	144	123	126	98	126	139	171	187	115	154	150	164	141	166	119	101	87	248	137	195	68	94	⊗
Maximum	176	166	179	185	188	145			190	210	149	200	175	189	199	226	186	208	153	352	137	195	127	180	⊗

	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI		SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT		IS		LI	NO		BG		RO
				a	b		a	b			a	b					a	b		a	b	a	b	
Minimum	(:)	141		102	116	119	148	156	198	71	113	121	103	214	199		128	173	(:)	104	127	73	84	68
Maximum	(:)	171	150	175	191	142	360	368	278	113	162	176	186	504	268		144	208	(:)			103	117	106

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: en 2005, le salaire des chefs d'établissement du primaire des Communautés française et germanophone atteindra le niveau de celui de leurs collègues du secondaire inférieur, suite à une revalorisation salariale. En Communauté flamande, le salaire des chefs d'établissement du primaire a augmenté depuis le 1er septembre 2004, sans atteindre le niveau de celui des chefs d'établissement du secondaire inférieur. Le PIB par habitant national (et non celui des communautés) est pris en compte.
République tchèque: ces données incluent les primes, augmentations et allocations et sont des estimations des salaires moyens de tous les chefs d'établissement.
Danemark: le salaire maximal dépend des suppléments perçus par le chef d'établissement. Ces suppléments étant négociés au niveau local, des valeurs maximales ne peuvent être fournies.
Allemagne: étant donné la complexité et la diversité des situations, les salaires des chefs d'établissement sont calculés en se basant sur les salaires des Länder ouest-allemands. Il n'y a pas d'âge ou de nombre minimal d'années d'expérience requis pour devenir chef d'établissement, le salaire minimal est calculé sur la base d'un âge fictif de 40 ans.
Espagne: étant donné les disparités salariales entre Communautés autonomes, des salaires moyens sont représentés. Dans les petites écoles, les salaires de base minimaux varient entre 131 % et 167 % du PIB par habitant, et les salaires de base maximaux entre 186 % et 238 % du PIB par habitant. Dans les grandes écoles, les salaires de base varient, respectivement, entre 152 % et 183 % du PIB par habitant et entre 204 % et 259 % du PIB par habitant.
Lettonie: dans les établissements de même taille, les salaires des chefs d'établissement varient selon leur qualifications et selon la qualité de leur travail.
Luxembourg: il n'y a pas de chef d'établissement dans l'enseignement primaire.
Pays-Bas: le salaire minimal d'un chef d'établissement correspond au niveau de l'échelle salariale immédiatement supérieur à celui qu'il a atteint auparavant en tant qu'enseignant.
Portugal: les données présentées incluent l'allocation alimentaire intégrée dans le salaire.
Suède: il n'y a pas d'échelle salariale. Les données sont basées sur une collecte d'informations menée fin 2002.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les salaires maximaux et minimaux correspondent aux deux extrêmes de l'échelle salariale. Dans la pratique, les salaires minimaux et maximaux sont déterminés sur la base d'un classement de chaque école, qui est établi en fonction du nombre d'élèves et leur âge. Seuls les plus grands établissements secondaire sont un classement qui couvre les niveaux supérieurs de l'échelle salariale. Les données sont basées sur les salaires à Londres. Des échelles salariales communes existent pour le reste de l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord.
Royaume-Uni (SCT): l'accord de janvier 2001 sur les salaires et les conditions de travail des enseignants, prévoit que les salaires des chefs d'établissement augmentent d'au moins 23,1 % sur trois ans à partir d'avril 2001.
Liechtenstein: PIB par habitant non disponible.
Norvège: le salaire maximal dépend des suppléments perçus par le chef d'établissement. Ces suppléments varient d'un chef d'établissement à l'autre; des valeurs ne peuvent donc pas être fournies. Suite à un accord signé en 2001, les salaires ont considérablement augmenté, tout comme la charge de travail des chefs d'établissement.

Note explicative pour les figures D51, D52 et D53

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 2002. La période de référence des salaires est l'année civile 2002 ou l'année scolaire 2002/2003.
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 – primes, augmentations et allocations incluses, comme celles pour le coût de la vie, le treizième mois (si applicable), les vacances, etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire de base brut ne tient compte d'aucune retenue fiscale. 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.

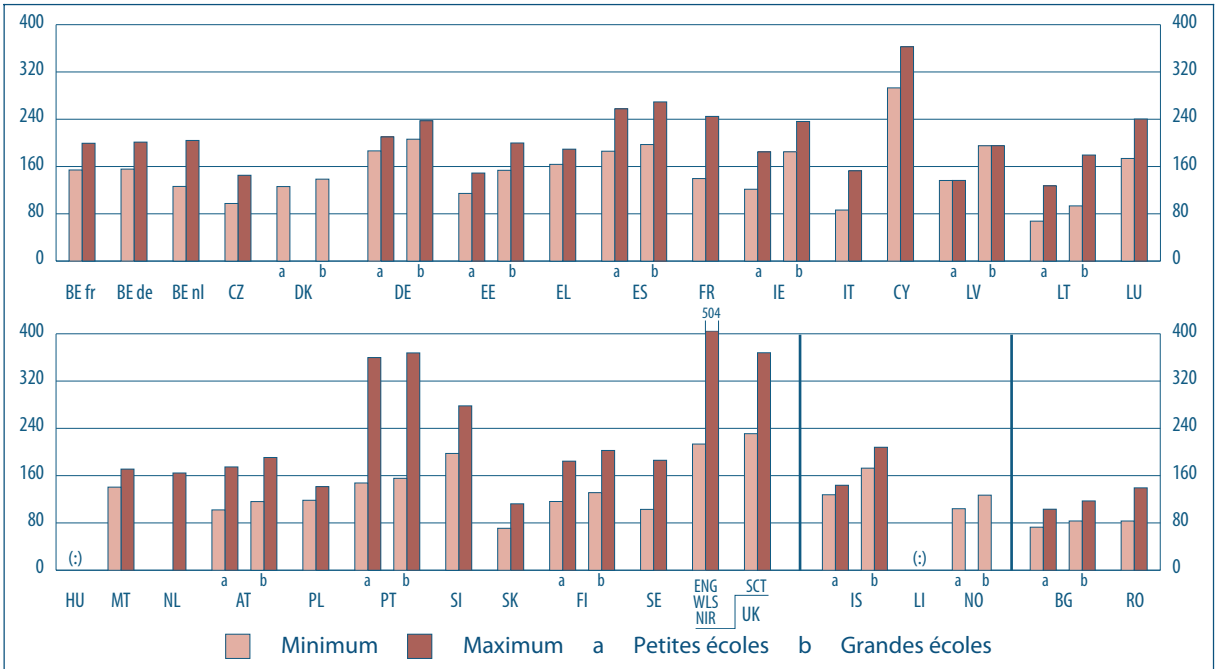
Les données brutes qui ont servi à la construction de ces figures sont disponibles pour chaque pays et chaque année d'enseignement dans la base de données sur les «Salaires des enseignants et des chefs d'établissement de

l'enseignement primaire et secondaire général» disponible sur http://www.eurydice.org.

Le niveau d'éducation des établissements qu'ils dirigent n'a, par contre, qu'une importance relative. Dans la majorité des pays, les salaires des chefs d'établissement sont identiques pour le primaire et le secondaire inférieur, voire pour tout le secondaire général. Dans les établissements de tous les pays où le système d'enseignement fonctionne selon une structure unique, il n'y a qu'une seule échelle salariale 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. La seule exception est la Finlande, où, dans la plupart des municipalités, les accords salariaux se basent encore sur l'utilisation du système de rémunération antérieur à la mise en place de la structure unique.

En Belgique, en Allemagne, en France, aux Pays-Bas, en Finlande et au Liechtenstein, les salaires de base des chefs d'établissement augmentent avec le niveau d'enseignement de l'école qu'ils dirigent. À l'exception de la Communauté flamande de Belgique, dans tous ces pays, il en est de même pour les salaires des enseignants (figures D37 à D39).

Figure D52. Salaires minimaux et maximaux de base bruts annuels rapportés au PIB par habitant. Chefs d'établissement du niveau secondaire inférieur général. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK		DE		EE		EL	ES		FR	IE		IT	CY	LV		LT		LU
					a	b	a	b	a	b		a	b		a	b			a	b	a	b	
	154	156	126	98	126	139	187	206	115	154	164	186	197	140	122	185	87	293	137	195	68	94	174
	199	201	204	145			210	237	149	200	189	258	269	245	185	236	153	363	137	195	127	180	240

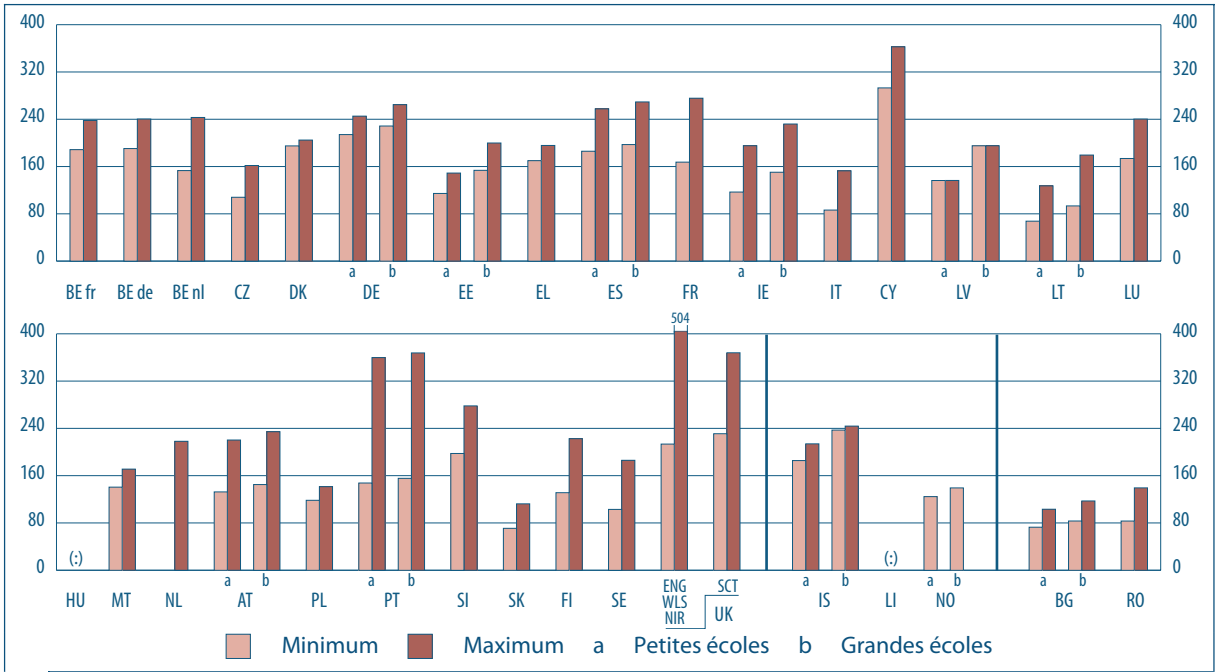
	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI		SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS		LI	NO		BG		RO
				a	b		a	b			a	b				a	b		a	b	a	b	
	(:)	141		102	116	119	148	156	198	71	116	131	103	214	231	128	173	(:)	104	127	73	84	83
	(:)	171	165	175	191	142	360	368	278	113	185	203	186	504	368	144	208	(:)			103	117	140

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires (figure D52)

Belgique: le PIB par habitant national (et non celui des communautés) est pris en compte.
République tchèque, Danemark, Lettonie, Pays-Bas, Portugal, Suède, Royaume-Uni, Liechtenstein, Norvège: voir figure D51.
Allemagne: voir figure D51. Seuls sont pris en compte les salaires des chefs d'établissement de la *Realschule*. Pour les salaires des chefs d'établissement du *Gymnasium*, voir figure D53.
Espagne: étant donné les disparités salariales entre Communautés autonomes, des salaires moyens sont représentés. Dans les petites écoles, les salaires de base minimaux varient entre 177 % et 209 % du PIB par habitant, et les salaires de base maximaux entre 237 % et 298 % du PIB par habitant. Dans les grandes écoles, les salaires de base varient, respectivement, entre 184 % et 218 % du PIB par habitant et entre 242 % et 300 % du PIB par habitant.
Luxembourg: le salaire minimal représenté est une valeur théorique. Les salaires minimaux des chefs d'établissement dépendent de la durée du service antérieur et sont en général plus élevés.
Autriche: les données se réfèrent aux chefs d'établissement des *Hauptschulen*. Les salaires des chefs d'établissement des *allgemein bildenden höheren Schulen* sont présentés dans la figure D53.

Figure D53. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Chefs d'établissement du niveau secondaire supérieur général. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE		EE		EL	ES		FR	IE		IT	CY	LV		LT		LU
						a	b	a	b		a	b		a	b			a	b	a	b	
Minimum	189	191	153	108	195	214	229	115	154	170	186	197	168	117	151	87	293	137	195	68	94	174
Maximum	238	240	243	162	205	245	265	149	200	196	258	269	276	195	232	153	363	137	195	127	180	240

	HU	MT	NL	AT		PL	PT		SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/ NIR	UK-SCT	IS		LI	NO		BG		RO
				a	b		a	b							a	b		a	b	a	b	
Minimum	(:)	141		133	145	119	148	156	198	71	131	103	214	231	186	237	(:)	125	139	73	84	83
Maximum	(:)	171	218	220	235	142	360	368	278	113	223	186	504	368	214	244	(:)			103	117	140

Sources: Eurostat et Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique, Espagne, Luxembourg: voir figure D52.
République tchèque, Danemark, Lettonie, Pays-Bas, Portugal, Suède, Royaume-Uni, Liechtenstein, Norvège: voir figure D51.
Allemagne: voir figure D51. Les données se réfèrent aux chefs d'établissement du *Gymnasium*.
Autriche: les données se réfèrent aux chefs d'établissement des *allgemeinbildenden höheren Schulen*.

Comme pour les enseignants (figures D37 à D39), les salaires de base des chefs d'établissement sont en moyenne moins élevés dans les nouveaux États membres et les pays candidats que dans l'EU-15.

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 Italie, en Lituanie, en Slovaquie, en Bulgarie et en Roumanie, seuls les salaires de base maximaux des chefs d'établissement sont au-dessus du PIB par habitant. En Allemagne (secondaire supérieur), à Chypre et au Royaume-Uni, ces salaires de base minimaux sont plus de deux fois supérieurs au PIB par habitant. En Slovénie, le salaire de base minimal est presque égal à deux fois le PIB par habitant (198 %).

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. Pourtant, les salaires de base des chefs d'établissement en Italie, en Irlande (au primaire), en Finlande et au Royaume-Uni (Écosse), et ceux des écoles de grande taille en Lettonie et Bulgarie, peuvent progresser plus que ceux des enseignants. En Irlande (au primaire), les salaires des chefs d'établissement peuvent même plus que doubler au cours de leur carrière.

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 D49). D'autres conditions peuvent être évoquées, par exemple l'obligation dans certains pays d'avoir reçu une formation spécifique (figure D48). 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.

E

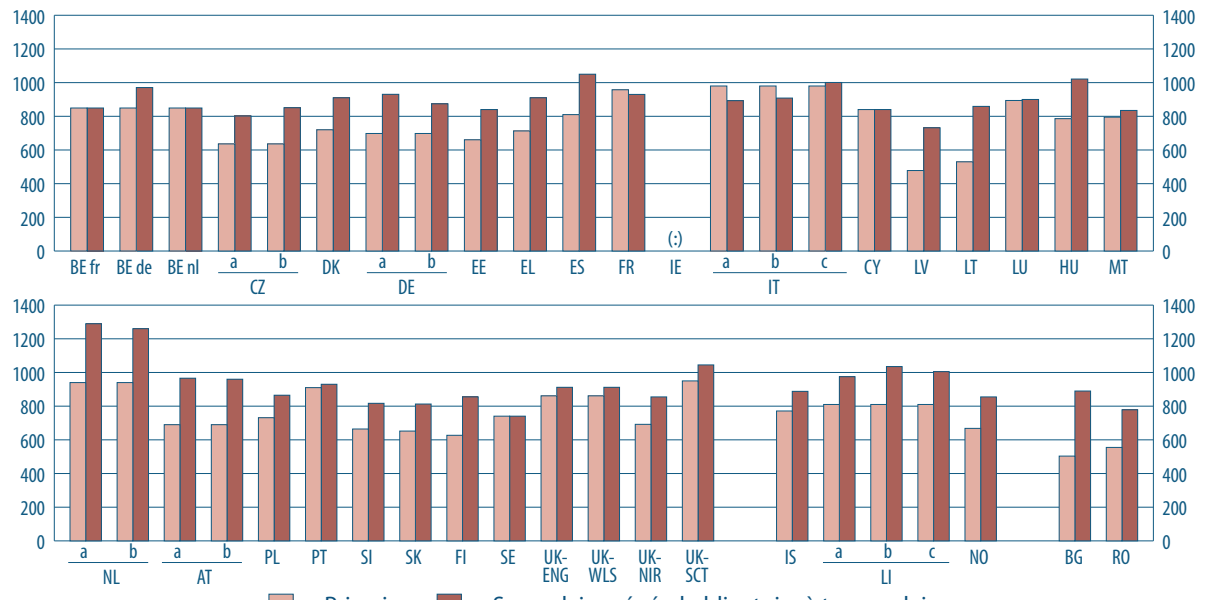
PROCESSUS ÉDUCATIFS

SECTION I - TEMPS D'ENSEIGNEMENT

EN MOYENNE, 170 HEURES D'ENSEIGNEMENT EN PLUS PAR AN DANS LES RECOMMANDATIONS DU SECONDAIRE PAR RAPPORT AU PRIMAIRE

Dans une large majorité de pays, la durée de l'enseignement obligatoire est fixée à neuf ans. Elle varie entre huit ans en Roumanie (jusque 2003/2004) et treize ans en Hongrie. Le niveau primaire ou les années correspondantes de la structure unique durent entre quatre et huit ans selon les pays (figure B1). Le temps d'enseignement est généralement réparti sur cinq jours par semaine, mais peut s'étaler sur six jours dans certains pays ou en fonction de l'autonomie accordée aux établissements. Le nombre d'heures que les élèves passent en classe et les durées des périodes d'enseignement varient également selon les pays, les jours de la semaine et les années d'études. Étant donné cette variabilité importante des rythmes scolaires, seul le calcul de la charge annuelle du temps d'enseignement minimal recommandé autorise la comparaison entre les pays.

Figure E1. Nombre minimal recommandé d'heures d'enseignement sur une année théorique. Enseignement primaire et secondaire général obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ		DK	DE		EE	EL	ES	FR	IE	IT			CY	LV	LT	LU	HU	MT
				a	b		a	b						a	b	c						
	849	849	849	636		720	698		661	713	810	958	(:)	980			840	478	530	894	786	795
	849	971	849	802	851	910	931	874	840	910	1 050	930	(:)	893	908	1 001	840	732	859	900	1 021	835

	NL		AT		PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK				IS	LI			NO	BG	RO
	a	b	a	b							ENG	WLS	NIR	SCT		a	b	c			
	940		690		731	910	664	652	627	741	861	861	692	950	771	810			668	504	555
	1 289	1 260	966	960	865	930	817	813	855	741	912	912	855	1 045	888	975	1 035	1 005	855	890	779

Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure E1)

Belgique: seul le temps d'enseignement dans les établissements publics est représenté.
République tchèque: la *základní škola*, programme *Základní škola* (a), puis la *základní škola*, suivie du *gymnázium* (b) sont représentés. Le temps d'enseignement dans les deux autres programmes de la *základní škola* (*Národní škola* et *Obecná škola*) ne sont pas repris ici.
Danemark: une réforme du temps d'enseignement a eu lieu depuis l'année scolaire 2003/2004.
Allemagne: le *Gymnasium* (a) et la *Hauptschule* et la *Realschule* (b) sont pris en compte pour le secondaire inférieur général. Les données sont basées sur un accord entre les Länder sur le temps minimum à allouer.
France: le temps d'enseignement dépend des options obligatoires choisies par les élèves pour la dernière année de l'enseignement obligatoire. La situation la plus commune est représentée ici (cinq heures et demie par semaine). Les temps d'enseignement sont en cours de réforme. En 2002/2003, seuls les horaires de la 1re année du cycle des approfondissements (3e année primaire) étaient modifiés.
Italie: la 9e année du *liceo scientifico* (a), *classico* (b) ou *artistico* (c) est prise en compte.
Lettonie: pendant les huit dernières années de l'enseignement obligatoire, les périodes peuvent durer 5 minutes de plus. Les établissements peuvent décider du temps alloué à chaque matière, en respectant les recommandations minimales et maximales. Le temps d'enseignement est donc plus élevé dans la pratique.
Pays-Bas: pour le secondaire, la figure représente le HAVO et le VWO (a) et le VMBO (b). Le nombre d'heures d'enseignement de certaines matières au VMBO dépend de la section choisie, une moyenne est donc représentée.
Autriche: pour le secondaire inférieur, la *Hauptschule* suivie de la *Polytechnische Schule* (a) et de l'*allgemein bildende höhere Schule* (b) sont représentés. Depuis 2003/2004, le temps d'enseignement est réduit.
Portugal: la réforme du 3e cycle de l'*ensino básico* a été complétée en 2004/2005.
Slovénie: les 15 jours consacrés annuellement à des activités spéciales (sciences, sports, art et technologies) sont inclus.
Suède: les recommandations officielles couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire. Une répartition homogène à travers les années est représentée ici.
Royaume Uni (ENG/WLS/NIR): le nombre total d'heures est basé sur les recommandations minimales de cours par semaine ou par jour et n'inclut pas le temps d'enseignement des élèves dans la *reception class* au début de l'enseignement obligatoire.
Roumanie: les écoles peuvent ajouter deux heures par semaine pour des activités supplémentaires, chaque année de l'enseignement obligatoire.

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 chaque année du primaire ou du 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.

Les données brutes qui ont servi à la construction de cette figure sont disponibles pour chaque pays et chaque année d'enseignement dans la base de données sur le «Temps d'enseignement durant la scolarité obligatoire» sur http://www.eurydice.org. 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 France, en Italie, en Hongrie, aux Pays-Bas (VWO et HAVO), en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Bulgarie (figure B1).

Dans de nombreux pays, l'horaire officiel est allégé au début de la scolarité primaire. Le temps d'enseignement minimal recommandé augmente ensuite progressivement. En comparaison avec le primaire, le temps minimal annuel recommandé est presque partout supérieur au niveau secondaire général obligatoire. Ainsi, en moyenne et en tenant compte des différentes filières, les élèves européens suivent un minimum de 755 heures par an dans le primaire et un minimum de 922 heures par an dans le secondaire obligatoire. À quelques exceptions près, le temps minimal recommandé au primaire se situe entre 600 et 850 heures d'enseignement par an, alors que, au secondaire général obligatoire, le temps minimal recommandé varie généralement entre 850 et 950 heures par an. Les seuls pays où le nombre annuel d'heures d'enseignement au niveau primaire est égal ou supérieur à celui du secondaire général obligatoire sont les Communautés française et flamande de Belgique, la France, l'Italie (pour les élèves du *liceo scientifico* et du *liceo classico*) et Chypre.

En général, depuis l'année scolaire 2000/2001, la charge horaire des élèves du primaire et du secondaire obligatoire est restée assez stable. Le seul pays où le temps minimal annuel recommandé a fortement augmenté est la Hongrie. La législation y a été modifiée de nombreuses fois depuis 1996, notamment le curriculum qui est en cours de réforme depuis 2000/2001.

AU PRIMAIRE, DES MATIÈRES OBLIGATOIRES COMMUNES, ET DES HORAIRES FLEXIBLES ASSEZ RÉPANDUS

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'apprentissage des langues étrangères et l'obligation de dispenser un cours de religion ou de morale.

La plupart des pays organisent 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. Dans les Communautés française et flamande de Belgique, en Italie, aux Pays-Bas, au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les écoles ont une autonomie de décision quant à l'emploi de plus de 50 % du temps d'enseignement de leurs élèves. Cette autonomie est totale aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (pays de Galles et Irlande du Nord). En Espagne et en Pologne, la proportion de l'horaire flexible correspond à un tiers ou plus 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». Au Royaume-Uni (Écosse) et en Bulgarie, l'horaire flexible varie entre 15 et 20 % du temps d'enseignement.

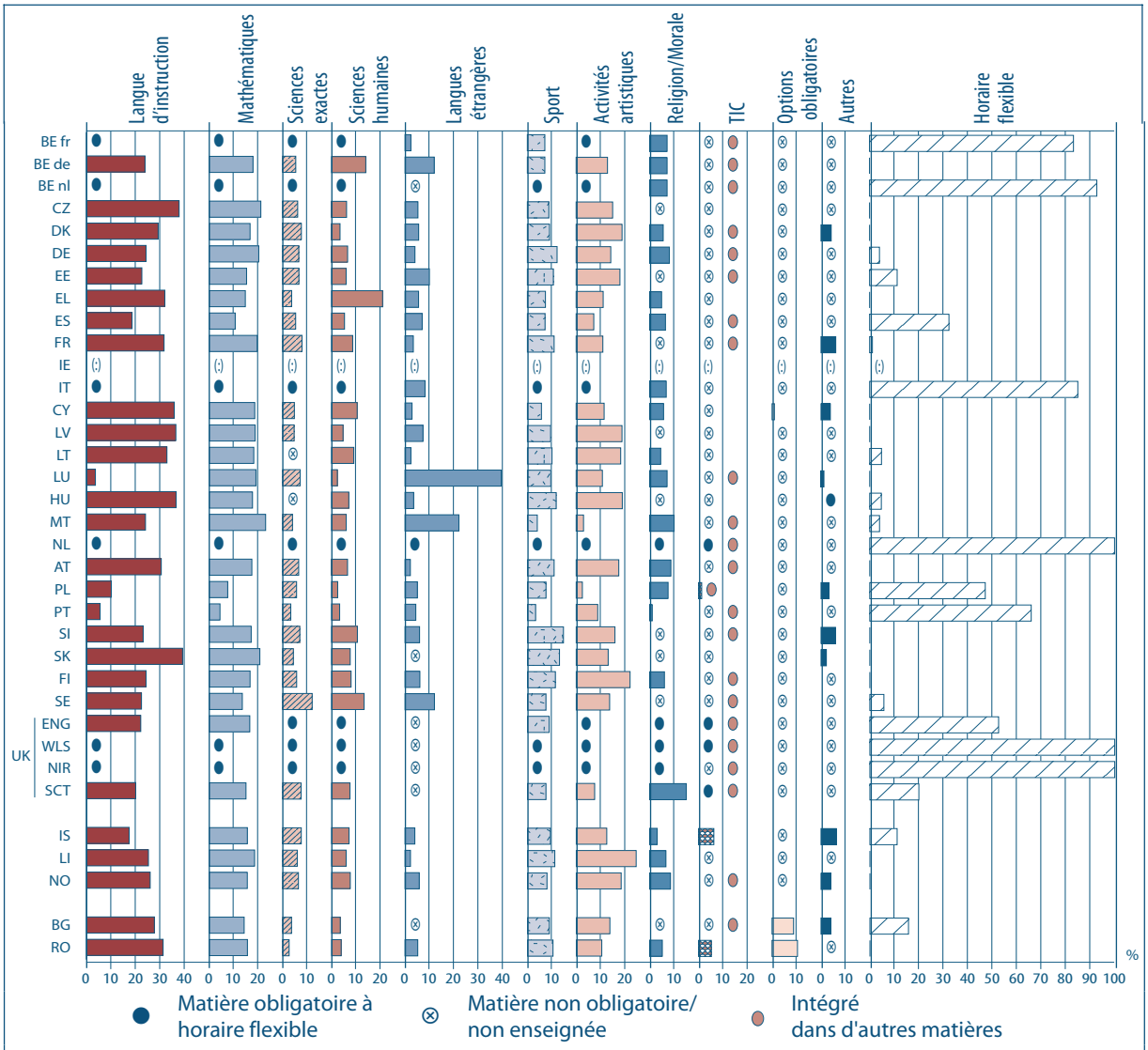
Là où il est fixe, il est possible de comparer l'importance relative du temps officiel à consacrer aux différentes matières pendant l'enseignement primaire. On constate que la matière la plus importante en termes de nombre d'heures d'enseignement est la langue d'instruction. Généralement, entre un quart et un tiers du temps total (minimum) d'enseignement recommandé durant le primaire y est consacré. La seule exception est le Luxembourg où la situation est 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 %), notamment par rapport à celui de la langue d'instruction, le Letzeburgesh (4 %).

Les mathématiques occupent, dans la plupart des cas, la deuxième place du point de vue du temps recommandé. À Malte et en Islande, la langue d'instruction et les mathématiques se voient consacrer une proportion équivalente d'heures. Au Royaume-Uni (Angleterre), les seules recommandations concernent la langue d'instruction, les mathématiques et le sport. Sept pays (Danemark, Estonie, Hongrie, Finlande, Suède, Liechtenstein et Norvège) accordent légèrement plus de temps à l'enseignement des activités artistiques (catégorie qui inclut de nombreux sujets à contenu artistique ou pratique) qu'aux mathématiques.

Au primaire, le temps réservé aux activités artistiques et au sport est plus important que celui alloué aux sciences exactes ou humaines. À l'exception de la Communauté germanophone de Belgique, de la Grèce, de la France, de Chypre, de la Slovénie, de la Suède et du Royaume-Uni (Écosse), le temps consacré aux sciences (exactes et humaines) est inférieur à 15 % du total dans tous les pays. La distinction entre les sciences exactes et les sciences humaines n'est pas opérée partout, ces matières étant souvent enseignées de manière intégrée.

Cela dit, la place accordée aux activités artistiques est très variable: en Allemagne, en Autriche, dans les pays nordiques et dans la plupart des nouveaux États membres, la part relative de ces activités artistiques en termes de temps d'enseignement est plus importante que dans les autres pays.

Figure E2. Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire, pour l'ensemble de l'enseignement primaire, toutes années confondues. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): en Région de Bruxelles-Capitale, l'enseignement des langues étrangères obligatoires est sensiblement différent. L'enseignement du néerlandais débute en 3e année du primaire et compte dès lors plus d'heures sur l'ensemble du primaire.
Belgique, Danemark, Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR), Roumanie: voir figure E1.
Allemagne: dans quelques Länder, une partie ou la totalité des horaires sont flexibles, surtout pendant les deux premières années. Les données sont basées sur un accord entre les Länder sur le temps minimum à allouer.
Estonie: les élèves dont la langue d'instruction n'est pas l'estonien suivent plus d'heures de langue étrangères (l'estonien étant obligatoire en tant que deuxième langue étrangère) et ont moins 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.
France: les horaires de l'enseignement obligatoire sont en cours de réforme. En 2002/2003, seuls les horaires pour la 1re année du cycle des approfondissements (3e année primaire) sont entrés en vigueur. La réforme fixe des temps minimaux et maximaux par matière. Les enseignants disposent d'une heure trente hebdomadaire d'horaire flexible pour y répartir les matières dans les limites établies.

Notes complémentaires (suite)

Italie: les écoles peuvent réduire ou augmenter le temps alloué à certaines matières (ou en introduire de nouvelles), dans la limite de 15 % du programme officiel présenté ici (le nombre total d'heures d'enseignement doit cependant rester constant).
Chypre: dans les zones rurales, le temps alloué à chaque matière dépend du nombre d'enseignants dans l'établissement.
Lettonie: les établissements décident du temps alloué à chaque matière, en respectant les recommandations minimales et maximales.
Hongrie: l'intégration des TIC dans d'autres matières dépend du programme éducatif de chaque école, des ressources disponibles et du choix méthodologique de l'enseignant.
Pays-Bas: les autorités compétentes peuvent décider d'intégrer les TIC dans d'autres matières ou en faire une matière à part entière.
Autriche: durant les deux premières années, les langues étrangères peuvent être enseignées dans une approche intégrée, en relation avec d'autres matières. Depuis 2003/2004, cet enseignement est obligatoire.
Pologne: la catégorie «autres» inclut la technologie à partir de la 4e année du primaire.
Portugal: le temps consacré au sport dépend de la disponibilité des ressources humaines et des infrastructures scolaires. La matière «religion et morale» peut être remplacée par «développement personnel et social», selon le choix de l'élève. Une réforme du 3e cycle de l'*ensino básico* a été terminée en 2004/2005. Les TIC deviennent une matière à part entière la dernière année de l'enseignement obligatoire.
Slovénie: les 15 jours consacrés annuellement à des activités spéciales (sciences, sports, art et technologies) sont inclus. La matière «sciences techniques et technologies», incluse sous la catégorie «autres», est en partie liée aux TIC.
Finlande: une nouvelle répartition du temps d'enseignement, approuvée en 2001, sera progressivement mise en oeuvre jusqu'en août 2006.
Suède: les recommandations officielles couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire. La figure représente une répartition homogène du temps d'enseignement à travers les années. Pour ce qui est des langues étrangères, la plupart des élèves commencent à étudier une deuxième langue à partir de la 6e année. Dans ce cas, les langues étrangères représentent 9,3 % du temps d'enseignement total au primaire.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les établissements peuvent décider du temps alloué à chaque matière. En Angleterre, pour la langue d'instruction et les mathématiques, le temps d'enseignement représenté est basé sur les recommandations des documents stratégiques non statutaires. Le gouvernement s'est fixé comme objectif d'augmenter la proportion d'élèves pratiquant au moins deux heures par semaine d'éducation physique et de sport scolaire, que ce soit sous la forme d'activités curriculaires ou extracurriculaires.
Royaume-Uni (SCT): les sciences humaines et exactes, les activités artistiques et le sport, sont inclus dans les mêmes domaines curriculaires. Le volume d'heures a été réparti de manière égale entre ces deux groupes de matière.

Note explicative

Les pourcentages par matière pour l'ensemble de l'enseignement primaire (CITE 1) sont obtenus en calculant le rapport entre le temps à allouer aux différentes matières obligatoires et le nombre total d'heures d'enseignement.

Les données brutes qui ont servi à la construction de ce graphique sont disponibles pour chaque pays et chaque année de l'enseignement primaire dans la base de données sur le «Temps d'enseignement durant la scolarité obligatoire» sur http://www.eurydice.org. 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.

Afin d'alléger les graphiques, certaines matières ont été regroupées. C'est le cas des sciences humaines qui regroupent des disciplines telles que «vie scolaire et culture», l'enseignement de l'environnement, l'histoire, la géographie, l'instruction sociale et politique, l'éducation civique, l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle ou la sécurité routière. Les sciences exactes regroupent la biologie, la physique et la chimie. Dans certains pays, la distribution du temps d'enseignement est donnée pour des matières/groupes de matières plus larges que celles/ceux présentés. Dans ce cas, pour permettre la comparaison, le volume d'heures est réparti de manière égale entre ces matières/groupes de matières. C'est souvent le cas des sciences humaines et exactes.

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.

Les activités artistiques regroupent l'initiation esthétique, la musique, le dessin, l'art, le théâtre, l'artisanat, la couture et l'économie domestique. La catégorie «autres» comprend des matières comme les langues anciennes (latin et grec), le conseil aux élèves ou les cours avec le tuteur.

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 1re année du primaire). La religion et/ou la morale est une matière obligatoire dans la majorité des pays, mais moins d'un dixième du temps d'enseignement total y est consacré (sauf à Malte et au Royaume-Uni (Écosse)). Enfin, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font fréquemment partie des apprentissages obligatoires, mais elles sont rarement enseignées comme une matière à part entière durant le primaire. Elles sont plutôt utilisées comme un outil pour aborder d'autres matières.

DES RECOMMANDATIONS HORAIRES ASSEZ ÉQUILIBRÉES ENTRE LANGUES D'INSTRUCTION, LANGUES ÉTRANGÈRES, MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DURANT L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL OBLIGATOIRE

La répartition officielle du temps d'enseignement entre les matières obligatoires dans le secondaire général obligatoire est très 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 (pour les élèves du *gymnázium*), en Estonie, en Slovénie et en Slovaquie, les sciences exactes deviennent la première matière du point de vue du temps d'enseignement, alors que les sciences humaines le sont en République tchèque (pour les élèves du *základní škola*, programme *Základní škola*), en Lettonie, en Hongrie et au Portugal. Les langues étrangères, dont l'enseignement est obligatoire dans tous les pays sauf au Royaume-Uni (Écosse), 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.

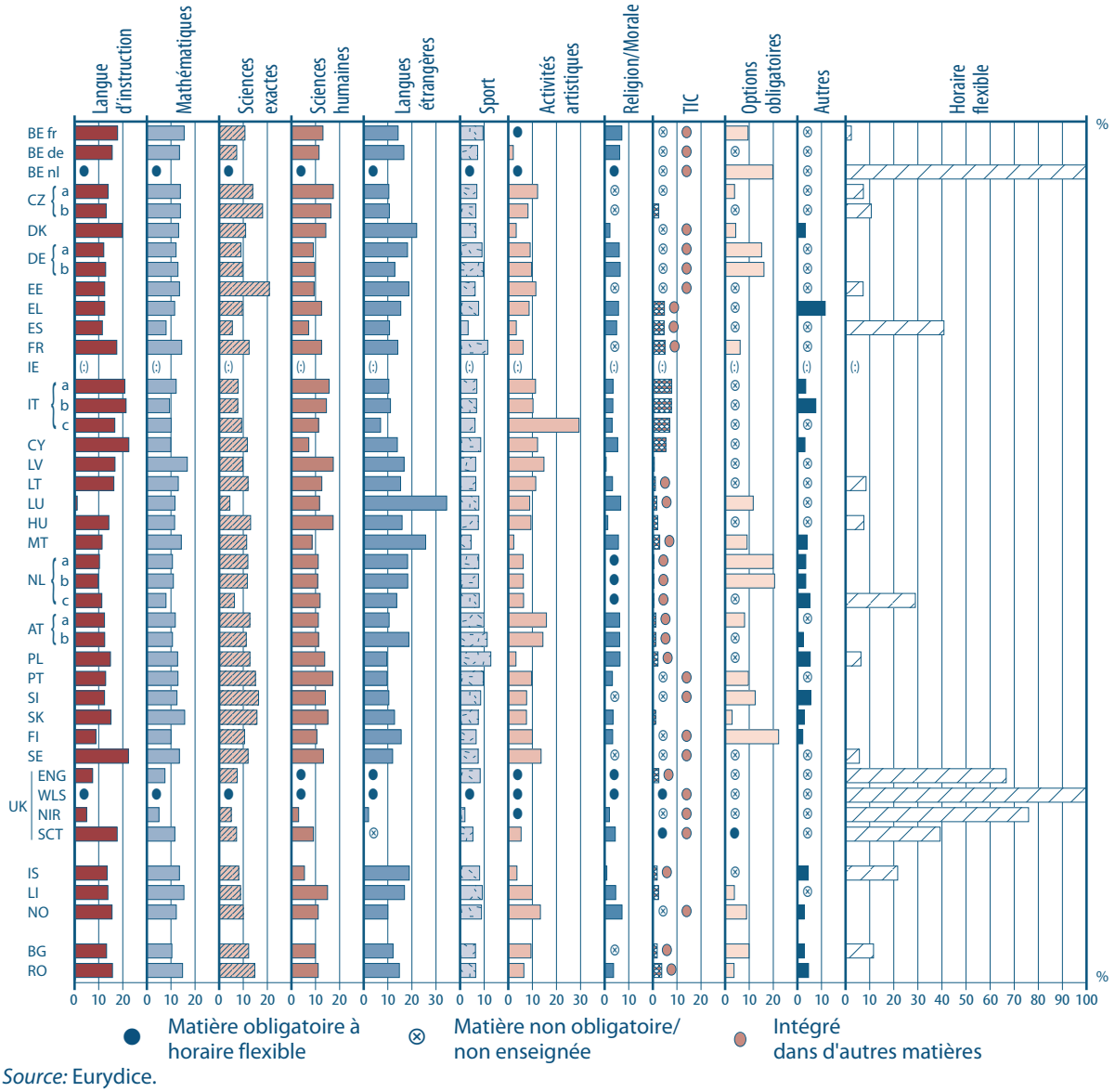
En conséquence, malgré les différences qui subsistent entre les systèmes éducatifs, voire au sein d'un même pays, la répartition du temps d'enseignement entre la langue d'instruction, les mathématiques, les sciences exactes, les sciences humaines et les langues étrangères est beaucoup plus équilibrée 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 19 % du temps total, dans le secondaire obligatoire général elles ne dépassent généralement pas un dixième du temps total. Néanmoins, en Italie (au *Liceo artistico*) et en Autriche (à la *Polytechnische schule*), la part de temps à y consacrer est la plus élevée.

La proportion du temps d'enseignement flexible reste très importante en Communauté flamande de Belgique, en Espagne, aux Pays-Bas (dans le VMBO), au Royaume-Uni et en Islande. Par ailleurs, dans la majorité des pays, les élèves du secondaire obligatoire général ont une certaine autonomie dans leur choix des matières: les «options obligatoires» leur permettent de choisir certaines matières sur une liste préétablie. Cette possibilité n'existe au niveau primaire qu'en Bulgarie et en Roumanie, alors qu'elle est très répandue au niveau secondaire obligatoire général. La part du temps à allouer aux «options obligatoires» dépasse même 15 % en Communauté flamande de Belgique, en Allemagne, aux Pays-Bas (HAVO et VWO) et en Finlande.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont enseignées comme matière à part entière dans près de la moitié des pays, mais elles ne représentent qu'une part infime du temps d'enseignement. Par contre, les TIC sont le plus souvent intégrées dans d'autres matières.

Figure E3. Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire, pour l'ensemble de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, toutes années confondues. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique, Danemark, France: voir figure E1.
République tchèque: la *základní škola*, programme *Základní škola* (a), puis dans la *základní škola*, suivie du *gymnázium* (b) sont représentés. Le temps d'enseignement dans les deux autres programmes de la *základní škola* (*Národní škola* et *Obecná škola*) ne sont pas repris ici.
Allemagne: la figure représente le *Gymnasium* (a), la *Hauptschule* et la *Realschule* (b). Les données sont basées sur un accord entre les Länder sur le temps minimum à allouer.
Estonie, Espagne, Italie, Lettonie, Hongrie, Pologne, Portugal, Slovénie, Finlande, Royaume-Uni: voir figure E2.
Italie: la 9e année au *liceo scientifico* (a), *classico* (b) ou *artistico* (c) est prise en compte. La catégorie TIC inclut des heures d'enseignement technologique (non strictement TIC).
Chypre: la catégorie «autres» inclut la technologie.

Notes complémentaires (figure E3 suite)

Pays-Bas: la figure représente le HAVO (a), le VWO (b) et le VMBO (c). Étant donné que le nombre d'heures d'enseignement de la langue d'instruction et de la première langue étrangère (l'anglais) au VMBO dépend de la section choisie, une moyenne est représentée. Les autorités locales compétentes peuvent décider d'intégrer les TIC dans d'autres matières ou en faire une matière à part entière.
Autriche: la figure représente la *Hauptschule* puis la *Polytechnische Schule* (a) et l'*allgemein bildende höhere Schule* (b).
Suède: les recommandations officielles couvrent l'ensemble de la scolarité obligatoire. La figure représente une répartition homogène du temps d'enseignement à travers les années. Pour ce qui est des langues étrangères, la plupart des élèves commencent à étudier une deuxième langue à partir de la 6e année. Dans ce cas, les langues étrangères représentent 17 % du temps d'enseignement total au secondaire obligatoire général.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les établissements peuvent décider du temps alloué à chaque matière. Il n'y a pas de recommandations applicables à la totalité de l'enseignement secondaire général obligatoire. Les données de l'Angleterre et de l'Irlande du Nord sont basées sur des recommandations/suggestions pour certaines années, divisées par le temps d'enseignement recommandé pour l'ensemble des années. Les données de l'Angleterre sur le sport sont basées sur les objectifs gouvernementaux d'augmenter la proportion d'élèves pratiquant au moins deux heures par semaine d'éducation physique et de sport scolaire, tant comme activités curriculaires qu'extracurriculaires.
Roumanie: les écoles peuvent rajouter deux heures par semaine pour des activités supplémentaires, et ce chaque année de l'enseignement obligatoire. L'intégration des TIC dans d'autres matières dépend des ressources disponibles.

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 différentes matières 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 France, en Italie, en Hongrie, aux Pays-Bas (VWO et HAVO), en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Bulgarie (figure B1).

Les données brutes qui ont servi à la construction de ce graphique sont disponibles pour chaque pays et chaque année de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein dans la base de données sur le «Temps d'enseignement durant la scolarité obligatoire» sur http://www.eurydice.org. Le calcul se base sur les recommandations minimales officielles nationales.

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 leur attribuer, des points noirs indiquent les matières obligatoires. Pour les pays où l'enseignement secondaire obligatoire à temps plein inclut une ou plusieurs années du secondaire supérieur organisé en sections différentes, soit celles-ci sont signalées dans la figure, soit le calcul se base sur le nombre d'heures de la filière scientifique pour cette/ces année(s).

Afin d'alléger les graphiques, certaines matières ont été regroupées. C'est le cas des sciences humaines qui regroupent des disciplines telles que «vie scolaire et culture», l'enseignement de l'environnement, l'histoire, la géographie, l'instruction sociale et politique, l'éducation civique, l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle ou la sécurité routière. Les sciences exactes regroupent la biologie, la physique et la chimie. Dans certains pays, la distribution du temps d'enseignement est donnée pour des matières/groupes de matières plus larges que celles/ceux présentés. Dans ce cas, pour permettre la comparaison, le volume d'heures est réparti de manière égale entre ces matières/groupes de matières.

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.

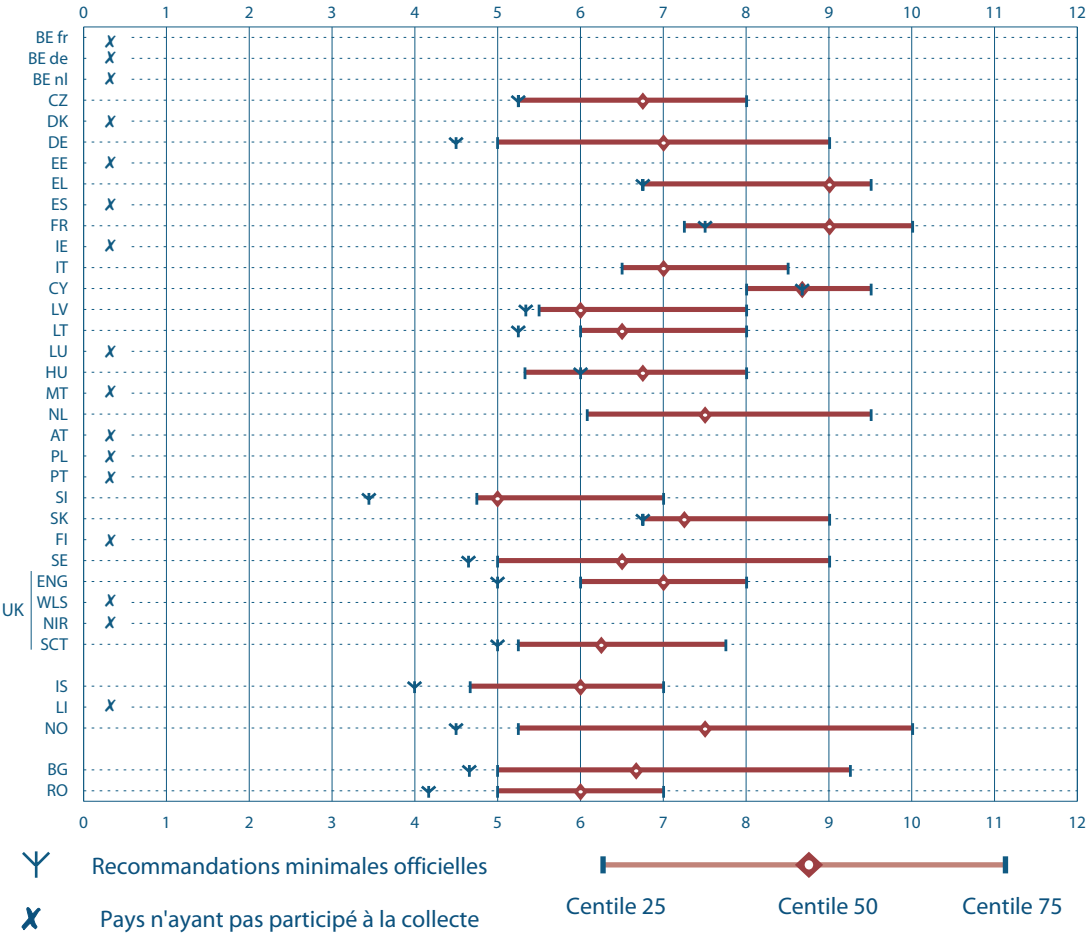
La catégorie «horaire flexible» indique soit que le temps à allouer aux différentes matières obligatoires n'est pas fixé, soit que, en complément du temps à allouer aux différentes matières obligatoires, le programme prévoit un certain nombre d'heures d'enseignement que les élèves ou l'école consacreront aux matières de leur choix.

Les activités artistiques regroupent l'initiation esthétique, la musique, le dessin, l'art, le théâtre, l'artisanat, la couture et l'économie domestique. La catégorie «autres» comprend des matières comme les langues anciennes (latin et grec), le conseil aux élèves ou les cours avec le tuteur.

AU PRIMAIRE, LE TEMPS CONSACRÉ À LA LANGUE D'INSTRUCTION EST SUPÉRIEUR AU MINIMUM RECOMMANDÉ

À quelques exceptions près, la langue d'instruction est la matière obligatoire pour laquelle le nombre d'heures minimal recommandé est le plus élevé (figure E2). Une relation entre le temps officiel et le temps que les enseignants disent effectivement consacrer à l'enseignement de la langue d'instruction peut être établie pour la 4e année de l'enseignement primaire dans les pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001.

Figure E4. Distribution des élèves de 4e année primaire selon le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction par les enseignants, comparé au temps officiel minimal recommandé. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Centile 10	5,0	4,0	6,7	5,0	5,7	7,0	5,2	5,3	4,8	4,5	3,8	4,5	4,0	5,3	5,0	4,0	4,5	3,5	4,4
Centile 25	5,3	5,0	6,8	7,3	6,5	8,0	5,5	6,0	5,3	6,1	4,8	6,8	5,0	6,0	5,3	4,7	5,3	5,0	5,0
Centile 50	6,8	7,0	9,0	9,0	7,0	8,7	6,0	6,5	6,8	7,5	5,0	7,3	6,5	7,0	6,3	6,0	7,5	6,7	6,0
Centile 75	8,0	9,0	9,5	10,0	8,5	9,5	8,0	8,0	8,0	9,5	7,0	9,0	9,0	8,0	7,8	7,0	10,0	9,3	7,0
Centile 90	10,0	10,5	11,0	11,5	10,0	12,0	10,0	10,0	10,0	10,8	10,0	10,5	10,2	10,0	10,0	8,3	15,0	10,2	8,0
Minimum recommandé	5,3	4,5	6,8	7,5	●	8,7	5,3	5,3	6,0	●	4,8	6,8	4,7	5,0	5,0	4,0	4,5	4,7	4,2

● Horaire flexible

Sources: **Centile**: IEA, base de données PIRLS 2001; **Minimum recommandé**: Eurydice, 2000/2001.

Notes complémentaires (figure E4)

Slovénie: l'année d'étude retenue dans le cadre de PIRLS 2001 est la 3e année primaire.
Royaume-Uni (ENG, SCT): l'année d'étude retenue dans cadre de PIRLS 2001 est la 5e année primaire.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer le nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine à l'enseignement de la langue d'instruction.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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 donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques». Pour des raisons de lisibilité, la figure ne présente que les valeurs correspondant aux centiles 25, 50 et 75 de la distribution. Les valeurs aux centiles 10 et 90 sont présentées dans le tableau sous la figure.

Trois quarts des élèves de 4e année primaire suivent un minimum de 5 heures d'enseignement de la langue d'instruction par semaine, les seules exceptions étant la Slovénie et l'Islande. Dans tous les pays, sauf en France, à Chypre et en Hongrie, au moins 75 % des élèves de 4e année primaire reçoivent chaque semaine le nombre d'heures d'enseignement de la langue d'instruction recommandées, ou plus. Les enseignants respectent donc les recommandations.

La distribution des élèves en fonction des heures hebdomadaires d'enseignement que les enseignants disent consacrer à la langue d'instruction est assez variable. L'écart entre le centile 25 et le centile 75 est en général de deux à trois heures. Celui entre les centiles 10 et 90 est généralement situé entre quatre et sept heures par semaine. En Allemagne, aux Pays-Bas, en Suède, en Norvège et en Bulgarie, les distributions sont relativement étendues. Par contre, en Italie, à Chypre, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Roumanie, l'étendue de la distribution est moindre.

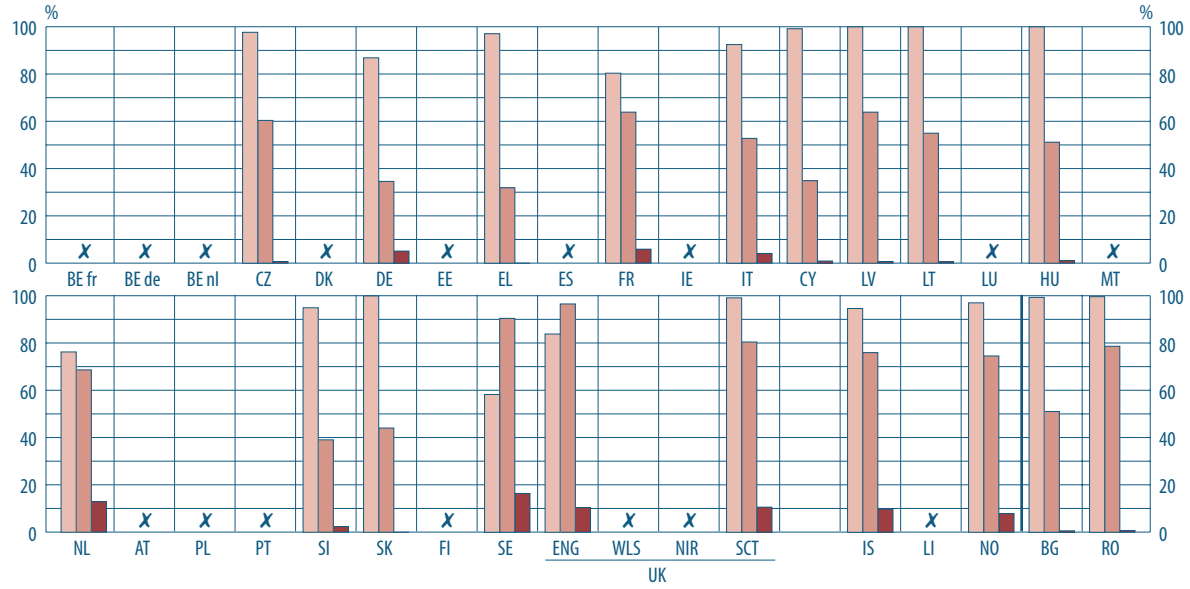
AU PRIMAIRE, LES LIVRES DE LA LITTÉRATURE ENFANTINE SONT PLUS UTILISÉS QUE LES LOGICIELS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'apprentissage et la stimulation de la lecture sont des activités fondamentales, notamment au niveau primaire. Le temps recommandé pour l'enseignement de la langue d'instruction est même le plus important dans presque tous les pays (figure E2). La diversité des matériaux de lecture utilisés en 4e année primaire et leur fréquence d'utilisation a été analysée à partir des données de l'enquête PIRLS 2001 pour les pays qui y ont participé.

Les manuels sont le principal outil d'apprentissage de la lecture pour les élèves de 4e primaire. Dans tous les pays, sauf en Suède, plus de trois quarts des élèves ont un enseignant qui les utilise au moins une fois par semaine. Les enseignants de plus de la moitié des élèves recourent à une variété de livres de la littérature enfantine, sauf en Allemagne, en Grèce, à Chypre, en Slovénie et en Slovaquie. La Suède et le Royaume-Uni (Angleterre) sont les seuls pays où les livres de la littérature enfantine sont davantage utilisés que les manuels.

Par contre, l'usage fréquent des logiciels informatiques pour l'enseignement de la lecture est nettement moins répandu. Il concerne un peu plus d'un élève sur dix dans quatre systèmes éducatifs seulement: les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse). L'enseignement de la lecture au niveau primaire reste donc basé sur des supports traditionnels, tels que les manuels et les livres pour enfants, tandis que l'informatique est utilisée de manière régulière dans un petit nombre de pays.

Figure E5. Pourcentages d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit utiliser des manuels, des livres de la littérature enfantine ou des logiciels d'apprentissage de la lecture au moins une fois par semaine. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Manuels de lecture	97,7	86,9	97,1	80,4	92,5	99,2	100	100	100	76,3	95,0	100	58,3	83,9	99,2	94,7	97,1	99,4	99,7
Littérature enfantine	60,4	34,6	31,9	63,9	52,8	34,9	63,9	55,0	51,2	68,7	39,1	44,1	90,5	96,6	80,5	76,0	74,6	51,1	78,7
Logiciels pour l'apprentissage de la lecture	0,7	5,1	0,0	5,9	4,1	0,9	0,7	0,6	1,1	12,9	2,4	0,0	16,4	10,4	10,6	9,8	7,9	0,6	0,7

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer à quelle fréquence ils utilisent divers supports pour l'enseignement de la lecture: (a) «Manuels de lecture», (b) «Feuilles ou livres d'exercices», (c) «Journaux et magazines pour enfants», (d) «Logiciels pour l'apprentissage de la lecture (par exemple, CD-Rom)», (e) «Matériaux de lecture sur Internet (pages Web)», (f) «Littérature enfantine (par exemple, romans, collections d'histoires, etc.)» et (g) «Matériaux provenant d'autres matières». La figure ne présente que les supports a, d et f. Les modalités de réponse étaient (i) «tous les jours ou quasi», (ii) «une ou deux fois par semaine», (iii) «une ou deux fois par mois» et (iv) «jamais ou pratiquement jamais». La figure présente les catégories (i) et (ii) regroupées.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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 donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

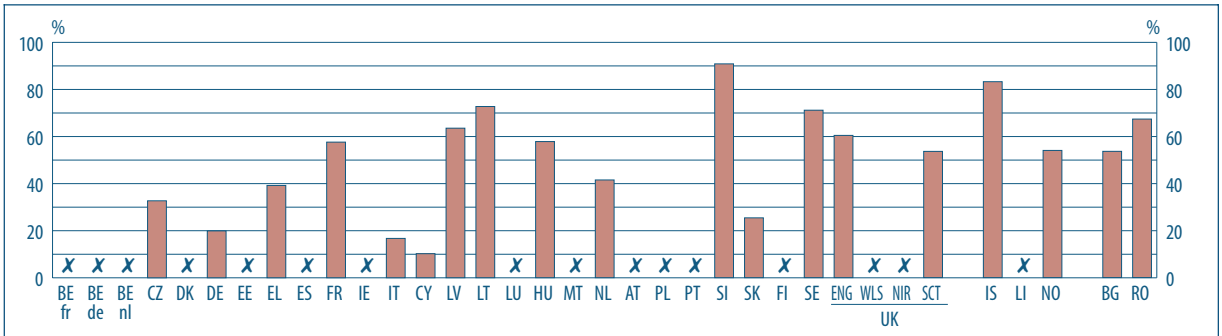
Pour davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

LES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES SONT RÉGULIÈREMENT FRÉQUENTÉES PAR PLUS DE LA MOITIÉ DES ÉLÈVES DE 9 ANS

En dehors du matériel de lecture directement utilisé en classe, la bibliothèque de l'école est très largement utilisée par les élèves de 4e année primaire dans une majorité de pays ayant participé à l'enquête PIRLS 2001. Plus de la moitié des élèves fréquentent la bibliothèque de leur établissement au moins une fois par semaine. En République tchèque, en Allemagne, en Grèce, en Italie, à Chypre, aux Pays-Bas et en Slovaquie, le pourcentage est toutefois nettement inférieur.

L'utilisation restreinte de la bibliothèque dans ces pays peut être due, en partie, au manque d'équipement dans les établissements (figure D14). Ainsi, d'après les déclarations des enseignants de 4e année, près de la moitié des élèves allemands ne disposent pas de bibliothèque dans leur école. À Chypre, cette proportion dépasse les deux tiers. Toutefois, en République tchèque, en Italie et en Slovaquie, où les établissements semblent bien dotés en bibliothèques, moins d'un tiers des élèves y sont conduits par leur enseignant au moins une fois par semaine.

Figure E6. Pourcentages d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit conduire ses élèves à la bibliothèque scolaire au moins une fois par semaine. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
32,7	19,9	39,2	57,6	16,7	10,2	63,5	72,7	57,8	41,5	90,8	25,4	71,1	60,4	53,6	83,2	54,0	53,6	67,3

Pas de bibliothèque dans l'établissement (%)

CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
7,2	52,6	22,3	19,1	20,0	68,0	0,4	1,6	3,1	30,0	0,1	6,3	4,3	7,1	15,1	2,4	1,7	13,1	3,2

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer la fréquence à laquelle ils conduisent ou envoient leurs élèves à la bibliothèque de l'école.

Les modalités de réponse étaient (o) pas de bibliothèque dans l'école, (i) «tous les jours ou quasi», (ii) «une ou deux fois par semaine», (iii) «une ou deux fois par mois» et (iv) «jamais ou pratiquement jamais». La figure présente les catégories (i) et (ii) regroupées.

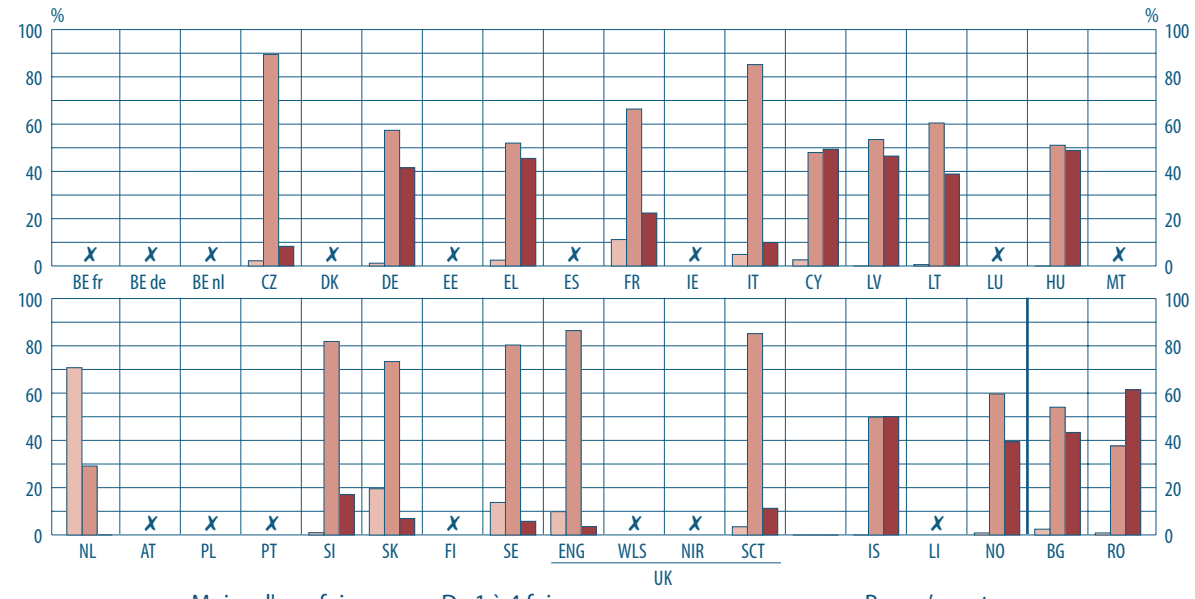
La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées 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 donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

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

AU PRIMAIRE, UNE À QUATRE FOIS PAR SEMAINE, DES DEVOIRS À DOMICILE SUR LA LANGUE D'INSTRUCTION

L'apprentissage de la langue d'instruction ne se limite pas aux activités en classe. En effet, dans les pays pour lesquels des données PIRLS 2001 sont disponibles, la grande majorité des enseignants de 4e année primaire déclarent donner des devoirs à domicile dans cette matière. En Roumanie, la majorité des élèves ont tous les jours un devoir à domicile portant sur la langue d'instruction. À Chypre, en Hongrie et en Islande, cette exigence concerne la moitié des élèves. La situation la plus répandue est néanmoins celle où les élèves mènent des travaux à domicile sur la langue d'instruction entre une et quatre fois par semaine. Les Pays-Bas font exception. La plupart des élèves ont un devoir à domicile dans cette matière moins d'une fois par semaine.

Figure E7. Pourcentage d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant déclare donner des devoirs à domicile portant sur la langue d'instruction. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Moins d'une fois par semaine	2,2	1,2	2,5	11,2	4,9	2,6	0,0	0,6	0,0	70,8	1,0	19,6	13,8	9,9	3,5	0,0	0,9	2,5	0,9
De 1 à 4 fois par semaine	89,5	57,4	52,0	66,4	85,2	48,0	53,5	60,5	51,1	29,2	81,9	73,4	80,4	86,5	85,2	49,9	59,7	54,1	37,7
Tous les jours	8,3	41,5	45,5	22,4	9,9	49,4	46,5	38,9	48,9	0,0	17,1	7,0	5,8	3,6	11,3	50,1	39,4	43,4	61,4

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer à quelle fréquence ils donnent à leurs élèves des devoirs à domicile portant sur la langue d'instruction (lecture, écriture, langue orale, littérature et autres aptitudes langagières).

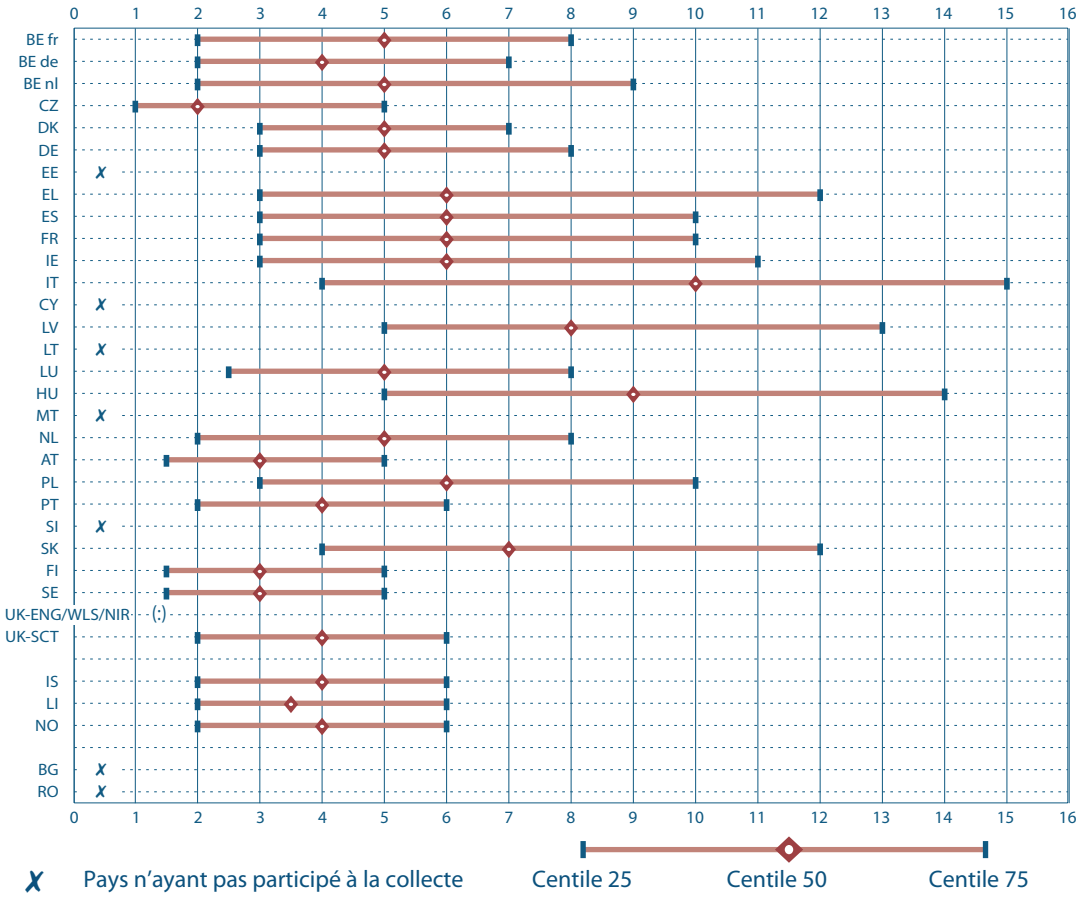
La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e année primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées 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 donnent telle ou telle réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

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

À 15 ANS, LA DURÉE MOYENNE DES DEVOIRS ET LEÇONS À DOMICILE VARIE DE 4 À 10 HEURES PAR SEMAINE

La durée moyenne des devoirs et leçons à domicile par semaine, telle que rapportée par les élèves de 15 ans qui ont participé à l'enquête PISA 2003, varie considérablement selon les pays: de moins de 4 heures par semaine en République tchèque, en Finlande ou en Suède à plus de 10 heures en Italie. En règle générale, le temps moyen consacré aux devoirs et leçons est plus faible dans les pays nordiques et plus important dans les pays méditerranéens et d'Europe centrale et orientale.

Figure E8. Distribution des élèves de 15 ans selon le nombre d'heures hebdomadaires qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs et leçons à domicile. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Centile 10	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,5	1,0	1,0	(:)	1,0	1,0	1,0	1,0
Centile 25	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	5,0	2,5	5,0	2,0	1,5	3,0	2,0	4,0	1,5	1,5	(:)	2,0	2,0	2,0	2,0
Centile 50	5,0	4,0	5,0	2,0	5,0	5,0	6,0	6,0	6,0	6,0	10,0	8,0	5,0	9,0	5,0	3,0	6,0	4,0	7,0	3,0	3,0	(:)	4,0	4,0	3,5	4,0
Centile 75	8,0	7,0	9,0	5,0	7,0	8,0	12,0	10,0	10,0	11,0	15,0	13,0	8,0	14,0	8,0	5,0	10,0	6,0	12,0	5,0	5,0	(:)	6,0	6,0	6,0	6,0
Centile 90	13,0	10,0	14,0	10,0	10,0	12,0	20,0	15,0	14,0	15,0	21,0	20,0	12,0	20,0	12,0	8,0	17,0	10,0	18,0	7,0	8,0	(:)	10,0	10,0	9,0	10,0
Ø	5,9	4,8	6,4	3,8	5,4	6,3	8,3	7,4	6,8	7,7	10,5	9,4	6,1	10,0	5,7	4,0	8,1	4,9	8,4	3,7	3,9	(:)	4,7	4,6	4,4	4,8

Ø Durée moyenne

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires (figure E8)

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (p10 = 1,0; p25 = 3,0; p50 = 5,0; p75 = 8,0; p90 = 12,0; Ø = 6,2) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les élèves ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer le nombre d'heures qu'ils consacrent par semaine à leurs devoirs et leçons à domicile.

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 PIRLS et sur la définition du centile, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

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

Ces moyennes ne doivent cependant pas cacher l'importance des disparités au sein de chaque pays. Une proportion non négligeable d'élèves (un quart) déclare travailler 3 heures par semaine ou moins à la maison dans presque tous les pays. À l'opposé, dans certains pays, un quart des élèves travaillent 6 heures ou plus à domicile et dans d'autres, ils y consacrent 10, voire 12 heures par semaine.

La durée des devoirs et leçons à domicile est particulièrement élevée en Grèce, en Italie, en Lettonie, en Hongrie et en Slovaquie. Dans ces pays (sauf en Lettonie), la majorité des élèves de 15 ans fréquentent le niveau d'enseignement secondaire supérieur (figure C7), ce qui peut expliquer une exigence de travail individuel plus importante. Dans le cas de la Lettonie, la durée importante des travaux à domicile apparaît comme un complément au nombre d'heures d'enseignement minimal recommandé dans le secondaire inférieur, qui est le plus bas de tous les pays européens (figure E1).

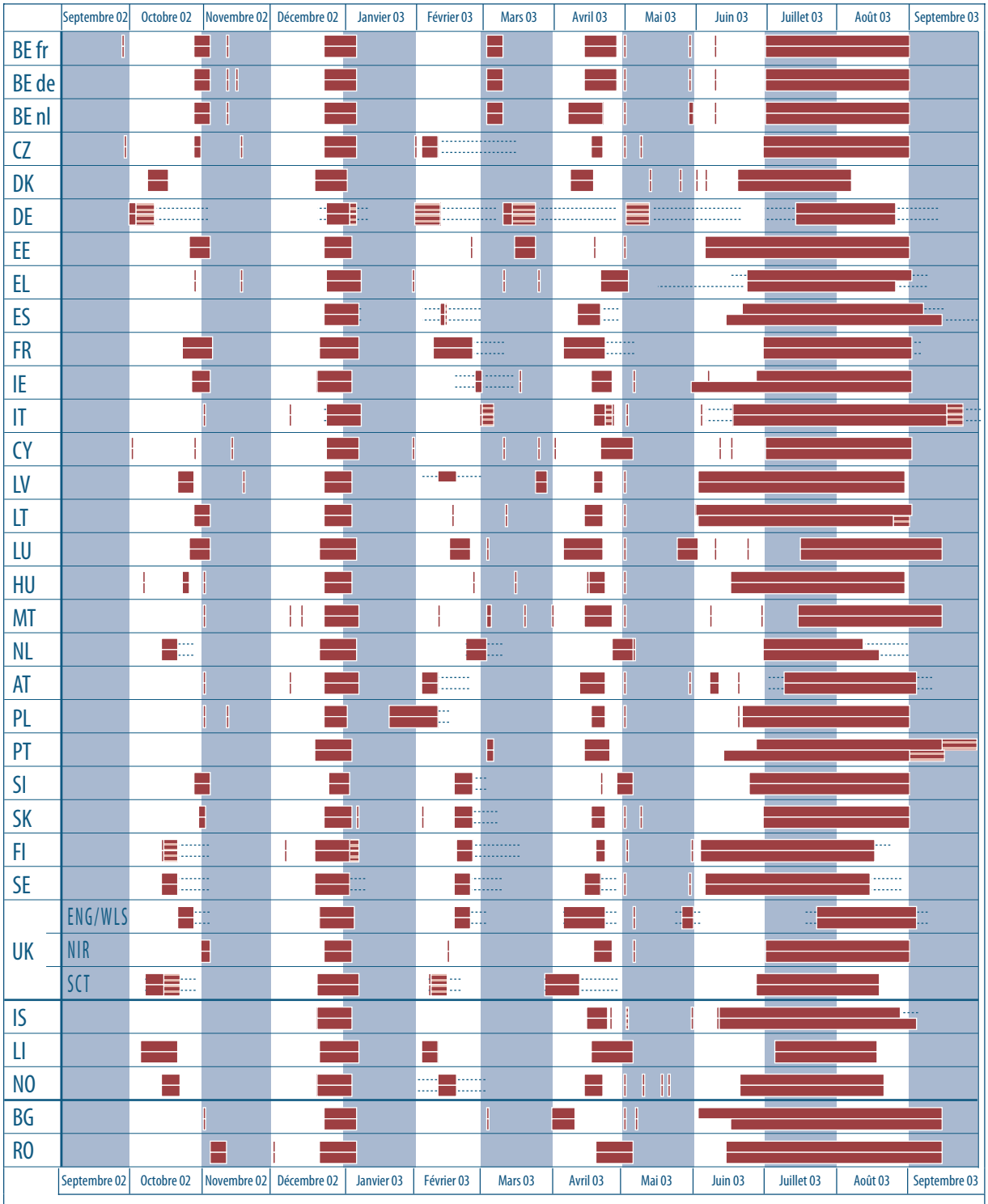
LE CHOIX DES PÉRIODES DE CONGÉS SCOLAIRES EST DÉCENTRALISÉ DANS UNE DIZAINE DE PAYS

L'organisation des congés scolaires présente des caractéristiques similaires dans les différents pays, malgré quelques spécificités nationales. Partout en Europe, les congés sont organisés autour de trois périodes: les vacances d'été, celles de Noël et Nouvel An et les congés de printemps ou de Pâques. À ces périodes viennent s'ajouter, dans la plupart des pays, les congés d'automne et ceux d'hiver ou du Carnaval puis, très rarement, les vacances du dernier trimestre ou liées aux fêtes de la Pentecôte. En dehors de ces périodes, tous les pays offrent entre un et dix jours de congé occasionnels qui correspondent généralement à des fêtes publiques et/ou religieuses. Les dates de ces jours de congé ne sont pas fixées partout.

L'étalement des congés sur l'année scolaire est généralement semblable au primaire et au secondaire. Il diffère dans quelques pays seulement. En Grèce et en Bulgarie, l'année scolaire des élèves du secondaire s'étend sur une plus longue période que celle des élèves du primaire. C'est l'inverse en Espagne, en Irlande, aux Pays-Bas et en Islande (pour les élèves du secondaire supérieur général).

Les principales différences entre les pays s'observent au niveau des dates et du nombre de jours de congé pour chaque période de vacances. Ainsi, les congés d'été ont généralement une durée comprise entre neuf et dix semaines, à quelques exceptions près. Cette durée peut aller de six semaines (Allemagne, Pays-Bas au niveau primaire, Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et Liechtenstein) à quinze semaines (en Bulgarie, au niveau primaire). Les congés de Noël et Nouvel An présentent moins de variations. Ils ont presque partout une durée de deux semaines. Ils en comptent trois en Suède, et sont plus courts en République tchèque, en Pologne et en Slovénie, où une semaine est offerte. Enfin, les vacances de Pâques ou de printemps varient généralement entre une et deux semaines.

Figure E9. Répartition des congés sur une année scolaire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires (figure E9)

Belgique, Allemagne, Espagne, France, Italie, Pays-Bas, Portugal, Slovénie, Suède, Royaume-Uni (NIR), Liechtenstein: il existe des congés supplémentaires (qui vont de un à dix jours) pour lesquels la date n'est pas fixée par les autorités centrales ou supérieures en matière d'éducation.
Danemark: les *municipalities* décident la répartition des congés scolaires, dans les limites du nombre de jours d'enseignement et du début des vacances d'été, fixés au niveau central. Le ministère publie cependant des lignes directrices non obligatoires.
Allemagne: les Länder décident la répartition des congés, dans les limites du nombre de jours de congé fixés au niveau fédéral.
Espagne, Italie, Autriche: les Communautés autonomes, régions ou Länder (respectivement) décident de la répartition des congés.
Italie: à partir du moment où 200 jours annuels d'enseignement sont garantis, les établissements peuvent offrir plus de jours de congé, normalement en février ou en mars.
Irlande: les établissements décident de la répartition des congés, dans les limites du nombre de jours de congé fixés.
Lituanie: les établissements peuvent décider de répartir les jours de congé, avec l'approbation du Conseil d'école et dans les limites du nombre de jours d'enseignement fixé au niveau central.
Hongrie: 5 jours de congés supplémentaires peuvent être répartis par les établissements. Ces derniers disposent aussi d'une flexibilité pour redistribuer les dates de congé à condition de conserver le nombre de jours d'enseignement.
Portugal: les congés occasionnels liés à des fêtes publiques ou religieuses sont en cours de révision.
Finlande: les pouvoirs organisateurs (en général, les municipalités) décident des dates précises de début de l'année scolaire et des périodes de congé.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les autorités locales ou les établissements décident de la répartition des congés, dans les limites du nombre de jours d'enseignement fixés au niveau central. En Angleterre et au pays de Galles, à partir de 2004/2005, quelques autorités éducatives locales ont adopté un modèle standardisé d'année scolaire en six périodes. Deux périodes de sept semaines, avec deux semaines de congé entre elles, sont suivies de quatre périodes de six semaines, avec une pause de deux semaines entre elles. Cependant, la décision d'adopter ce nouveau modèle est laissée aux autorités éducatives locales ou au conseil de direction de l'établissement.
Suède, Royaume-Uni (SCT): les municipalités décident de la répartition des congés.
Islande: les établissement décident des dates des congés d'automne et d'hiver, ainsi que de leur durée. Ces congés ne sont donc pas représentés. Les vacances d'été ont une durée de 11 semaines dans l'enseignement obligatoire et de 13 au secondaire supérieur général.
Norvège: la distribution des jours de congé dépend partiellement des autorités éducatives locales, mais le nombre de semaines totales d'enseignement est fixé par les autorités centrales.

Note explicative

Dans certains pays, les dates des jours de congés octroyés sont les mêmes pour tous les élèves d'un niveau d'enseignement donné. Parfois, le choix du moment auquel ces jours de congés sont octroyés dépend de l'état fédéré, de la région, de la municipalité ou de l'établissement. C'est ce qu'indiquent les variations présentées sur la figure.

Parfois, les autorités compétentes peuvent accorder, au-delà du minimum établi pour tous, des jours de congé supplémentaires. Ces jours de congé doivent néanmoins respecter certaines limites, indiquées dans le graphique comme le nombre maximal de jours.

Seules les dates des fêtes de Noël et du Nouvel An sont à peu près identiques partout en Europe. Les autres périodes de vacances scolaires sont fixées à des dates différentes selon les pays. Par exemple, les vacances d'été peuvent débuter entre fin mai en Irlande au niveau secondaire et fin juillet au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), pour se terminer entre la première quinzaine du mois d'août au Danemark et la fin septembre en Espagne au niveau secondaire.

Les périodes et les dates de congés scolaires peuvent aussi varier au sein d'un pays. Dans certains pays, cette décision fait partie des compétences des autorités régionales, des municipalités (comme au Danemark, en Suède, en Finlande, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles – dans la plupart des établissements – et Écosse) et en Norvège) ou des établissements (comme en Irlande, en Lituanie et dans une minorité d'établissements au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)). Cependant, l'autonomie de décision pour fixer les dates des congés scolaires peut être limitée: le nombre de jours d'enseignement et/ou, les dates de début ou de fin de l'année scolaire, sont généralement fixés au niveau central.

En France, c'est le gouvernement central qui fixe des dates différentes selon les zones géographiques pour les congés de Noël et du Nouvel An et pour ceux de printemps ou de Pâques. Aux Pays-Bas, le gouvernement central recommande des dates différentes de congés d'automne, d'hiver et d'été, alors qu'en Pologne et en Slovénie, cette différentiation concerne les vacances d'hiver.

SECTION II – FORMATION DES GROUPES

DES GROUPES D'ÂGE AU NIVEAU PRÉPRIMAIRE: UNE PRATIQUE RELATIVEMENT FRÉQUENTE

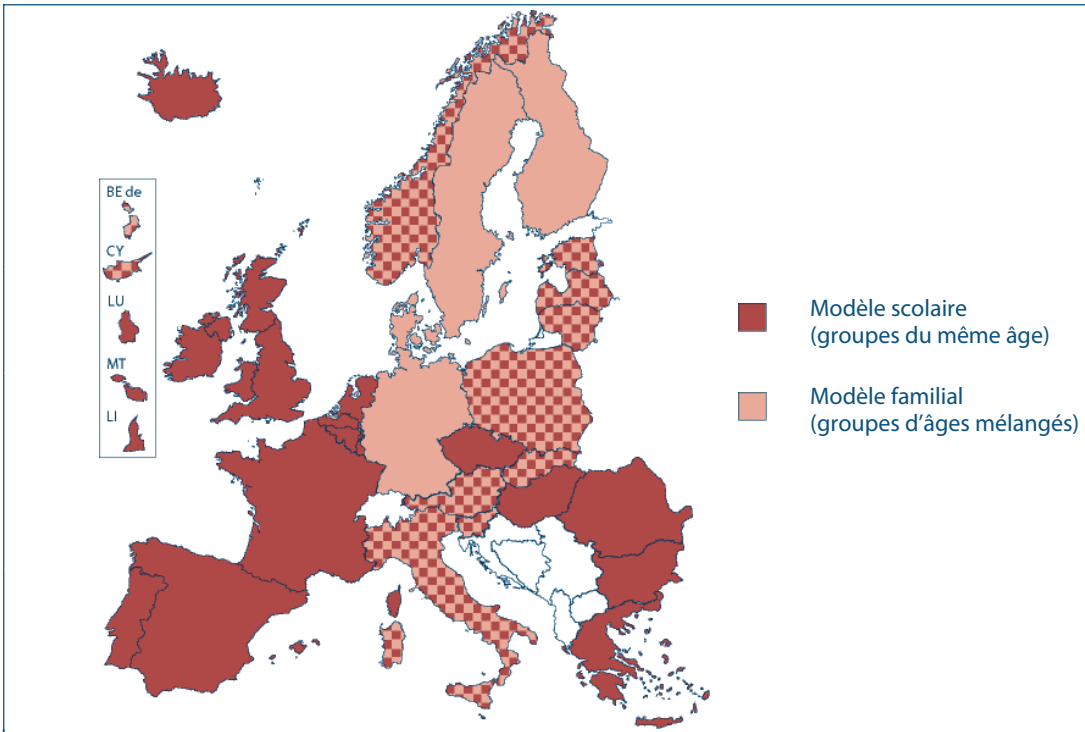
Dans les établissements d'éducation préprimaire, les enfants sont regroupés selon deux grandes modalités.

— 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'âges différents se retrouvent au sein d'un même groupe.

La situation la plus courante en Europe est la constitution de groupes d'enfants du même âge, suivant le modèle scolaire. Les établissements offrant cette organisation sont sous la tutelle du ministère de l'éducation. Cette situation s'observe aussi, 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.

Figure E10. Principales modalités de regroupement des enfants dans l'éducation préprimaire. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE nl), Lettonie, **Luxembourg**, **Islande, Liechtenstein**: le modèle familial existe mais est moins fréquent.
Pays-Bas: il n'y a pas d'enseignement préprimaire stricto sensu. La figure présente la situation des premières années du *basisonderwijs* (école primaire) fréquentées par la majorité des enfants de 4-5 ans.
Suède: le modèle scolaire existe mais est moins fréquent.
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 varient.

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, le regroupement d'enfants d'âges différents selon un modèle plus familial (également appelé «groupement vertical») prédomine. Il est à noter que dans tous ces pays, sauf en Suède, ce modèle se rencontre dans des institutions qui sont sous la tutelle d'un ministère autre que celui de l'éducation.

Ailleurs, les deux modalités coexistent: c'est le cas en Belgique (Communauté germanophone), en Estonie, en Italie, à Chypre, en Lettonie, en Lituanie, en Autriche, en Pologne, en Slovénie et en Slovaquie, ainsi qu'en Norvège. Les établissements concernés sont sous la tutelle du ministère de l'éducation (sauf en Autriche et en Norvège). Dans certains pays, les groupes d'âges mixtes s'observent principalement dans les établissements scolaires de très petite taille, situés en zone rurale. Le modèle scolaire y est donc le plus fréquent.

ENTRE 20 ET 25 ENFANTS AU MAXIMUM PAR ADULTE: UNE NORME COURANTE AU NIVEAU 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 qui travaillent simultanément.

À 4 ans, les normes d'encadrement les plus courantes se situent entre 20 et 25 enfants maximum par adulte. Elles sont nettement inférieures en Finlande, en Lettonie, au Royaume-Uni (Écosse), en Islande et en Norvège (entre 7 et 9 enfants maximum par adulte). Elles sont en revanche supérieures (30 enfants maximum par adulte) en Grèce, en Irlande et au Royaume-Uni (Irlande du Nord), dans les premières années de l'école 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, 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 à besoins spécifiques (Slovénie).

Les pays qui ne disposent pas de réglementation en la matière fonctionnent de manières diverses. 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. 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.

Il est à noter que, à l'exception de l'Italie, les pays qui présentent des normes d'encadrement relativement élevées (plus de 20 enfants au maximum par adulte) privilégient l'organisation des groupes selon le modèle scolaire (figure E10). L'inverse n'est pas vrai. Les pays où les normes d'encadrement sont relativement basses (moins de 15 enfants au maximum par adulte) pratiquent autant le modèle scolaire que le modèle familial (le regroupement d'enfants d'âges différents).

Figure E11. Nombre maximal recommandé d'enfants de 4 ans pour un adulte. Écoles ou autres établissements préprimaires à finalité éducative. Année scolaire 2002/2003.

⊗ Pas de réglementation sur le nombre d'adultes par groupe

BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
⊗	20	⊗	15	20	30	25	⊗	30	25	26	8	20	26	25	20	⊗	25	25	25	12	25	7	⊗	13	30	8	8	20	9	11	20

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Estonie: norme pour les groupes d'enfants du même âge, limitée à 18 pour les groupes d'enfants d'âges différents.
Irlande: se rapporte aux *infant classes* des *primary schools*.
Pays-Bas: il n'y a pas d'enseignement préprimaire stricto sensu. La figure présente la situation de la première année du *basisonderwijs* (école primaire) fréquentées par la majorité des 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).
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 *nursery classes* du secteur public. Ce maximum est 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 à 5 ans fréquentent les *reception classes* des écoles primaires. La taille de ces classes est statutairement limitée à 30.
Royaume-Uni (NIR): se rapporte à la première année de l'école primaire. Bien que les enfants de 4 ans fréquentent, pour la plupart, cette première année, les plus jeunes peuvent fréquenter des *nursery schools* ou d'autres types d'établissement où d'autres recommandations s'appliquent.
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 préprimaires qualifiés.

Note explicative

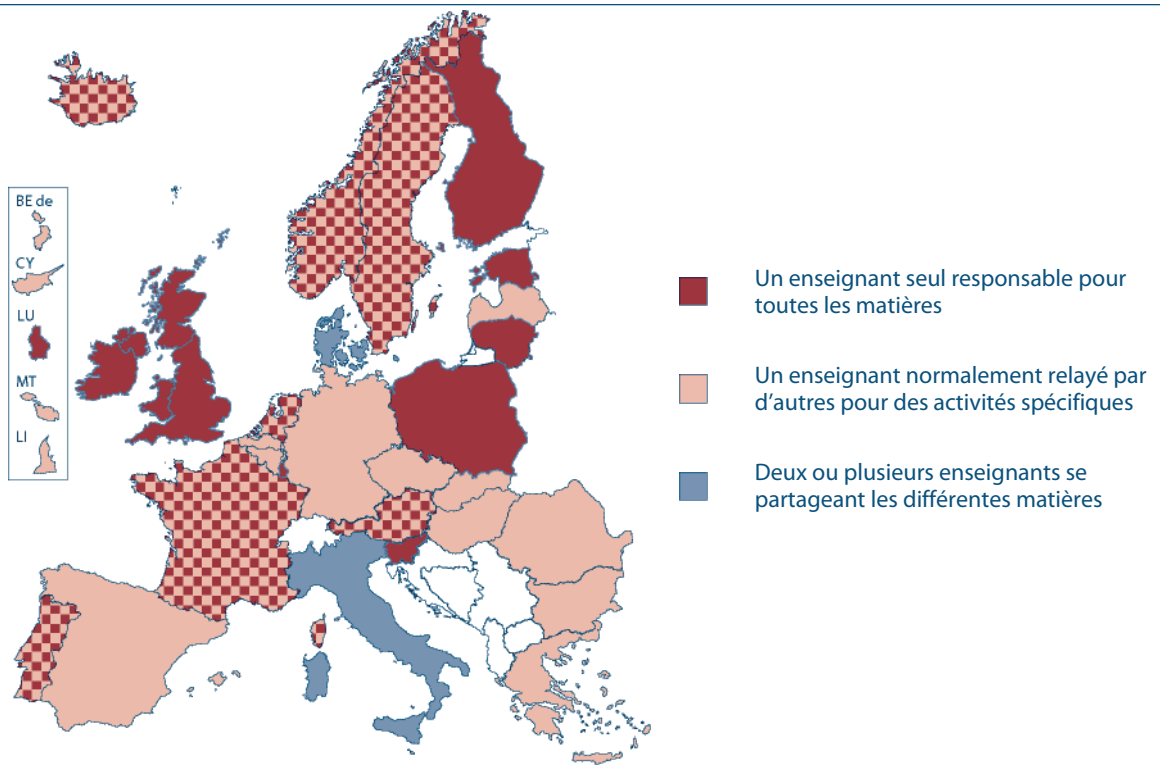
La figure présente les recommandations officielles sur le nombre maximal d'enfants de 4 ans pour un adulte. Par adulte, on entend la personne qualifiée responsable et tout assistant ou auxiliaire qui l'accompagne.

À 7 ANS, LES ÉLÈVES ONT SOUVENT UN SEUL ENSEIGNANT POUR TOUTES LES MATIÈRES

La répartition des matières entre les enseignants est directement liée au degré de spécialisation de ces derniers. Dans huit pays, l'enseignant est, en règle générale, seul responsable du groupe pour toutes les matières. Cette responsabilité de l'enseignant titulaire 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.

Dans la majorité des autres pays, au début de l'enseignement obligatoire, 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).

Figure E12. Modèles principaux de répartition des enseignements et matières entre les enseignants (élèves de 7 ans). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Estonie, **Lituanie**, **Pologne**, **Slovénie**, **Royaume-Uni**, **Roumanie**: dans certaines écoles, les enseignants peuvent être aidés par des spécialistes de certaines matières comme la musique, les arts, l'éducation physique ou encore les langues étrangères, etc.
Italie: la situation est en cours d'évolution. La loi de 2003 et son décret d'application de 2004 prévoient l'introduction d'un enseignant titulaire responsable de la coordination de l'équipe éducative.

En France, 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 différentes matières entre deux ou plusieurs enseignants s'observe dans deux pays. Au Danemark, la répartition des charges d'enseignement préfigure l'organisation qui prévaut au niveau secondaire ou dans le second cycle de l'enseignement obligatoire des autres pays: chaque matière est prise en charge par un enseignant différent. Cependant, les enseignants travaillent en équipe à certains niveaux 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 2e cycle de l'*ensino básico*, les enseignants sont, chacun, responsables d'un groupe de matières. L'enquête PIRLS 2001 révèle que ce mode d'organisation prévaut en 4e année primaire en Allemagne et en Hongrie (figure E13).

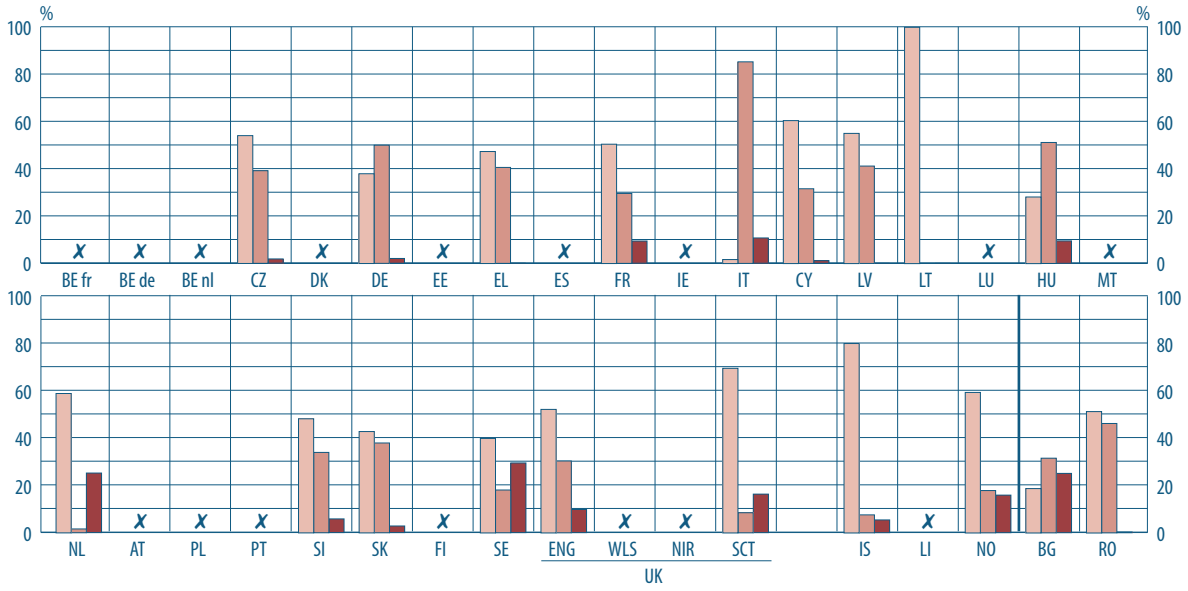
LE PARTAGE DES MATIÈRES ENTRE ENSEIGNANTS S'OBSERVE DÈS LA 4e ANNÉE PRIMAIRE

Dans les pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001, la majorité des élèves de 4e année primaire fréquentent une classe prise en charge par un enseignant responsable de (presque) toutes les matières. En Lituanie, c'est le cas pour tous les élèves. Dans bon nombre de pays, cependant, il arrive également que la classe soit prise en charge par une équipe d'enseignants se partageant les différentes matières. En Allemagne et en Hongrie – deux pays où la 4e année correspond à la dernière année du niveau primaire – il s'agit même de la situation la plus fréquente. Les élèves sont ainsi préparés au mode d'organisation adopté dans l'enseignement secondaire. En Italie, le modèle de répartition des matières entre deux ou plusieurs enseignants, prescrit pour l'enseignement public (figure E12), est quasi généralisé.

Aux Pays-Bas et en Suède, une troisième approche est relativement bien développée. 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 (figure D44), et par des recommandations du ministère de l'éducation encourageant le travail en équipe (tout en respectant l'autonomie des écoles en la matière).

Le travail en temps partagé *(job sharing)* est motivé par des considérations personnelles ou liées à l'emploi, et non des options pédagogiques. Dans la pratique, il se rapproche du partage des matières entre enseignants travaillant à temps plein, dans la mesure où il est très probable que les deux enseignants travaillant à temps partiel se répartissent les matières entre eux.

Figure E13. Répartition des élèves de 4e année primaire selon le type de partage des responsabilités d'enseignement et des matières entre enseignants, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



Un enseignant responsable pour toute la semaine de cours ou presque

Différents enseignants se partageant différentes matières (par exemple, mathématiques, sciences ou langue, etc.)

✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

Deux enseignants se partageant toutes les responsabilités d'enseignement (enseignement en équipe ou travail en temps partagé)

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
	54,1	38,0	47,4	50,5	1,7	60,5	55,1	100,0	28,2	59,0	48,3	42,9	40,0	52,3	69,7	80,2	59,5	18,8	51,4
	39,2	50,0	40,6	29,6	85,3	31,6	41,2	0,0	51,2	1,6	34,0	38,0	18,1	30,4	8,5	7,6	17,9	31,6	46,3
	1,8	2,0	0,0	9,4	10,7	1,1	0,0	0,0	9,5	25,2	5,8	2,8	29,5	9,8	16,3	5,4	15,9	25,1	0,3

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer si d'autres enseignants prennent en charge la classe durant une partie significative de la semaine scolaire, en distinguant, dans l'affirmative, la situation où les élèves ont différents enseignants pour différentes matières et celle où l'enseignant partage 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 4e 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 soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui donnent une réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

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

DES MAXIMA DE 22 À 36 ÉLÈVES PAR CLASSE RECOMMANDÉS OU PRESCRITS AU NIVEAU PRIMAIRE

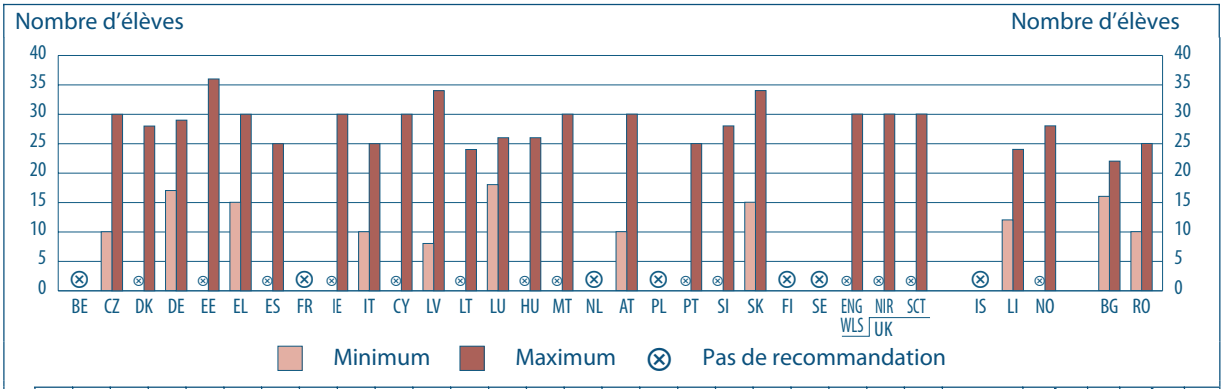
Dans la plupart des pays, les normes d'encadrement officielles fixent l'effectif maximal des classes primaires. Dans 11 pays, un nombre minimal d'élèves est également requis. Il est particulièrement élevé en Allemagne, au Luxembourg, en Slovaquie et en Bulgarie (entre 15 et 18 élèves minimum).

En règle générale, les maxima évoluent entre 25 et 30 élèves par classe. Ils sont supérieurs (entre 34 et 36 élèves) en Estonie, en Lettonie et en Slovaquie. Les maxima les plus bas (moins de 25 élèves) s'observent en Lituanie, au Liechtenstein et en Bulgarie. Dans quelques pays, des recommandations spécifiques existent pour certaines situations. À Chypre ou en Slovaquie, par exemple, les normes pour la première année primaire sont plus favorables.

Les pays qui ne présentent pas de recommandation sur la taille maximale des classes sont, à quelques exceptions près, les mêmes que ceux qui ne présentent pas de recommandation quant au nombre maximum d'enfants par adulte au niveau préprimaire (figure E11). 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.

Les tailles des classes observées dans les pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001 (figure E16) sont souvent inférieures au maxima prescrits ou recommandés.

Figure E14. Prescriptions ou recommandations relatives à la taille des classes au niveau primaire. Année scolaire 2002/2003.



	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
Minimum	⊗	10	⊗	17	⊗	15	⊗	⊗	⊗	10	⊗	8	⊗	18	⊗	⊗	⊗	10	⊗	⊗	⊗	15	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12	⊗	16	10
Maximum	⊗	30	28	29	36	30	25	⊗	30	25	30	34	24	26	26	30	⊗	30	⊗	25	28	34	⊗	⊗	30	30	⊗	24	28	22	25

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

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.
Chypre: la norme de 30 s'applique aux deux premières années. Pour les quatre dernières années, la norme est 32. Cette norme de 30 s'applique aux quatre premières années depuis 2003/2004 et devrait s'étendre à tout le primaire.
Portugal: au second cycle de l'*ensino básico*, la norme est de minimum 25 et maximum 28 élèves.
Slovaquie: en première année, la norme est fixée à 29.
Royaume-Uni: la réglementation ne concerne que les élèves âgés de 5 à 7 ans (**UK-ENG/WLS**) ou de 4 à 8 ans (**UK-NIR**).
Royaume-Uni (SCT): dans les 4 dernières années primaires, la norme est fixée à 33.
Norvège: depuis 2003/2004, il n'y a plus de recommandations détaillées sur les tailles des classes.

Note explicative

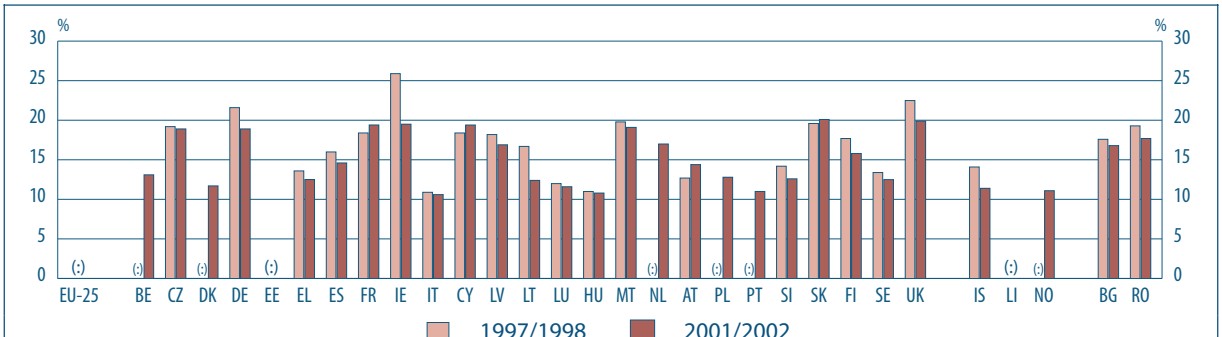
Les prescriptions ou recommandations relatives à la taille des classes incluant des enfants à besoins éducatifs particuliers ne sont pas prises en compte.

ENTRE 10 ET 20 ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT AU NIVEAU PRIMAIRE

Dans l'enseignement primaire, l'écart entre les taux d'encadrement (les ratios élèves/enseignant) des différents pays est considérable: en 2001/2002, il varie entre presque 10 pour 1 en Italie et un peu plus de 20 pour 1 en Slovaquie. Les autres pays se répartissent entre ces deux extrêmes.

Dans l'ensemble, l'évolution des ratios élèves/enseignant entre 1997/1998 et 2001/2002 est négligeable. Seuls quelques pays (Allemagne, Irlande, Lituanie, Royaume-Uni et Islande) ont enregistré des diminutions notables, correspondant pour certains d'entre eux (notamment le Royaume-Uni) à des mesures de réduction des tailles de groupes.

Figure E15. Évolution du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire (CITE 1), 1998 et 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1997/1998	(:)	(:)	19,2	(:)	21,6	(:)	13,6	16,0	18,4	25,9	10,9	18,4	18,2	16,7	12,0	11,0	19,8	(:)	12,7	(:)	(:)	14,2	19,6	17,7	13,4	22,5	14,1	(:)	(:)	17,6	19,3
2001/2002	(:)	13,1	18,9	11,7	18,9	(:)	12,5	14,6	19,4	19,5	10,6	19,4	16,9	12,4	11,6	10,8	19,1	17,0	14,4	12,8	11,0	12,6	20,1	15,8	12,5	19,9	11,4	(:)	11,1	16,8	17,7

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les écoles privées non subventionnées ne sont pas incluses.
Danemark, Islande, **Norvège**: les données incluent les enseignants du niveau CITE 2.
Chypre, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Slovénie, Slovaquie: données de 1999 pour l'année 1998.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Pays-Bas: les données incluent les enseignants du niveau CITE 0.
Autriche: les données de 1998 incluent le personnel de direction.

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.

Ces taux d'encadrement ne doivent pas être confondus avec la taille des classes. 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 influencent le taux d'encadrement, sans pour autant affecter la taille des classes.

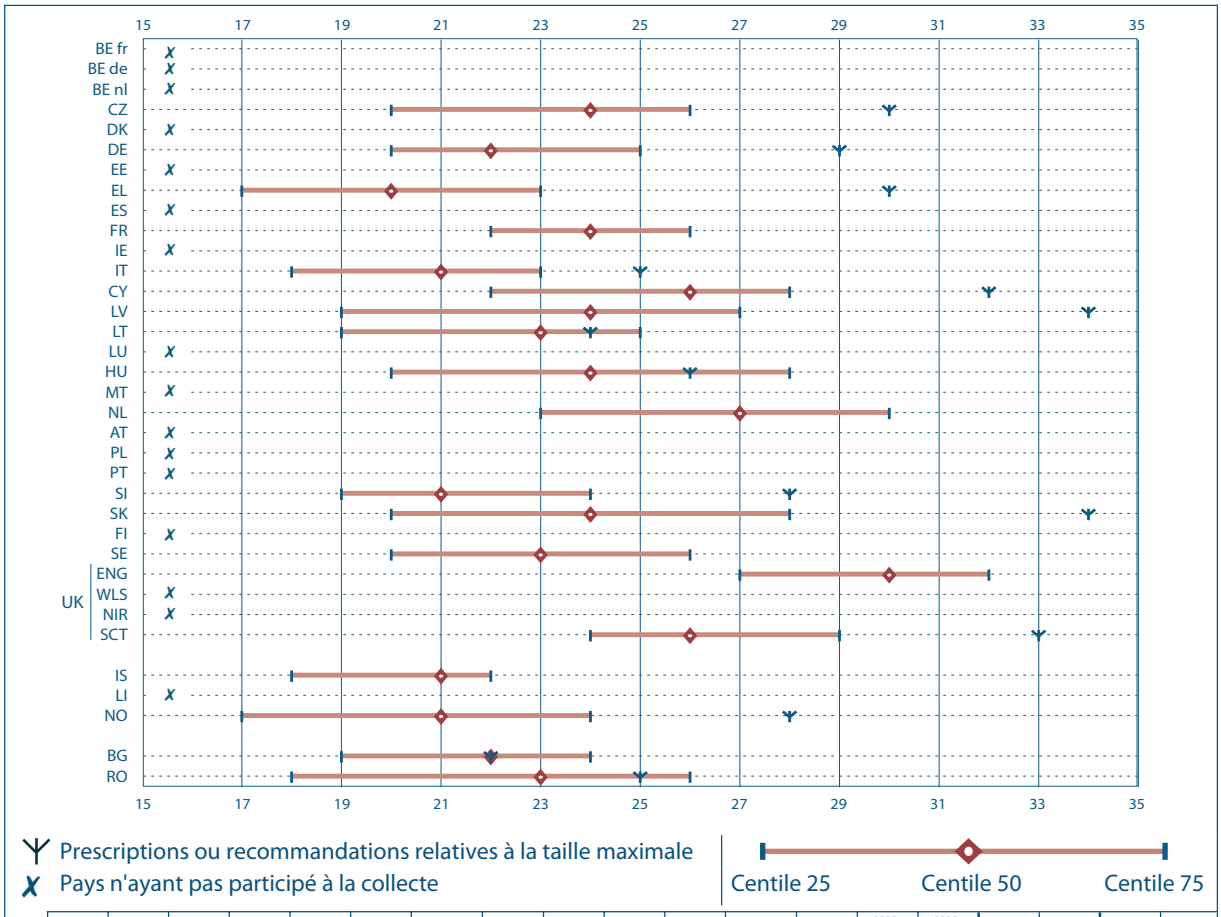
En général, les tailles des classes (figure E16) sont nettement supérieures aux taux d'encadrement. On peut toutefois établir, sur l'ensemble des pays, un lien entre les deux indicateurs: là où les taux d'encadrement s'élèvent, les tailles des classes augmentent. Quelques cas particuliers peuvent être soulignés. En Hongrie et

en Slovaquie, les tailles de classes sont relativement similaires. Or, le ratio élèves/enseignant est particulièrement élevé en Slovaquie, et remarquablement bas en Hongrie.

AU NIVEAU PRIMAIRE, DES DISPARITÉS IMPORTANTES ENTRE LES TAILLES DES CLASSES

La taille des classes de 4e année primaire, rapportée par les enseignants dans le cadre de l'enquête PIRLS 2001, varie considérablement entre les pays, mais également au sein des pays. En règle générale, les données observées dans les écoles sont bien en-dessous des maxima officiellement recommandés ou prescrits (figure E14). La Lituanie, la Hongrie, la Bulgarie et la Roumanie sont les seuls pays où la taille réelle des classes peut être, dans certains établissements, supérieure aux maxima recommandés.

Figure E16. Distribution des élèves de 4e année primaire, selon la taille de leur classe, rapportée par les enseignants et comparée aux maxima officiellement recommandés ou prescrits. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



(C)	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
10	17	17	13	19	16	18	13	14	16	19	16	15	18	22	20	14	13	15	13
25	20	20	17	22	18	22	19	19	20	23	19	20	20	27	24	18	17	19	18
50	24	22	20	24	21	26	24	23	24	27	21	24	23	30	26	21	21	22	23
75	26	25	23	26	23	28	27	25	28	30	24	28	26	32	29	22	24	24	26
90	29	27	26	28	25	30	31	27	30	32	26	31	29	34	32	24	26	27	31

(C) Centile.

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative (figure E16)

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 4e 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 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 davantage de précisions 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 présentées dans le tableau sous la figure.

Des tailles de classes particulièrement élevées s'observent principalement à Chypre, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, ainsi que, dans une moindre mesure, en Lettonie, en Hongrie et en Slovaquie. En Grèce, en Italie, en Islande, en Norvège et en Roumanie, un quart des classes ont une taille inférieure à 17 ou 18 élèves. Ces petites tailles s'expliquent en partie par la localisation des écoles. En général, ces classes sont davantage situées en milieu rural.

La taille de la classe diffère du taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant). En général, les tailles des classes sont nettement supérieures à ce ratio élèves/enseignant (figure E15), ce qui s'explique aisément par le fait qu'une classe d'élèves peut être sous la responsabilité de plusieurs enseignants. Néanmoins, le lien entre les deux indicateurs est évident: les pays qui ont des classes de tailles relativement réduites pour la 4e année primaire ont également des ratios élèves/enseignant favorables pour l'ensemble de l'enseignement primaire. On citera, par exemple, le cas de la Grèce, de l'Italie, de la Slovénie, de l'Islande et de la Norvège qui ont une médiane égale à 20 ou 21 élèves par classe et un ratio élèves/enseignant entre 10,5 et 12,5. À l'inverse, les pays où la taille de classes est relativement élevée, les ratios sont également importants. Ainsi à Chypre, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, la médiane est supérieure à 25 élèves par classe et le ratio supérieur à 17. Quelques pays présentent toutefois des profils particuliers. Ainsi, la Lituanie et la Suède présentent des tailles de classes élevées (médiane égale à 23 élèves par classe) et des ratios élèves/enseignant faibles (12,5 élèves par enseignant). Le cas de la Hongrie est encore plus net avec une médiane égale à 24 élèves par classe et un ratio de seulement 10,8 élèves par enseignant.

L'ENSEIGNEMENT FRONTAL EST L'APPROCHE LA PLUS UTILISÉE POUR L'INSTRUCTION DE LA LECTURE

En 4e année primaire, l'enseignement frontal de la lecture apparaît comme le mode d'organisation de la classe le plus fréquent dans les pays ayant participé à l'enquête PIRLS 2001. L'enseignement frontal permet aux enseignants de s'adresser à l'ensemble des élèves en même temps. Dans trois pays (Italie, Bulgarie et Roumanie), d'après les réponses des enseignants, ce mode de regroupement des élèves est omniprésent. Au Royaume-Uni, l'Écosse présente un profil inverse: l'enseignement frontal apparaît nettement moins présent que dans les autres pays. La même situation s'observe également en Suède, mais de manière moins prononcée.

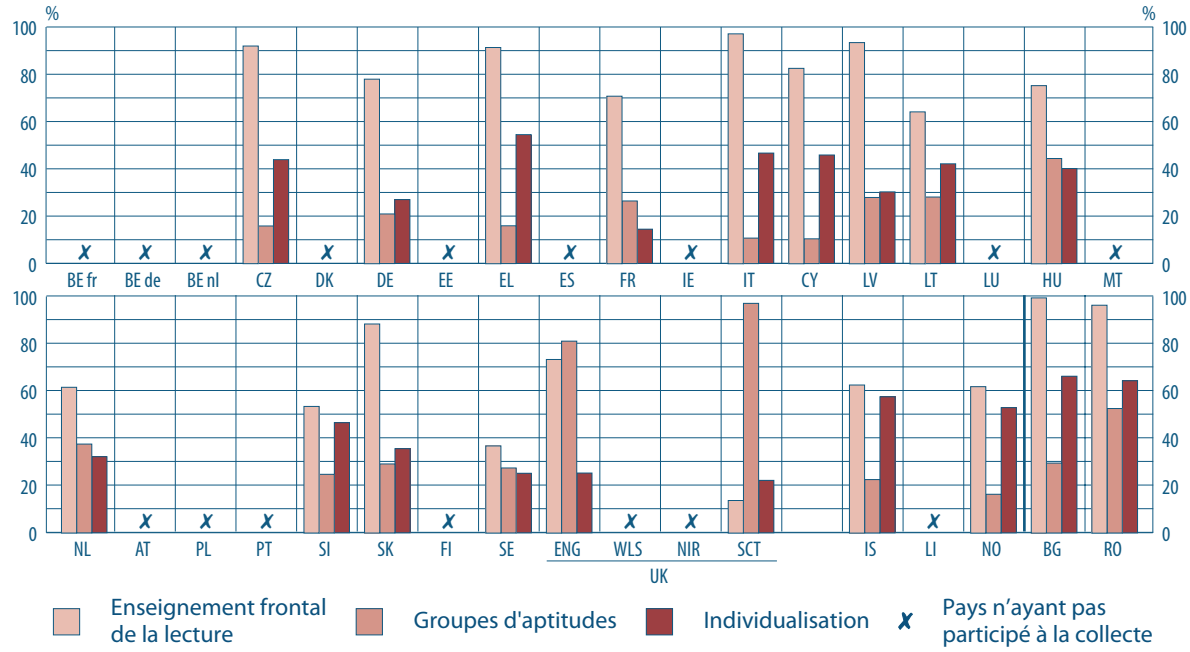
La constitution de petits groupes d'élèves en fonction des aptitudes est une approche privilégiée au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et très présente en Roumanie.

Enfin, l'enseignement individualisé de la lecture est très répandu, notamment dans les pays où la majorité des enseignants privilégient l'enseignement frontal (comme en Grèce, en Italie, en Bulgarie et en Roumanie), mais également en Islande et en Norvège. Il est moins fréquent en Allemagne, en France, en Suède et au Royaume-Uni.

Ces données reflètent les traditions éducatives présentes dans les différents pays d'Europe. La position du Royaume-Uni où, depuis plusieurs années, la subdivision des classes en petits groupes pour différencier

l'enseignement est une pratique courante, mérite davantage de précisions. En Angleterre, une stratégie nationale d'instruction de la lecture fut introduite en 1998. La mise en œuvre de cette stratégie, qui promeut l'enseignement frontal, peut expliquer la différence observée entre l'Angleterre et l'Écosse.

Figure E17. Répartition des élèves de 4e année primaire selon le mode de regroupement le plus souvent adopté dans le cadre de l'enseignement de la lecture, rapporté par leur enseignant. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Enseignement frontal de la lecture	92,1	78,1	91,5	70,9	97,3	82,7	93,6	64,3	75,4	61,7	53,6	88,5	36,9	73,5	13,8	62,7	62,0	99,6	96,5
Groupes d'aptitudes	15,9	21,0	16,0	26,5	10,8	10,5	28,0	28,2	44,5	37,6	24,8	29,2	27,5	81,2	97,2	22,6	16,4	29,6	52,7
Individualisation	43,9	27,0	54,5	14,5	46,7	45,9	30,3	42,2	40,2	32,2	46,6	35,6	25,2	25,3	22,2	57,6	53,0	66,3	64,4

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les enseignants ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer la fréquence à laquelle ils pratiquaient l'instruction 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 et 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 4e 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 soit inversement proportionnelle à leur taille. Cela explique pourquoi la figure ne présente pas directement les proportions d'enseignants qui donnent une réponse, mais les proportions d'élèves dont l'enseignant donne cette réponse.

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

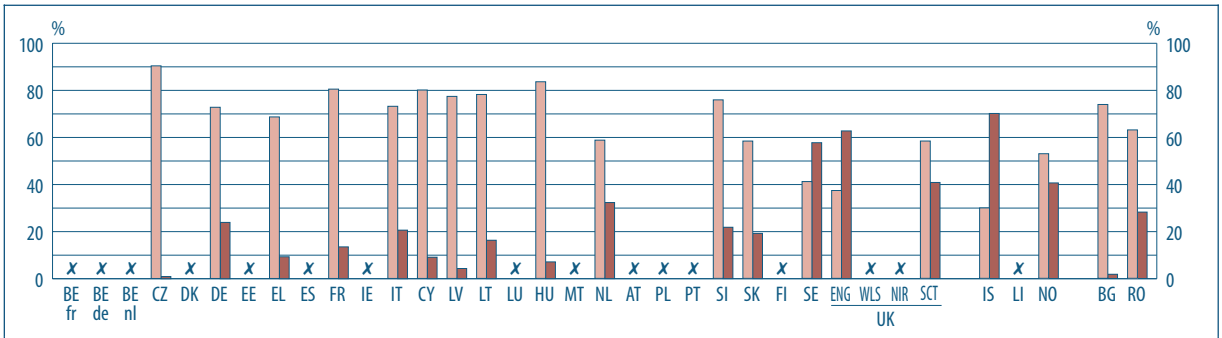
UN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DIFFÉRENCIÉ, SURTOUT AU NORD DE L'EUROPE

Tous les systèmes éducatifs sont confrontés à la nécessité de prendre en considération les différences individuelles dès l'enseignement primaire, mais la gestion de ces différences varie d'un modèle à l'autre. La mise en œuvre de programmes d'apprentissage de lecture distincts, adaptés aux aptitudes des élèves, semble être une alternative à la différenciation du rythme d'enseignement suivant les progrès des élèves.

Au primaire, dans la plupart des pays européens qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001, les chefs d'établissement rapportent que les différences d'aptitudes des élèves sont prises en compte via l'adaptation du rythme d'enseignement de la lecture. Le contenu et les approches méthodologiques sont les mêmes pour tous, mais le programme est suivi de manière plus ou moins rapide selon les élèves.

Dans quelques pays, toutefois, les écoles offrent fréquemment des programmes d'enseignement de la lecture différents du point de vue des contenus ou de la méthode, en fonction du niveau de lecture des élèves. Une telle différenciation est surtout développée en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre et Écosse), en Islande et en Norvège. Tous ces pays pratiquent la promotion automatique, alors que les autres pays européens qui adoptent seulement une différenciation du rythme de progression gèrent également les difficultés d'apprentissage en recourant au redoublement (figure E23).

Figure E18. Répartition des élèves de 4e année primaire selon la modalité d'adaptation du programme d'instruction au niveau de lecture des élèves, rapportée par les chefs d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
	90,3	72,7	68,6	80,4	73,1	80,0	77,3	78,1	83,5	58,7	75,8	58,3	41,1	37,3	58,3	29,9	52,9	73,8	63,0
	0,9	23,9	9,3	13,5	20,6	9,1	4,3	16,3	7,1	32,3	21,8	19,2	57,7	62,7	40,8	70,1	40,6	1,8	28,2

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Note explicative

Les chefs d'établissements ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer parmi plusieurs propositions, celle qui décrivait le mieux dans quelle mesure le programme d'instruction de la lecture est adapté aux différents niveaux de lecture des élèves.

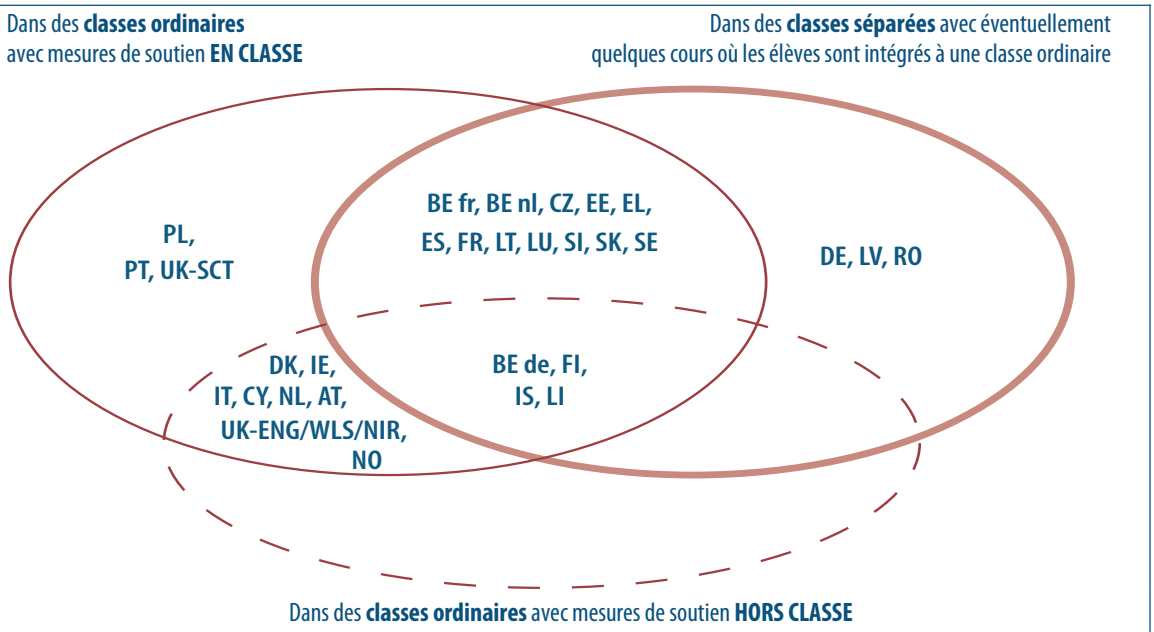
La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e primaire). Elle vise à offrir à chaque élève la même probabilité d'être choisi quelle que soit la taille de l'établissement fréquenté. Pour ce faire, les écoles ont été pondérées de telle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

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

INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS: DU SOUTIEN INDIVIDUALISÉ AUX CLASSES SÉPARÉES

D'après la législation ou les recommandations nationales ou, dans certains pays, en fonction des décisions prises par les établissements scolaires, l'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles ordinaires prend trois grandes orientations.

Figure E19. Modalités d'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003.



⊗: HU, MT, BG: pas de mesures particulières.

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): enseignement préprimaire non compris.
République tchèque: la constitution de classes séparées concerne uniquement les enfants de demandeurs d'asile.
Estonie: ces mesures correspondent principalement aux enfants immigrants russophones.
Irlande: un petit nombre d'écoles accueillant plus de 20 % d'élèves non nationaux organisent des classes d'initiation/immersion.
Lettonie: situation des écoles ou classes avec programme spécifique (approche bilingue) pour les élèves des minorités linguistiques russe, polonaise, ukrainienne, hébraïque, lituanienne, estonienne, tzigane et biélorusse.
Autriche: la création de classes spéciales pour les élèves récemment arrivés, est exceptionnelle, et nécessite le consentement du ministère fédéral.
Pologne: en 2002/2003, les écoles ne sont pas obligées d'offrir de l'aide à l'apprentissage du polonais pour les élèves immigrants intégrés dans l'enseignement ordinaire mais, dans la pratique, un soutien spécial est offert aux élèves immigrants allophones. Les mesures légales à l'égard des enfants immigrants ont été mises en place en mai 2004.

Note explicative

Seules les mesures de soutien mises en place dans les écoles ordinaires sont considérées. Les élèves qui reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle ne sont pas pris en considération. Pour une information sur les mesures extrascolaires (organisées en dehors de l'horaire de cours), offertes dans un grand nombre de pays, voir l'enquête sur l'intégration scolaire des enfants immigrants (Eurydice, 2004).

La première orientation intègre immédiatement l'élève dans l'enseignement ordinaire, parfois en l'inscrivant dans une année d'études inférieure à celle qui correspond à son âge, pour lui donner le temps d'améliorer sa connaissance de la langue d'instruction. La plupart des pays mettent en œuvre cette modalité. L'enseignant est appelé à offrir à l'élève ou aux élèves immigrants un soutien individualisé.

La seconde orientation consiste à offrir un soutien aux élèves, en dehors de la classe, individuellement ou en groupe, notamment pendant les heures de cours dans la langue d'instruction. Elle accompagne la première modalité dans une dizaine de pays.

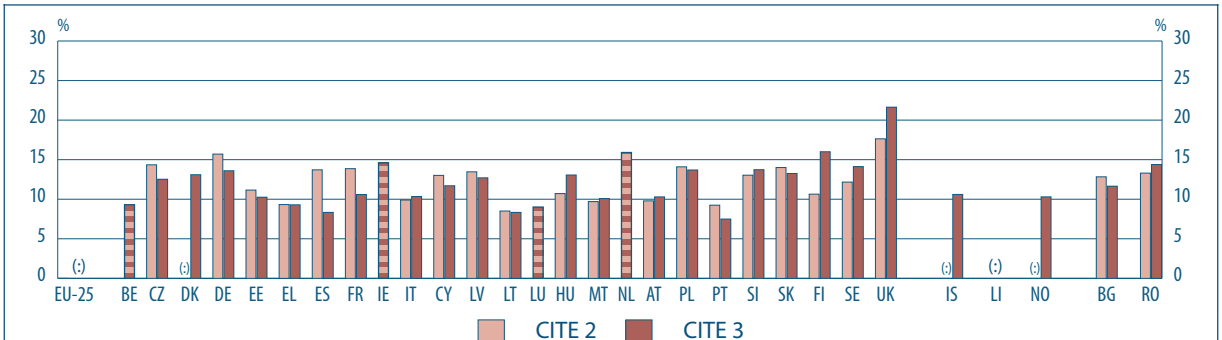
La troisième orientation vise à donner à ces élèves un enseignement séparé, ciblé sur leurs besoins spécifiques (notamment linguistiques), et à les intégrer progressivement dans l'enseignement ordinaire. Les élèves immigrants sont rassemblés dans une classe (appelée classe passerelle, classe d'accueil 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 langue étrangère). Cette orientation existe dans une majorité de pays. Parfois, elle est soumise à certaines conditions comme, par exemple, une proportion suffisante d'élèves immigrants dans l'école ou l'accueil d'une population spécifique (comme les enfants de demandeurs d'asiles ou d'une communauté linguistique particulière). En Allemagne, en Lettonie et en Roumanie, l'intégration des élèves immigrants dans les écoles se fait essentiellement via cette troisième modalité.

ENTRE 10 ET 15 ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT AU NIVEAU SECONDAIRE

Au niveau secondaire, la majorité des pays présentent des taux d'encadrement (ratio élèves/enseignant) qui varient entre 10 et 15 élèves par enseignant. Ces taux sont généralement plus favorables que dans l'enseignement primaire (figure E15).

La Belgique, la Grèce, la Lettonie, le Luxembourg et le Portugal présentent des ratios inférieurs à 10 élèves par enseignant pour les deux niveaux de l'enseignement secondaire. Par contre, au Royaume-Uni, les ratios apparaissent nettement plus élevés.

Figure E20. Ratio élèves/enseignant dans l'enseignement secondaire (CITE 2 et 3), 2001/2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
CITE 2	(:)	9,3	14,4	(:)	15,7	11,2	9,3	13,7	13,9	14,6	9,9	13,0	13,5	8,5	9,0	10,7	9,7	15,9	9,8	14,1	9,3	13,0	14,0	10,6	12,2	17,6	(:)	(:)	(:)	12,8	13,3
CITE 3	(:)		12,5	13,1	13,6	10,3	9,3	8,3	10,6		10,3	11,7	12,7	8,3		13,1	10,1		10,3	13,7	7,5	13,7	13,3	16,0	14,1	21,6	10,6	(:)	10,3	11,7	14,4

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les écoles privées non subventionnées ne sont pas incluses. Les élèves et les enseignants de promotion sociale sont exclus pour la Communauté française, et les enseignants et élèves de Communauté germanophone ne sont pas pris en compte.
Belgique, **Espagne**, **Irlande**, **Royaume-Uni**, **Islande**, **Norvège**: les données CITE 3 incluent tout ou partie du personnel enseignant du niveau CITE 4.
Estonie: données de 2000/2001 pour l'année 2001/2002.
Luxembourg: secteur public uniquement.
Finlande: les données CITE 3 incluent les enseignants des niveaux CITE 4 et 5 des programmes techniques et professionnels.

Note explicative (figure E20)

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.

Les taux d'encadrement ne doivent pas être confondus 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 spécialisés dans l'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers, n'ayant pas de charge d'enseignement, sont autant de facteurs qui influencent le taux d'encadrement, sans pour autant affecter la taille des classes. En règle générale, les tailles des classes (figure E21) sont toujours supérieures aux taux d'encadrement.

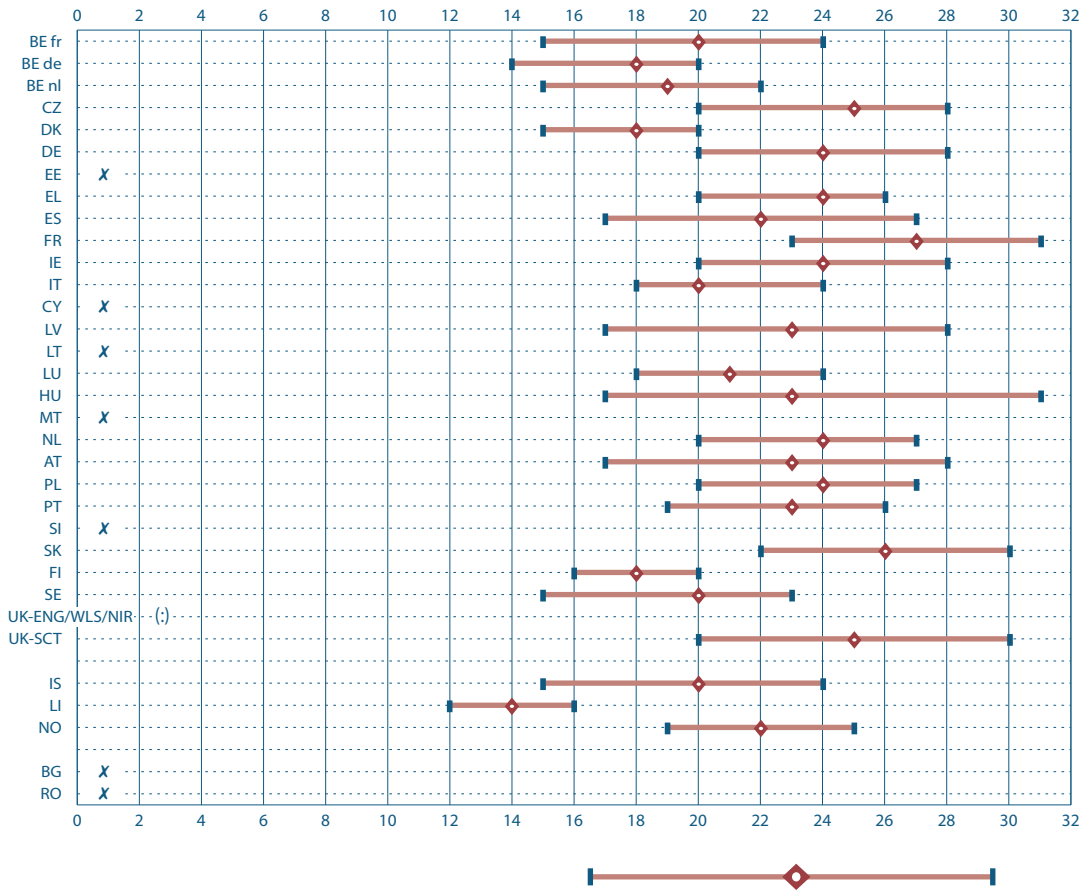
À 15 ANS, LES TAILLES DES CLASSES DE MATHÉMATIQUES ÉVOLUENT ENTRE 10 ET 40 ÉLÈVES

Les tailles des classes de mathématiques, rapportées par les élèves de 15 ans dans le cadre de l'enquête PISA 2003, varient considérablement d'un pays à l'autre. Elles vont de 14 élèves en moyenne au Liechtenstein à plus de 26 en France. Dans la majorité des pays, la taille moyenne des classes se situe entre 20 et 23 élèves. Au Danemark, en Finlande, en Suède, en Islande et au Liechtenstein, elle est inférieure à 20. En République tchèque, en France, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Écosse), elle est supérieure à 23. Ces variations sont de même ampleur que celles observées dans l'enseignement primaire (figure E16). Les disparités entre écoles sont importantes, particulièrement en Espagne, en Hongrie, en Autriche et en Islande.

Il convient de rappeler qu'à 15 ans, les élèves fréquentent soit le niveau secondaire inférieur, soit le secondaire supérieur, ce qui explique partiellement certaines variations: dans les pays nordiques qui se caractérisent par des tailles de classe plus petites en moyenne (excepté la Norvège), les élèves de 15 ans fréquentent pratiquement tous les dernières années de la structure unique correspondant au niveau de l'enseignement secondaire inférieur (figure C7).

Les tailles des classes sont toujours supérieures aux taux d'encadrement (figure E20). Les différences peuvent même être considérables. Ainsi, en Grèce, les classes des élèves de 15 ans comptent en moyenne près de 23 élèves tandis que les taux d'encadrement sont inférieurs à 10 élèves pour un enseignant. La différence entre le temps d'enseignement statutaire des enseignants (figure D34) et le temps d'instruction des élèves (figure E1), ainsi que la présence d'enseignants spécialisés dans l'aide aux élèves à besoins éducatifs particuliers n'ayant pas de charge d'enseignement expliquent, en grande partie les différences observées entre la taille des classes et les taux d'encadrement.

Figure E21. Distribution des élèves de 15 ans selon la taille de leur classe de mathématiques. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Centile 10	12	10	11	18	12	16	17	12	19	14	15	13	15	14	15	12	18	15	18	13	11	(:)	15	10	10	14
Centile 25	15	14	15	20	15	20	20	17	23	20	18	17	18	17	20	17	20	19	22	16	15	(:)	20	15	12	19
Centile 50	20	18	19	25	18	24	24	22	27	24	20	23	21	23	24	23	24	23	26	18	20	(:)	25	20	14	22
Centile 75	24	20	22	28	20	28	26	27	31	28	24	28	24	31	27	28	27	26	30	20	23	(:)	30	24	16	25
Centile 90	26	23	25	30	23	30	28	30	34	30	27	30	26	35	30	32	29	28	33	23	26	(:)	30	27	18	28
Ø	19,4	17,1	18,3	24,0	17,7	23,9	23,1	21,9	26,6	22,8	20,6	22,2	20,7	23,9	22,9	22,4	23,7	22,1	25,9	18,2	19,4	(:)	24,5	19,1	14,3	21,6

Ø Taille moyenne

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Note complémentaire

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (p10 = 15; p25 = 20; p50 = 25; p75 = 30; p90 = 30; Ø = 24,7) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les élèves ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer le nombre d'élèves fréquentant le cours de mathématique.

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.

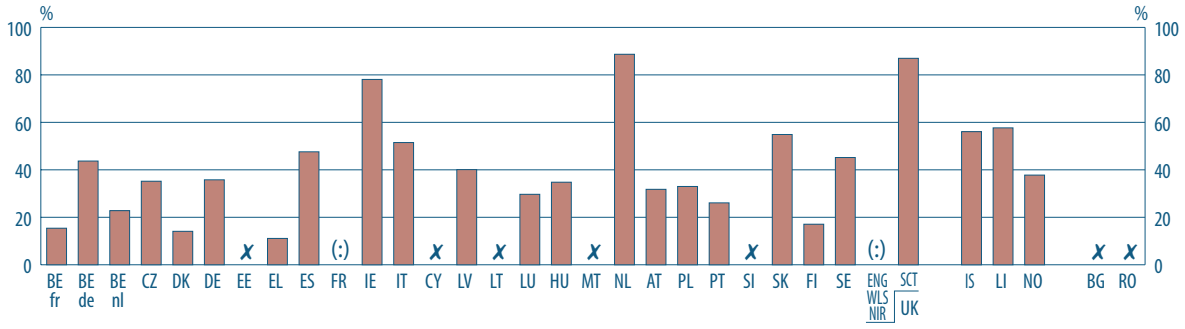
Pour davantage de précisions sur l'enquête PISA, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

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

UTILISATION DES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES POUR FORMER LES GROUPES DANS LE SECONDAIRE

D'après les chefs d'établissement qui ont participé à l'enquête PISA 2003, l'utilisation des évaluations des élèves de 15 ans pour former les groupes à des fins éducatives s'observe pour environ 30 à 60 % des élèves dans la plupart des pays. Il convient de noter que la question posée dans l'enquête ne permet pas de préciser si ces groupes sont constitués de manière permanente (classes d'élèves) ou ponctuelle (regroupement pour l'enseignement d'une matière). Les pays où cette pratique s'observe le plus (pour plus de 75 % des élèves) sont l'Irlande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Écosse).

Figure E22. Proportion d'élèves de 15 ans fréquentant une école où, selon le chef d'établissement, les évaluations sont utilisées au moment de la formation des groupes ou des classes. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



✗ Pays n'ayant pas participé à la collecte

BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
15,4	43,7	22,8	35,2	14,1	35,8	11,1	47,6	(:)	78,1	51,5	40,1	29,7	34,8	88,7	31,8	33,0	26,1	54,9	17,1	45,2	(:)	87,0	56,1	57,7	37,8

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi les données (proportion d'élèves = 94,31) ne sont pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer si les évaluations des élèves de 15 ans sont utilisées dans l'école pour regrouper les élèves à des fins éducatives. Cela peut signifier la constitution de classes en fonction des aptitudes générales des élèves ou la constitution de groupes pour l'enseignement de certaines matières en fonction d'aptitudes spécifiques.

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 ce faire, les écoles ont été pondérées de telle sorte que leur probabilité d'être sélectionnée soit 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 davantage de précisions sur l'enquête PISA, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

Le regroupement des élèves en fonction de leurs résultats aux évaluations semble indépendant de la structure des études. Il est pratiqué par une proportion relativement importante d'écoles dans des pays comme la Suède et l'Islande, qui organisent une structure unique, et très peu au Danemark et en Finlande où la même structure est offerte (figure B1).

Par contre, les dispositions prises pour regrouper les élèves peuvent également être liées à d'autres facteurs tels que la taille des écoles ou encore la sélection des élèves selon leurs aptitudes au moment de leur inscription dans les écoles. En effet, des tailles d'écoles réduites limitent les possibilités de composer des

groupes ou classes d'aptitudes. On trouve, notamment, des écoles relativement petites en Grèce et en Finlande, et particulièrement grandes aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (Écosse) (figure B11). Par ailleurs, le fait que les écoles accueillent une population d'élèves homogène sur le plan des aptitudes peut, dans une certaine mesure, réduire la nécessité de composer des groupes ou des classes d'aptitudes à l'intérieur des écoles. Ainsi, en Irlande et au Royaume-Uni (Écosse), les aptitudes des élèves ne sont pas prises en considération au moment de l'inscription (figure B6), ce qui peut expliquer la forte proportion de chefs d'établissement qui disent constituer les groupes dans l'école sur la base des résultats des élèves. À l'inverse, au Luxembourg où les aptitudes sont prises en compte au moment de l'inscription, la constitution de groupes d'aptitudes à l'intérieur des écoles est moins fréquente.

PASSAGE DE CLASSE: DES POSSIBILITÉS DE REDOUBLEMENT PRINCIPALEMENT DANS LES PAYS D'EUROPE CENTRALE ET ORIENTALE

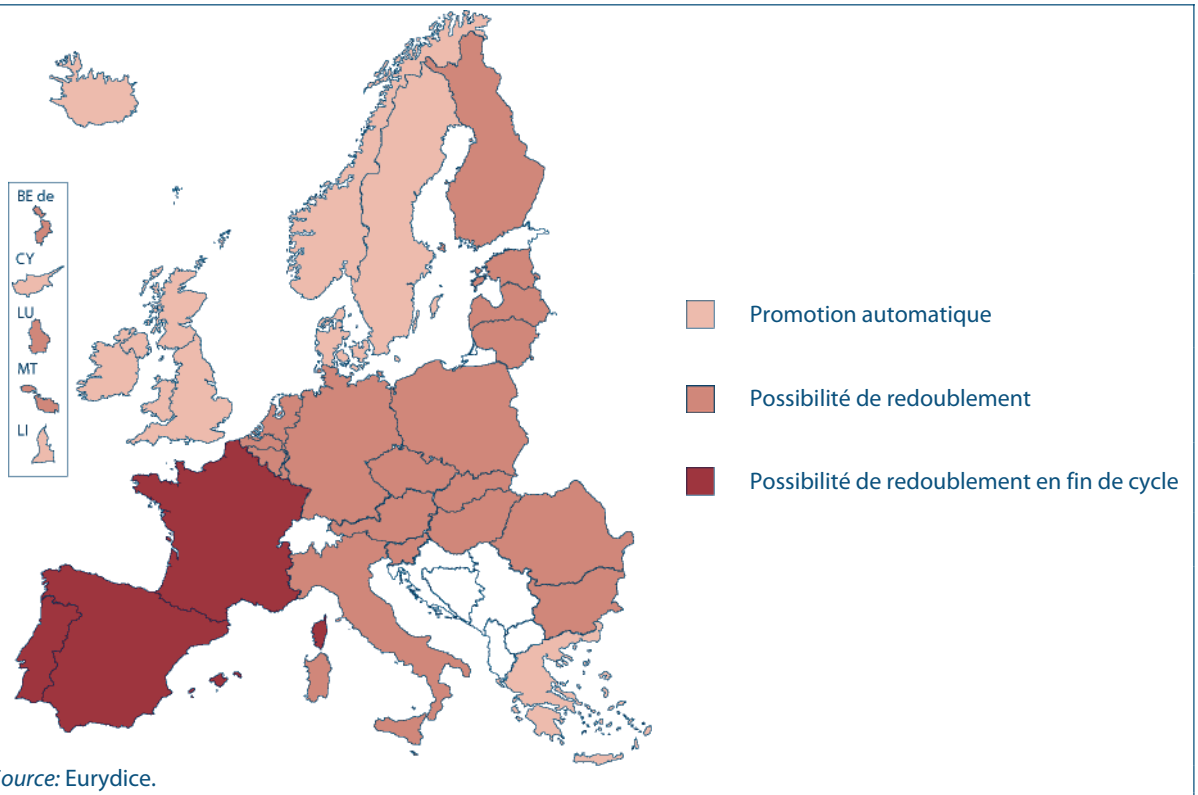
Tous les pays ne gèrent pas de la même manière les difficultés scolaires de leurs élèves. La politique appliquée en matière de passage en classe supérieure suit deux procédures standard: soit le redoublement, soit la promotion automatique.

Dans de nombreux pays, les écoliers qui ne maîtrisent pas suffisamment bien les connaissances requises à la fin de l'année scolaire ou qui ne sont pas considérés comme suffisamment mûrs pour aller dans la classe supérieure peuvent **recommencer leur année**. La décision de faire doubler un élève est laissée à la discrétion de l'établissement scolaire. C'est le cas en Belgique, en Allemagne, en Italie, au Luxembourg, à Malte, aux Pays-Bas, en Autriche, en Finlande et dans 9 des nouveaux États membres, ainsi qu'en Bulgarie et en Roumanie. 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 peuvent doubler que dans deux cas – soit lorsque le corps enseignant estime, après évaluation, qu'ils ont «échoué» dans une ou plusieurs disciplines, soit lorsque leur progression générale est telle qu'un redoublement est considéré comme pertinent. Mais, dans le premier cas, la possibilité doit avoir été accordée aux écoliers de prouver, sans cours supplémentaire, qu'ils ont atteint le niveau requis suffisant pour passer dans la classe supérieure. Dans le second, un parent ou un tuteur doit avoir la possibilité d'exprimer un avis avant que la décision ne soit prise.

Par opposition, au Danemark, en Grèce, en Irlande, à Chypre, en Suède, au Royaume-Uni, en Islande, au Liechtenstein et en Norvège, les écoliers **passent normalement automatiquement en classe supérieure** tout au long de leur scolarité obligatoire; les élèves en difficulté reçoivent un soutien éducatif supplémentaire. Néanmoins, même dans les pays qui ont opté pour une promotion automatique, il peut arriver que des élèves **redoublent une année dans des circonstances exceptionnelles**. Celles-ci varient d'un pays à l'autre: il peut s'agir d'une très longue période d'absence (pour cause de maladie) pendant l'année scolaire ou d'un redoublement recommandé par des personnes compétentes extérieures à l'école (psychologues, docteurs, travailleurs sociaux, etc.). La décision se prend généralement avec l'accord du directeur d'école et des parents des élèves concernés.

Même dans les pays où le redoublement est possible, son nombre est limité en Belgique, en Espagne et à Chypre. En outre, il peut arriver que le redoublement ne soit autorisé qu'à certaines étapes de la scolarité: par exemple, en Espagne, en France et au Portugal, les écoliers n'ont la possibilité de redoubler qu'en fin de cycle (dans ces pays, un cycle dure entre deux et quatre ans). Dans quelques pays, dont la Belgique (Communauté française), l'Allemagne, la Hongrie, le Portugal et la Bulgarie, les enfants ne peuvent pas recommencer la 1re année primaire, voire les deux premières années primaires.

Figure E23. Principales normes officielles de passage de classe au niveau primaire (CITE 1). Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique: il n'est possible de redoubler que deux fois au cours du cycle d'enseignement primaire.
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 2e année, le redoublement est possible en fonction des résultats scolaires.
Estonie: les élèves ne doivent recommencer la 1re ou la 2e 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 donc autorisée que dans des cas exceptionnels. Lorsque l'instituteur(trice) estime que c'est nécessaire, il ou elle doit soumettre un rapport spécial au conseil interclasse *(Consiglio di interclasse)*.
Chypre: les élèves ne peuvent redoubler qu'une seule classe pendant le cycle primaire.
Lettonie: en vertu d'une déclaration du ministère de l'éducation et des sciences (27 novembre 2003), les conseils d'établissement n'ont plus besoin de l'accord parental pour entériner une décision de redoublement.
Hongrie: les écoliers passent d'office en deuxième année. À partir de la 2e année, ils peuvent redoubler s'ils n'ont pas atteint le niveau requis en fin d'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 dont les enfants échouent à l'examen du *Junior Lyceum* qui se donne en fin de primaire peuvent demander le redoublement de la dernière année dans le but de leur faire 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: il est tout à fait inhabituel que des élèves redoublent une classe au cours du premier cycle primaire.

Notes complémentaires (figure E23 suite)

Slovénie: les élèves en 1re et en 2e année de leur parcours scolaire (structure unique de neuf années) peuvent recommencer, mais uniquement avec le consentement parental. Ceux qui sont en dernière année de l'ancien système unique de huit années (qui a été progressivement abandonné en 2003/2004) pouvaient le faire aussi, sans demander le consentement des parents.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): bien qu'il soit généralement admis que les élèves passent d'une année à l'autre avec leurs condisciples, il n'y a rien dans la loi qui l'impose. Par conséquent, les pratiques varient selon les classes.
Liechtenstein: il est possible de redoubler volontairement une classe pendant le cycle d'enseignement primaire.
Bulgarie: il est possible de recommencer n'importe quelle année primaire, sauf la 1re. Des cours de rattrapage sont organisés pendant l'été pour les enfants éprouvant des difficultés en 1re année.

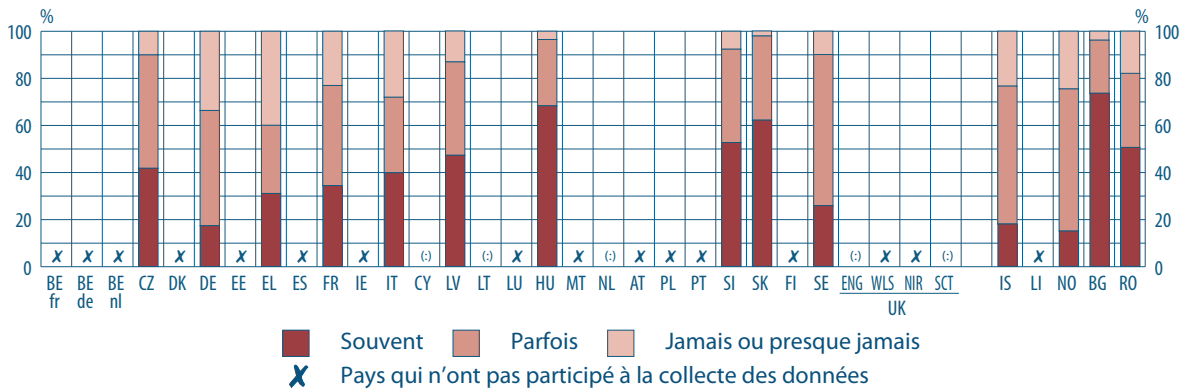
Note explicative

Les décisions concernant l'évaluation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires ne sont pas incluses.

LES PARENTS SONT GÉNÉRALEMENT TENUS INFORMÉS DES PROGRÈS DE LEUR ENFANT EN LANGUE D'INSTRUCTION

Dans la plupart des pays qui ont participé à l'enquête PIRLS 2001 et pour lesquels des données sont disponibles, les parents d'élèves de 4e année primaire disent qu'ils sont généralement (souvent ou parfois) tenus informés des progrès de leur enfant dans la langue d'instruction. La proportion d'élèves concernés est très importante en Slovaquie et, dans une moindre mesure, en Hongrie, en Slovénie et en Bulgarie. Dans ces pays, pratiquement tous les parents reçoivent ces informations régulièrement. Par contre, en Grèce, les parents d'environ 40 % des élèves de 4e année primaire disent qu'ils ne sont «jamais» ou «presque jamais» informés. En Allemagne et en Italie, environ un tiers des parents sont dans la même situation.

Figure E24. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont les parents disent recevoir une information de l'école sur les progrès de leur enfant dans la langue d'instruction. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.



	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Souvent	41,7	17,3	31,0	34,3	39,8	(:)	47,2	(:)	68,2	(:)	52,6	62,1	25,8	(:)	(:)	18,0	15,0	73,5	50,5
Parfois	48,2	49,0	29,0	42,6	32,1	(:)	39,7	(:)	28,2	(:)	39,7	35,8	64,2	(:)	(:)	58,6	60,4	22,6	31,5
Jamais ou presque jamais	10,1	33,7	40,0	23,1	28,2	(:)	13,2	(:)	3,6	(:)	7,7	2,2	10,0	(:)	(:)	23,4	24,6	3,9	18,0

Source: IEA, base de donnée PIRLS 2001.

Note complémentaire

Chypre, Lituanie, Pays-Bas, Royaume-Uni: le taux de réponses au questionnaire adressé aux parents a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité.

Note explicative (figure E24)

Les parents d'élèves ont été invités, dans le questionnaire qui leur était adressé, à indiquer à quelle fréquence ils reçoivent des informations de l'école sur les résultats de leur enfant dans la langue d'instruction.

La procédure d'échantillonnage consiste en une sélection d'écoles suivie d'une sélection d'élèves (une classe de 4e 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 davantage de précisions sur l'enquête PIRLS, voir la section «Glossaire et outils statistiques».

LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES EST UNE CONDITION D'ADMISSION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE QUELQUES PAYS

L'organisation de l'enseignement obligatoire est très variable en Europe (Figure B1). Dans certains pays, les élèves accomplissent toute leur scolarité ou presque dans le cadre d'une structure unique. Dans d'autres, deux niveaux éducatifs se succèdent, le primaire et le secondaire. Dans la plupart de ces pays, un «tronc commun» est offert durant les premières années du secondaire: un enseignement de base commun est proposé à tous les élèves. Dans un troisième groupe de pays, les élèves ont le choix entre plusieurs filières ou types d'enseignement à l'entrée du secondaire.

Dans certains pays, les résultats scolaires des enfants ont un impact sur leur passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. On distingue quatre grands groupes de pays.

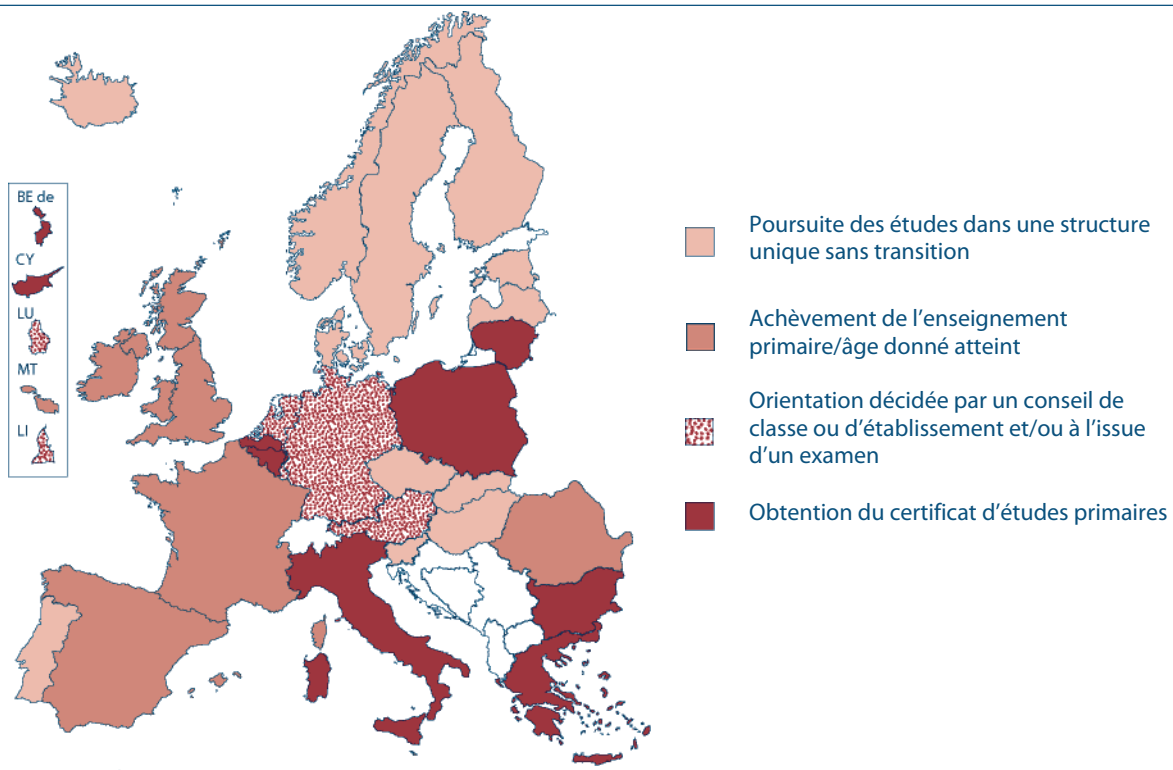
Dans le premier groupe, où l'enseignement obligatoire se déroule dans le cadre d'une structure unique (12 pays), l'admission aux années terminales se fait automatiquement, sans transition. Aussi, les élèves passent dans la classe supérieure s'ils répondent aux exigences de l'année précédente. Toutefois, lorsque les écoliers de la 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 Espagne, en Irlande, à Malte 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 la réussite de l'élève dans le primaire, 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 orientés vers différents types d'école 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 du cycle des six années d'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, des tests organisés au niveau central dans le courant de la dernière année d'enseignement primaire *(basisonderwijs)*. En Autriche, pour être admis dans un établissement d'enseignement secondaire général de niveau académique supérieur *(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 possession ou non d'un certificat de fin d'études primaires. Ce certificat est délivré sur la base du travail fourni pendant l'année scolaire en Grèce, en Italie (depuis 2004/2005), à Chypre, en Lituanie, en Pologne et en Bulgarie. En Belgique, le certificat peut généralement être obtenu à l'issue de la sixième année primaire sur la base des connaissances acquises à l'école au cours des deux dernières années primaires. Dans pratiquement tous ces pays, ce certificat est délivré par l'école sans contrôle externe.

Figure E25. Conditions d'accès à l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), secteurs public et privé subventionné. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

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, soit en 1e année de formation commune, soit dans une classe d'accueil différenciée où ils peuvent encore obtenir le certificat.
Lituanie: un certificat d'études primaires a été introduit en 2002/2003.
Malte: l'admission dans une série d'écoles secondaires dépendant du gouvernement se fait également par le biais d'un examen national appelé *Common Entrance Examination*. Il s'agit d'un examen organisé collectivement par les écoles secondaires religieuses pour recruter les élèves. Les élèves qui souhaitent continuer leur enseignement secondaire dans les *Junior Lyceums* doivent passer un examen spécifique.
Pologne: depuis 1999, à la suite de la suppression de la structure unique, l'achèvement de l'école primaire et la possession du certificat d'études primaires conditionnent l'admission au *gimnazjum*. En 2002, un examen externe obligatoire a été introduit à la fin de l'école primaire. Il a une fonction diagnostique et non sélective. Il faut passer cet examen pour terminer l'école primaire, 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.

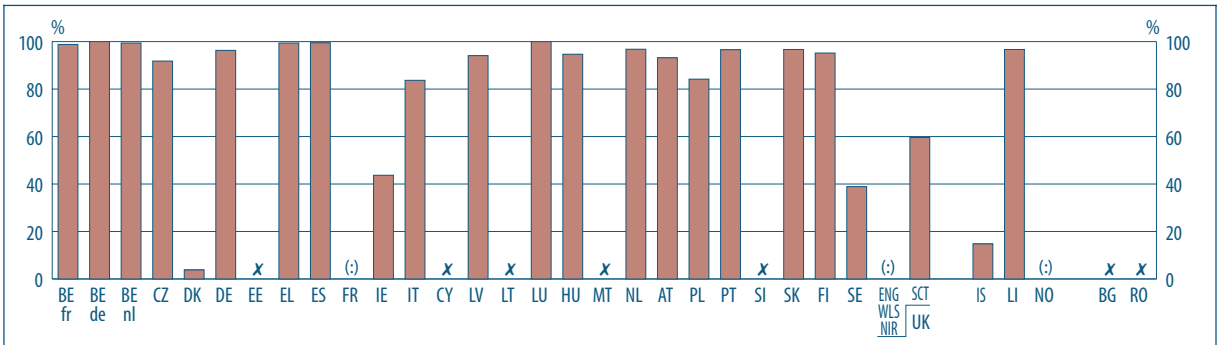
DANS LA PLUPART DES PAYS, LE PASSAGE DE CLASSE AU NIVEAU SECONDAIRE DÉPEND DES RÉSULTATS

Pendant l'année scolaire, l'évaluation continue des élèves peut se baser sur des interrogations orales ou écrites, des exercices oraux ou des travaux écrits, des projets ou des devoirs à domicile, ou toute autre forme d'évaluation, au choix de l'enseignant.

Dans la plupart des pays qui ont participé à l'enquête PISA 2003, les résultats des évaluations des élèves de 15 ans fréquentant un établissement secondaire sont généralement pris en compte au moment de décider du passage dans la classe supérieure. C'est au Danemark et en Islande que ce système est le moins répandu, puisque moins de 15 % des élèves de 15 ans fréquentent une école qui l'utilise à cette fin.

Dans la plupart des pays où l'évaluation des élèves est moins souvent utilisée au moment de décider du passage de classe, la progression dans l'enseignement primaire ordinaire tend à être automatique; il est rare que les enfants doivent recommencer une année (figure E23). Bien que la figure E26 fasse référence aux élèves de 15 ans, il semble qu'une relation existe entre l'utilisation de l'évaluation pour le passage de classe dans l'enseignement secondaire et la manière dont la promotion en primaire est réglementée.

Figure E26. Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant une école qui utilise les résultats des élèves pour décider de leur promotion. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.



✗ Pays qui n'ont pas participé à la collecte des données

BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
98,8	100	99,4	91,8	3,8	96,3	99,4	99,5	(:)	43,7	83,7	94,1	100	94,7	96,8	93,2	84,2	96,6	96,7	95,2	38,9	(:)	59,6	14,8	96,7	(:)

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Notes complémentaires

France: en 2003, le questionnaire «école» n'a pas été complété par les chefs d'établissement.
Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le taux de réponse en 2003 a été considéré comme trop faible pour garantir la comparabilité. Ceci explique pourquoi la donnée (proportion d'élèves = 69,1) n'est pas présentées dans la figure.

Note explicative

Les chefs d'établissement ont été invités, dans le questionnaire qui leur a été adressé, à indiquer si les évaluations des élèves de 15 ans sont utilisées dans l'école pour prendre les décisions de redoublement ou de promotion.

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

LA CERTIFICATION À LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE À TEMPS PLEIN EST GÉNÉRALEMENT BASÉE SUR UNE ÉPREUVE FINALE

Dans la grande majorité des pays européens, un certificat est délivré 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 tchèques et slovaques ne reçoivent pas de certificat à cette étape de leur formation.

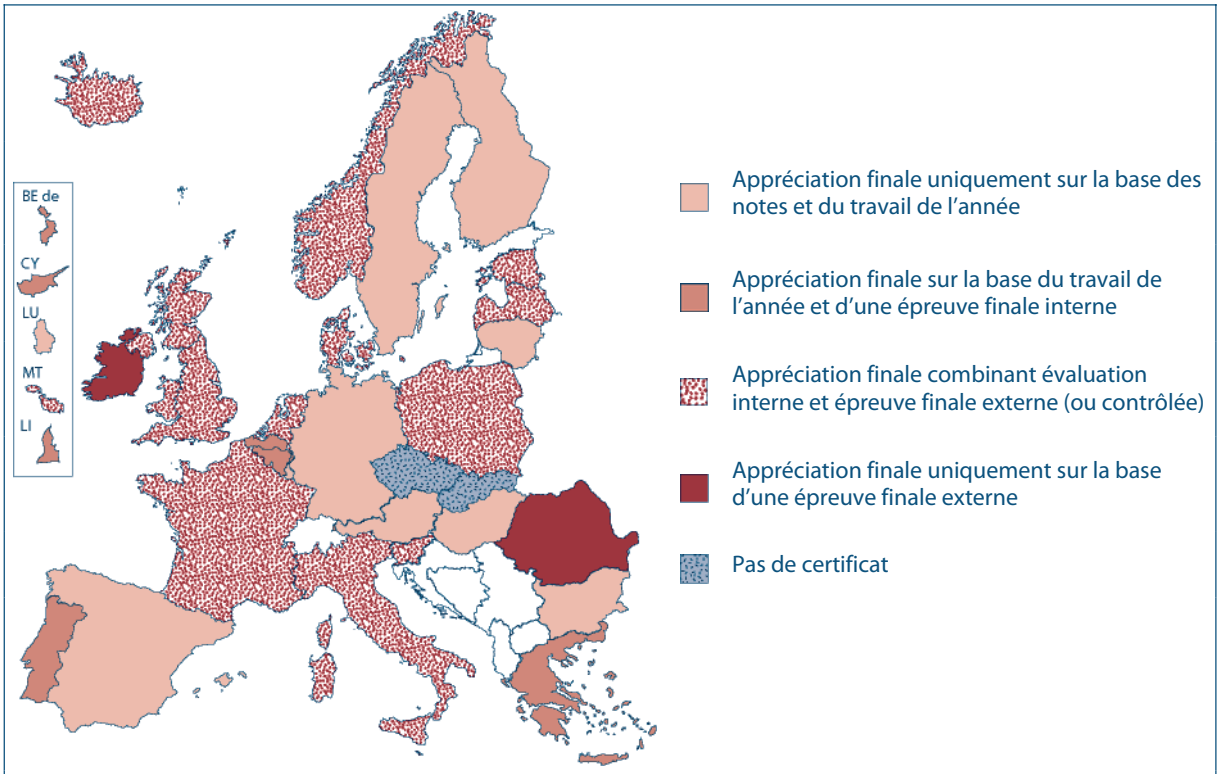
Le plus souvent, le certificat est octroyé, au moins en partie, sur la base des résultats obtenus à une épreuve finale. Il est même délivré intégralement sur cette base dans quelques Länder en Allemagne (pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), en Irlande et en Roumanie. Par contre, dans la plupart des Länder allemands, en Espagne, en Lituanie, au Luxembourg, en Hongrie, en Autriche, en Finlande, en Suède et en Bulgarie, 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 Grèce, à Chypre, au Portugal et au Liechtenstein que l'épreuve écrite est élaborée au sein même de l'établissement et sous son entière responsabilité. En Italie, 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)*. L'Estonie suit ce dernier modèle, avec trois épreuves écrites. Enfin, l'Islande 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. En Lettonie et aux Pays-Bas, les enseignants corrigent l'épreuve externe en respectant les critères de correction établis par un organe national.

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. En Irlande, à Malte, au Royaume-Uni et en Roumanie, la note finale est attribuée par des personnes extérieures à l'établissement d'enseignement.

Figure E27. Certification à la fin de l'enseignement secondaire inférieur général ou de l'enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Le certificat est attribué sur la base	
d'une épreuve finale	**DE** (quelques Länder pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), **IE, RO**
des notes et du travail de l'année	**DK** (épreuve finale facultative), **DE** (la plupart des Länder), **ES, LT, LU, HU, AT, FI, SE, BG**
d'une épreuve finale et des notes et du travail de l'année	**BE, EE, EL, FR, IT, CY, LV, MT, NL** (VMBO), **PL, PT, SI, UK, IS, LI, NO**
Lorsqu'il y a épreuve, elle est	
écrite	**BE de, EL, FR, IE** (+ oral optionnel), **CY, NL** *(centraal examen)*, **PL, PT, SI, LI, RO**
écrite et orale	**BE fr, BE nl, DK, DE** (quelques Länder pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), **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** *(schoolexamen)*, **UK** (épreuves orales/pratiques pour quelques programmes seulement), **IS, NO**
Lorsqu'il y a épreuve écrite, elle est mise au point	
au sein de l'établissement (interne)	**BE, EL, CY, NL** (*schoolexamen*), **PT, IS, LI**
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	**DE** (quelques Länder pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), **IT, SI**
par un organe/autorité externe	**DK, DE** (quelques Länder pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), **EE, FR, IE, LV, MT, NL** (*centraal examen*), **PL, UK, IS, NO, RO**
Lorsqu'il y a épreuve orale, elle est mise au point	
au sein de l'établissement (interne)	**BE fr, BE nl, DK, DE** (quelques Länder pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), **NL** *(schoolexamen)*, **UK-SCT, IS**
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	**IT, UK-SCT, NO**
par un organe/autorité externe	**EE, IE, UK-ENG/WLS/NIR, LV, MT**
La note du certificat est attribuée par	
les enseignants de l'élève, seuls	**BE, DE** (la plupart des Länder), **EL, ES, CY, LT, LU, HU, AT, PT, FI, SE, LI, BG**
les enseignants, avec pondération par une note externe	**DK, DE** (quelques Länder pour la *Hauptschule* et la *Realschule*), **FR** (travail de 2 années + examen), **IT, SI, IS, NO**
les enseignants, sur base de critères établis par un organe externe	**EE, LV, NL**
des personnes extérieures	**IE, MT, PL, UK, RO**

Notes complémentaires (figure E27)

Belgique: dans les Communautés française et flamande, 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 premier certificat est également délivré à la fin du premier cycle, c'est-à-dire un an avant la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein. En Communauté germanophone, un certificat continue d'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.
Danemark: le certificat reprend toujours les notes du travail de l'année. Les élèves qui présentent les examens finaux optionnels reçoivent un certificat indiquant aussi les notes obtenues à ces examens.
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, le *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.
Italie: les élèves reçoivent aussi un certificat (délivré par l'école) attestant des compétences acquises.
Lituanie: l'examen externe qui avait lieu à la fin de l'enseignement obligatoire a été supprimé en 2002/2003.
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.
Pays-Bas: la figure présente la situation pour le VMBO. Pour les étudiants dans les écoles HAVO et VWO, l'enseignement obligatoire à temps plein se termine durant l'enseignement secondaire supérieur.
Pologne: une épreuve finale externe à l'issue du *gimnazjum* a été introduite en mai 2002. Les résultats obtenus par les élèves sont inclus dans le certificat délivré et déterminent fortement leur admission dans l'enseignement secondaire supérieur.
Portugal: pour l'année 2004/2005, les examens internes sont remplacés par des examens nationaux portant sur le portugais et les mathématiques.
Slovénie: depuis l'année scolaire 2001/2002, tous les élèves de la première cohorte terminant leur enseignement obligatoire dans le nouveau système doivent passer une épreuve externe au terme de la 9e année de l'enseignement obligatoire. Les élèves encore inscrits dans l'ancien système (d'une durée de 8 ans) ne doivent pas passer d'épreuves finales (sauf dans les cas de sélection pour l'entrée dans les écoles secondaires supérieures qui ont un nombre de places limité).
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 durant les deux ans du programme.

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 DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR GÉNÉRAL, L'ÉPREUVE CERTIFICATIVE EST SOUVENT EXTERNE

Dans tous les pays, un certificat est délivré aux étudiants qui terminent l'enseignement secondaire supérieur général et qui ont satisfait aux exigences requises. La détention de ce certificat est normalement une condition minimale nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur.

Dans de nombreux pays, l'obtention du certificat est liée à la fois aux résultats de l'épreuve finale et au travail de la (ou des) dernière(s) année(s). En Espagne et en Suède, le certificat est délivré uniquement sur la base de l'évaluation continue de la (ou des) dernière(s) année(s) du secondaire général.

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. 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.

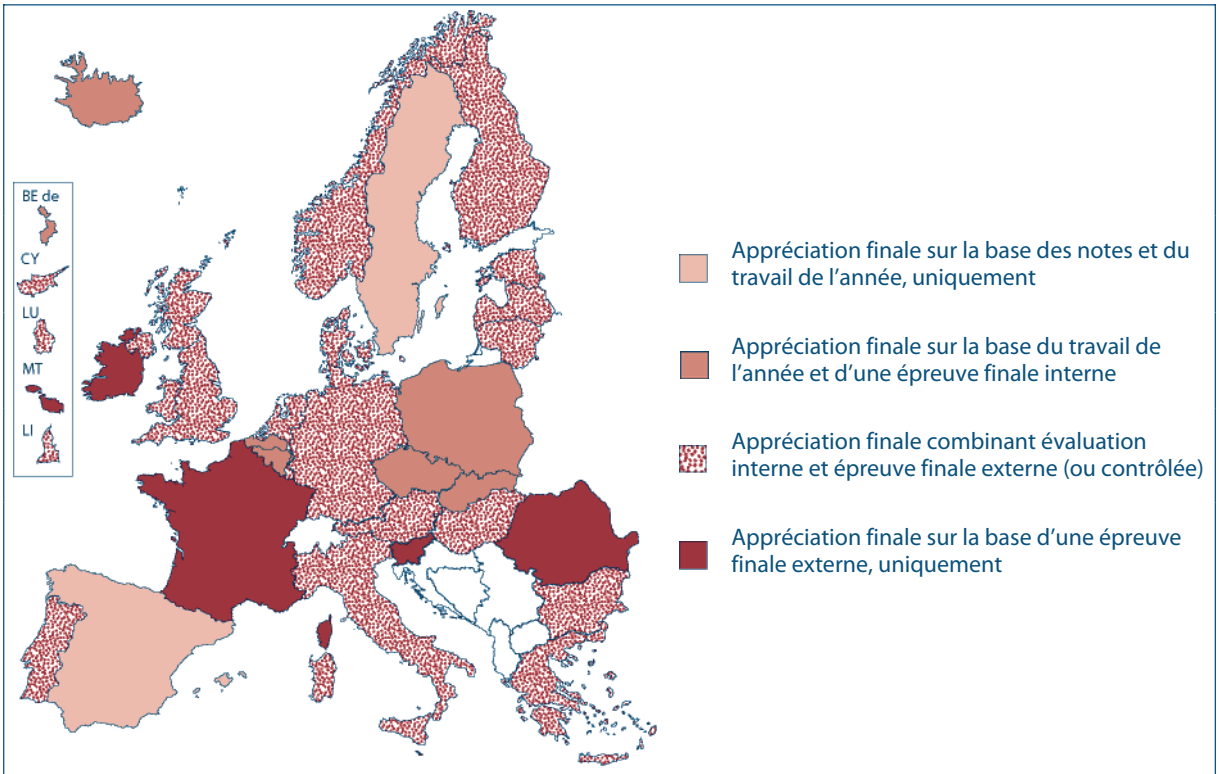
Dans la majorité des pays, l'épreuve finale est composée de deux parties, l'une écrite, l'autre orale. En Grèce, à Chypre, en Lituanie, au Portugal, en Finlande et en Bulgarie, elle est exclusivement écrite. À ce niveau d'enseignement, l'épreuve écrite est très fréquemment mise au point par un organe externe à l'établissement, même si elle est encore parfois administrée au sein de l'établissement.

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 Autriche, le président de la commission d'examen choisit les questions à poser parmi celles rédigées par les enseignants de l'établissement. En Grèce et au Portugal, 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 supérieure.

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.

Selon le pays, la note finale est attribuée soit par un jury ou par des personnes extérieures à l'établissement, soit par les enseignants de l'établissement qui décident de la note attribuée et de la délivrance du certificat. 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*. Au Luxembourg et dans la majorité des nouveaux États membres, les examinateurs externes attribuent la note finale en tenant compte des résultats obtenus à l'épreuve externe et du travail de l'année. Enfin, au Danemark, en Allemagne et en Norvège, le certificat mentionne à la fois les notes obtenues à l'épreuve finale (pour les matières présentées) et les résultats du travail de l'année ou des dernières années (pour les autres matières ou pour toutes les matières). En Estonie, les épreuves externes sont corrigées par les examinateurs externes. 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 E28. Certification à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. Année scolaire 2002/2003.



Source: Eurydice.

Le certificat est attribué sur la base	
d'une épreuve finale	**CZ** (*vysvědčení o maturitní zkoušce*), **EE** (*riigieksamitunnistus*), **FR, IE, HU** (*Gimnáziumi Érettségi Vizsga*), **MT**, **AT, PT, SI, SK** (*maturitne vysvedčenie*), **FI** (*Matriculation Examination*), **RO**
des notes et du travail de l'année	**CZ** (*vysvědčení*), **ES** (évaluation continue), **HU** (*Gimnáziumi Bizonyítvány*), **PL** (*Świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcqcego*), **SK** (*vysvedčenie*), **FI** (*leaving certificate*), **SE** (notes des 3 dernières années)
d'une épreuve finale et des notes et du travail de l'année	**BE, DK, DE, EE** (*gümnaasiumi lõputunnistus*), **EL, IT, CY, LV, LT, LU, NL, PL** (Świadectwo maturalne), **UK, IS, LI, NO, BG**
Lorsqu'il y a épreuve, elle est	
écrite	**EL, CY, LT, NL** (*centraal examen*), **PT, FI** (*Matriculation Examination*), **BG**
écrite et orale	**BE, CZ** (*vysvědčení o maturitní zkoušce*), **DK, DE, EE** (*riigieksamitunnistus* and *gümnaasiumi lõputunnistus*, épreuve orale seulement pour la seconde langue et les langues étrangères), **FR, IE, IT, LV, LU, HU** (*Gimnáziumi Érettségi Vizsga*), **MT** (épreuve orale pour les langues et pour la partie pratique de certaines matières telles que les sciences, les disciplines artistiques, etc.), **NL** (*schoolexamen*), **AT, PL** (*Świadectwo maturalne*), **SI, SK** (*maturitne vysvedčenie*), **UK** (épreuves orales/pratiques pour quelques programmes seulement), **IS, LI, NO, RO**
Lorsqu'il y a épreuve écrite, elle est mise au point	
au sein de l'établissement (interne)	**BE, CZ** (*vysvědčení o maturitní zkoušce*), **EE** (*gümnaasiumi lõputunnistus*), **EL, IT** (une épreuve), **NL** (*schoolexamen*), **PT, SK** (*maturitne vysvedčenie*), **IS**
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	**DE** (dans quelques Länder), **AT, LI**
par un organe externe/autorité externe	**DK, DE** (dans quelques Länder), **EE** (*riigieksamitunnistus*), **EL, FR, IE, IT** (deux épreuves), **CY, LV, LT, LU, HU** (*Gimnáziumi Érettségi Vizsga*), **MT, NL** (*centraal examen*), **PL** (*Świadectwo maturalne*), **PT, SI, FI** (*Matriculation Examination*), **UK, NO, BG, RO**
Lorsqu'il y a épreuve orale, elle est mise au point	
au sein de l'établissement (interne)	**BE, CZ** (*vysvědčení o maturitní zkoušce*), **DK, EE** (*gümnaasiumi lõputunnistus*), **NL** (*schoolexamen*), **PL** (*Świadectwo maturalne*), **SK** (*maturitne vysvedčenie*), **UK-SCT, IS**
au sein de l'établissement et soumise à un contrôle externe	**DE, IT, LV, HU** (*Gimnáziumi Érettségi Vizsga*), **AT, UK-SCT, LI, NO**
par un organe externe/autorité externe	**EE** (*riigieksamitunnistus*), **FR, IE, LV** (pour les examens centralisés), **LU, MT, SI, UK, RO**

La note du certificat est attribuée par	
les enseignants de l'élève, seuls	**BE, CZ** (*vysvědčení* and *vysvědčení o maturitní zkoušce*), **EE** *(gümnaasiumi lõputunnistus)*, **ES, HU** *(Gimnáziumi Bizonyítvány)*, **PL** (*Świadectwo ukónczenia liceum ogólnokształcącego*), **SK** *(vysvedčenie* and *maturitne vysvedčenie)*, **FI** *(leaving certificate)*, **SE, IS**
les enseignants, avec pondération par une note externe	**DK** (oral), **DE** (résultats à l'*Abitur*), **EL, IT** (écrit), **CY** (travail de l'année + épreuve externe), **AT, PT** (moyenne), **LI, NO** (notes des études + de l'examen), **BG** (notes des 3 dernières années + de l'examen)
les enseignants, sur base de critères établis par un organe externe	**IT** (oral), **LV, LT, HU** *(Gimnáziumi Érettségi Vizsga)*, **NL, PL** (*Świadectwo maturalne*)
des personnes extérieures	**DK** (écrit), **EE** *(riigieksamitunnistus)*, **FR** (jury), **IE, LV** (pour les examens centralisés), **LT** (pour les examens centralisés), **LU, MT, SI, FI** *(Matriculation Examination)*, **UK, RO**

Source: Eurydice.

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 *(vysvědčení o maturitní zkoušce)*. 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, le *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: suite à la réforme mise en œuvre depuis l'année scolaire 2001/2002, le jury est composé de tous les enseignants de l'établissement scolaire et d'un seul examinateur externe.
Hongrie: la figure présente le certificat *gimnáziumi érettségi bizonyítvány* qui donne accès à l'enseignement supérieur.
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 d'études.
Pologne: le certificat *świadectwo maturalne*, qui donne accès à l'enseignement supérieur, est délivré sur la base d'un examen final et des grades obtenus lors de la dernière année. Les examens écrits pour l'obtention de ce certificat sont établis par les autorités éducatives régionales, mais les enseignants sont responsables d'évaluer et d'attribuer les notes. Les élèves qui ne souhaitent pas passer l'examen reçoivent un certificat (le *świadectwo ukónczenia liceum ogólnokształcącego*) qui se base seulement sur les notes et le travail de l'année. Un examen de *matura* externe a été introduit en 2005.
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 interne pour recevoir le certificat de fin d'études appelé *maturitne vysvedčenie*. Un examen de *maturita* externe a été introduit en 2005.
Finlande: tous les élèves reçoivent un certificat dont les notes sont attribuées sur la base du travail de 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 durant les deux ans du programme.
Bulgarie: un nouvel examen de fin d'études secondaires supérieures a été introduit depuis l'année scolaire 2002/2003.

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 qui délivrent deux certificats, ces derniers sont tous les deux sont pris en considération au moment de déterminer la position du pays sur la carte.

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.

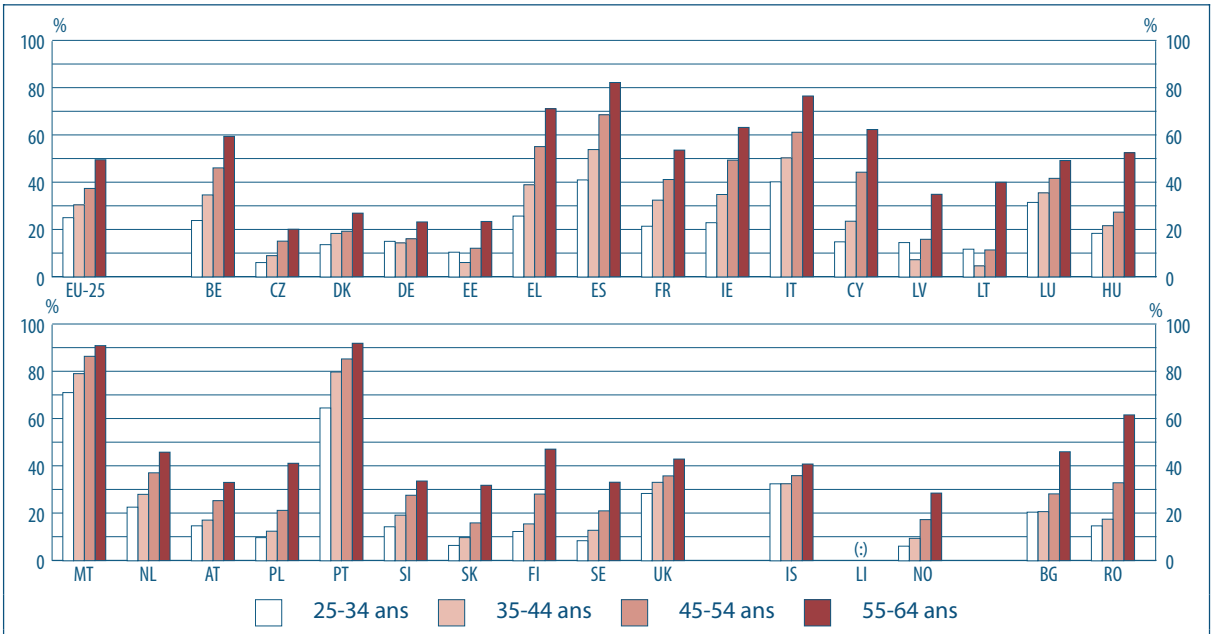
F

DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION

LES JEUNES SONT PROPORTIONNELLEMENT PLUS NOMBREUX QUE LEURS AÎNÉS À POSSÉDER AU MOINS UN DIPLÔME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Avec l'allongement de la durée des études depuis plusieurs décennies (figure C11), les jeunes (25 à 34 ans) apparaissent en moyenne plus qualifiés que les générations qui les précédent. Dans tous les pays, la proportion de la population n'ayant pas au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur augmente avec l'âge.

Figure F1. Pourcentage de la population n'ayant pas obtenu au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par tranche d'âge, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
25-34 ans	25,1	23,9	6,1	13,7	15,1	10,5	25,8	41,1	21,5	23,0	40,3	14,9	14,6	11,8	31,6	18,5	71,2	22,7	14,8	9,8	64,7	14,4	6,5	12,4	8,5	28,5	32,6	(:)	6,2	20,6	14,8
35-44 ans	30,5	34,7	9,0	18,4	14,4	6,1	39,0	53,9	32,5	34,9	50,4	23,6	7,3	4,7	35,6	21,7	79,2	28,1	17,2	12,5	79,9	19,3	9,8	15,6	12,9	33,2	32,6	(:)	9,5	20,8	17,6
45-54 ans	37,4	46,1	15,1	19,3	16,1	12,1	55,1	68,6	41,2	49,4	61,2	44,3	15,9	11,4	41,7	27,4	86,5	37,2	25,4	21,3	85,4	27,7	16,0	28,2	21,1	35,9	36,0	(:)	17,4	28,3	33,0
55-64 ans	49,5	59,4	20,1	26,9	23,2	23,4	71,1	82,2	53,6	63,2	76,5	62,3	34,9	40,0	49,2	52,5	91,0	45,9	33,1	41,2	92,0	33,7	31,9	47,2	33,2	43,0	40,9	(:)	28,6	46,1	61,7

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

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 *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ne sont pas considérés comme des qualifications CITE 3.

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.

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'important mouvements migratoires.

En 2002, environ 25 % des jeunes de 25-34 ans de l'Union européenne n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur alors que près de 50 % des 55-64 ans sont dans ce cas. Cette élévation du niveau de qualification des jeunes générations est particulièrement remarquable dans les nouveaux États membres (qui ont adhéré à l'Union européenne le 1er mai 2004) où seulement 11 % des jeunes de 25-34 ans n'ont pas obtenu de diplôme de ce niveau d'enseignement pour un peu plus de 38 % des personnes âgées de 55-64 ans. Toutes générations confondues, le pourcentage de personnes n'ayant pas obtenu de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur dans les nouveaux États membres est près de 2 fois plus bas que dans l'EU-15. Le niveau de qualification s'est amélioré plus particulièrement en Belgique, en Grèce, en Espagne, en Irlande, en Italie et à Chypre.

Cette amélioration est nettement moins marquée dans les pays où le niveau était déjà relativement élevé. En Allemagne où la proportion de non-diplômés de l'enseignement secondaire supérieur est parmi les plus basses, le pourcentage est presque similaire pour les 25-34 ans et les 35-54 ans. Dans les pays baltes, la proportion des non-diplômés chez les 35-44 ans est légèrement inférieure à celle enregistrée chez les 25-34 ans. Ceci peut s'expliquer en partie par les mutations que ces pays ont connu après leur indépendance. En Lituanie, la transition vers l'économie de marché et les difficultés économiques qui l'ont accompagnée ont conduit certains élèves à quitter le système éducatif une fois leur obligation scolaire achevée. En Estonie et en Lettonie, l'enseignement secondaire supérieur n'a plus été obligatoire: cela peut expliquer pourquoi le pourcentage de personnes n'ayant pas obtenu au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) est plus élevé chez les 25-34 ans que chez les 35-44 ans.

Malgré l'amélioration générale du niveau de formation des jeunes générations, de grandes disparités subsistent entre les pays. Ainsi en République tchèque, en Slovaquie et en Norvège, le pourcentage de jeunes de 25-34 ans n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur s'élève à un peu plus de 6 %. Les pays du sud de l'Union (Espagne, Italie, Malte, Portugal) enregistrent un niveau de formation de la population (tous âges confondus) relativement plus faible que dans les autres États membres: dans ces pays, moins de la moitié des 25-64 ans ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

PLUS DES TROIS QUARTS DES JEUNES ONT AU MINIMUM UN DIPLÔME DU NIVEAU SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Plus de 76 % des jeunes européens de 20 à 24 ans ont achevé avec succès l'enseignement secondaire supérieur. Le pourcentage est encore plus élevé dans les nouveaux États membres: il représente 87 % de cette classe d'âge.

La situation au sein de l'Europe est assez homogène. En effet, seuls trois pays enregistrent un taux inférieur à 60 % (Malte, Portugal et Islande) et trois pays ont un taux supérieur ou égal à 90 % (République tchèque, Slovénie et Slovaquie).

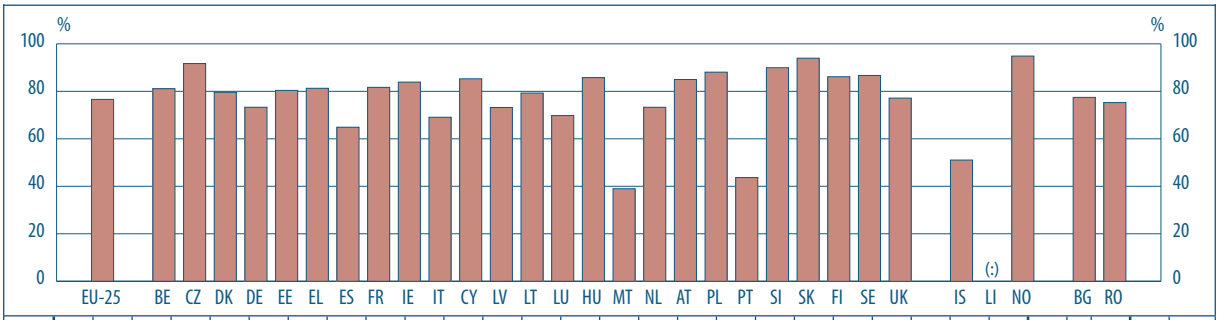
L'enseignement secondaire supérieur comprend des filières générales et professionnelles (figure B1) qui conduisent soit à un diplôme qualifiant pour le marché du travail, soit à la transition vers l'enseignement supérieur.

Ainsi, parmi les pays qui enregistrent le pourcentage le plus élevé de qualifiés de l'enseignement secondaire supérieur parmi les 20-24 ans, nombreux sont ceux où la part des qualifiés de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3C) dont le programme destine soit à l'entrée directe sur le marché du travail, soit à la poursuite d'études au niveau CITE 4 dépasse 25 % (figure F5). C'est le cas de la République tchèque, du Danemark, de la Hongrie, de la Pologne, de la Slovénie, de la Slovaquie et de la Norvège. Au contraire, en Belgique, en Grèce, en Espagne, en Irlande, en Italie, en Lituanie et en Islande, cette catégorie n'atteint pas les 10 %. Ce constat atténue l'homogénéité observée entre les pays européens.

Par ailleurs, ce phénomène explique en partie pourquoi le pourcentage de jeunes dans l'enseignement supérieur (figure C16) n'est pas directement lié au pourcentage des qualifiés de niveau CITE 3, puisque les

diplômés de l'enseignement secondaire (CITE 3C) dont le programme destine soit à l'entrée directe sur le marché du travail soit à la poursuite d'études au niveau CITE 4, n'ont théoriquement pas un accès direct à l'enseignement supérieur.

Figure F2. Pourcentage des 20-24 ans qui ont au minimum achevé l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
76,6	81,1	91,7	79,6	73,3	80,4	81,3	64,9	81,7	83,9	69,1	85,3	73,2	79,3	69,8	85,8	39,0	73,3	85,0	88,1	43,7	90,0	94,0	86,2	86,7	77,2	51,1	(:)	94,9	77,5	75,3

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

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 *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ne sont pas considérés comme des qualifications CITE 3.
Norvège: le nombre de diplômés est surestimé en raison de l'utilisation d'une définition plus large que celle préconisée par le manuel UOE. La notion de diplôme obtenu est en cours de révision.

Note explicative

Les niveaux d'éducation sont définis selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»). Les personnes qui ont achevé l'enseignement secondaire supérieur sont ceux dont le niveau le plus élevé de qualification correspond à l'un des niveaux CITE 3, 4, 5 et 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.

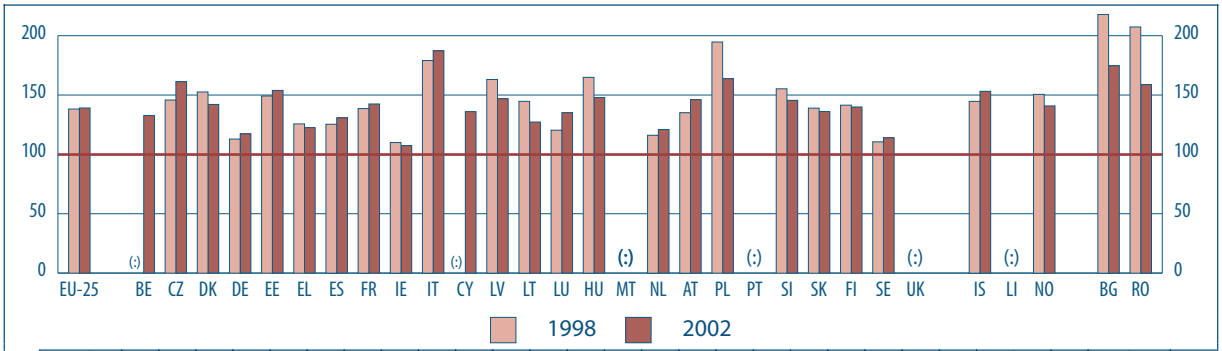
PLUS DE FILLES QUE DE GARÇONS SONT DIPLÔMÉES DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR GÉNÉRAL

En 2002, dans tous les pays européens, le nombre de filles ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général est plus élevé que celui des garçons. Dans l'Union européenne, le rapport moyen est de 139 diplômées pour 100 diplômés.

Entre 1998 et 2002, la situation a globalement peu évolué. Le rapport moyen est resté assez similaire. Ceci témoigne cependant moins d'une stabilité générale que d'une évolution contrastée au sein de l'Union européenne. En effet, la moitié des États membres pour lesquels les données sont disponibles a enregistré une baisse de ce ratio alors que l'autre moitié a enregistré une hausse.

La prédominance des filles se marque particulièrement en République tchèque, en Estonie, en Italie, en Pologne, en Islande, en Bulgarie et en Roumanie où 3 filles au moins pour 2 garçons sont diplômées de l'enseignement secondaire supérieur général. Seules l'Allemagne, l'Irlande et la Suède s'approchent de la parité entre filles et garçons dans ce domaine.

Figure F3. Évolution du nombre de filles pour 100 garçons ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général, 1998 et 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	138	(:)	146	153	113	149	126	125	139	110	179	(:)	163	145	121	165	(:)	116	135	195	(:)	155	139	142	111	(:)	145	(:)	151	218	208
2002	139	133	161	142	117	154	123	131	143	107	187	136	147	127	135	148	(:)	121	146	164	(:)	146	136	140	114	(:)	153	(:)	141	175	159

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Danemark, France, Italie, Chypre, Autriche, Finlande: données de 2001.
Hongrie: la baisse du nombre de diplômés en 2002 s'explique en partie par l'allongement de la durée de certains programmes et les modifications du système de formation professionnelle.

Note explicative

Le ratio du nombre de filles ayant obtenu un diplôme pour 100 garçons est calculé en divisant le nombre total de filles ayant achevé avec succès l'enseignement secondaire supérieur par le nombre total de garçons 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.

Les moyennes européennes sont calculées à partir des données disponibles (les données de 2001 pour le Danemark, la France, l'Italie, Chypre, l'Autriche et la Finlande sont utilisées pour calculer la moyenne 2002).

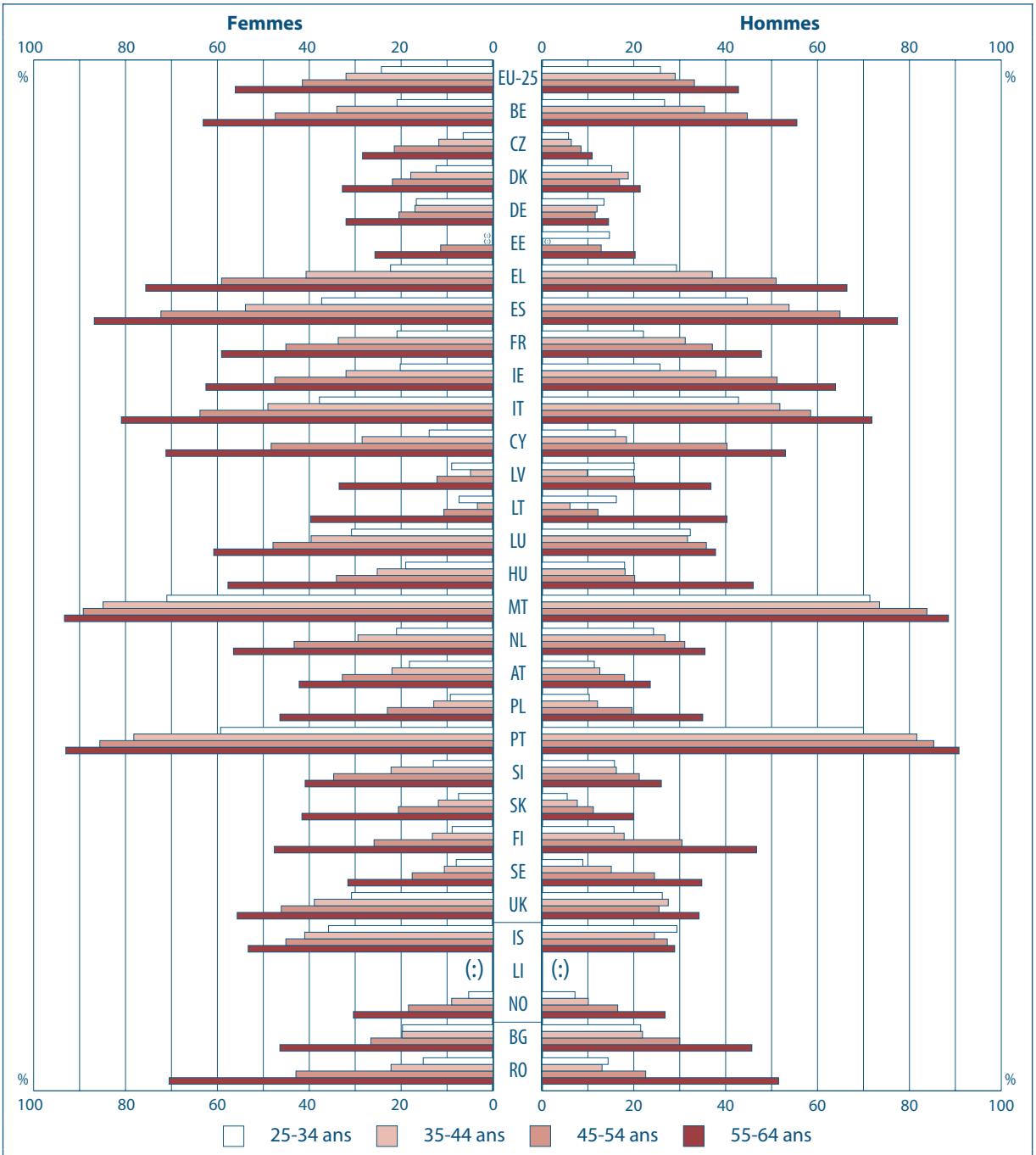
LES JEUNES FEMMES ONT COMBLÉ LE RETARD DE NIVEAU D'ÉTUDES DE LEUR AÎNÉES PAR RAPPORT AUX HOMMES

Toutes générations confondues, les femmes disposent d'un niveau de qualification inférieur aux hommes. En effet, dans une majorité de pays, le pourcentage de femmes, tous âges confondus, n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur reste plus élevé que celui des hommes.

L'inégalité de qualification entre les hommes et les femmes est largement héritée du passé et ne touche plus les jeunes générations. La différence de niveau de qualification entre les femmes et les hommes, très prononcée pour les générations les plus âgées, ne s'observe plus chez les plus jeunes, dans une grande majorité de pays européens. Plus précisément, l'amélioration du niveau de qualification des jeunes femmes a été plus forte que celle des hommes dans tous les pays, à l'exception de la Suède où le pourcentage de non-diplômés du secondaire supérieur chez les hommes et les femmes de 55-64 ans est assez similaire.

Désormais, le pourcentage des femmes de 25-34 ans qui n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est plus faible que celui des hommes de la même génération, et ce dans une majorité d'États membres. La généralisation du travail des femmes conjuguée aux exigences de qualifications du marché du travail a probablement accéléré ce processus.

Figure F4. Pourcentage de la population n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par tranche d'âge et par sexe, 2002.



Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Données (figure F4)

Femmes

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	24,3	20,9	6,5	12,4	16,7	(:)	22,3	37,3	20,9	20,2	37,8	13,9	9,0	7,4	30,8	19,0	71,0	21,0	18,2	9,3	59,3	13,0	7,5	8,9	8,0	30,8	35,8	(:)	5,3	19,7	15,2
	32,0	34,0	11,8	17,9	17,0	(:)	40,7	53,9	33,7	32,0	49,0	28,5	4,9	3,4	39,6	25,2	84,9	29,4	22,0	12,9	78,2	22,2	11,9	13,2	10,6	38,9	41,0	(:)	9,0	19,8	22,2
	41,5	47,4	21,5	21,9	20,5	11,4	59,1	72,3	45,1	47,5	63,8	48,3	12,2	10,7	47,9	34,1	89,2	43,3	32,8	23,0	85,6	34,7	20,6	25,9	17,6	46,1	45,1	(:)	18,4	26,6	42,9
	56,1	63,1	28,4	32,8	32,0	25,7	75,6	86,8	59,1	62,5	80,9	71,2	33,5	39,7	60,8	57,7	93,3	56,5	42,2	46,4	93,0	40,9	41,6	47,6	31,6	55,7	53,3	(:)	30,4	46,4	70,5

Hommes

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	25,8	26,7	5,8	15,2	13,5	14,7	29,3	44,7	22,1	25,7	42,8	16,0	20,1	16,2	32,3	18,0	71,4	24,3	11,4	10,3	70,0	15,8	5,5	15,7	8,9	26,2	29,4	(:)	7,2	21,5	14,4
	29,0	35,4	6,4	18,8	12,0	(:)	37,1	53,8	31,2	37,9	51,8	18,4	9,9	6,1	31,7	18,1	73,5	26,8	12,6	12,1	81,6	16,2	7,7	17,9	15,1	27,5	24,5	(:)	10,1	21,9	13,1
	33,2	44,7	8,5	16,9	11,6	12,9	51,0	64,9	37,1	51,2	58,5	40,3	20,2	12,2	35,8	20,2	83,8	31,1	18,0	19,6	85,3	21,2	11,2	30,5	24,5	25,5	27,3	(:)	16,5	30,0	22,6
	42,8	55,5	10,9	21,4	14,5	20,3	66,4	77,4	47,8	63,9	71,8	53,0	36,8	40,3	37,8	46,0	88,5	35,5	23,6	35,0	90,8	26,0	20,0	46,7	34,8	34,2	28,9	(:)	26,8	45,7	51,5

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

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 *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ne sont pas considérés comme des qualifications CITE 3.

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 les niveaux CITE 0 à 2.

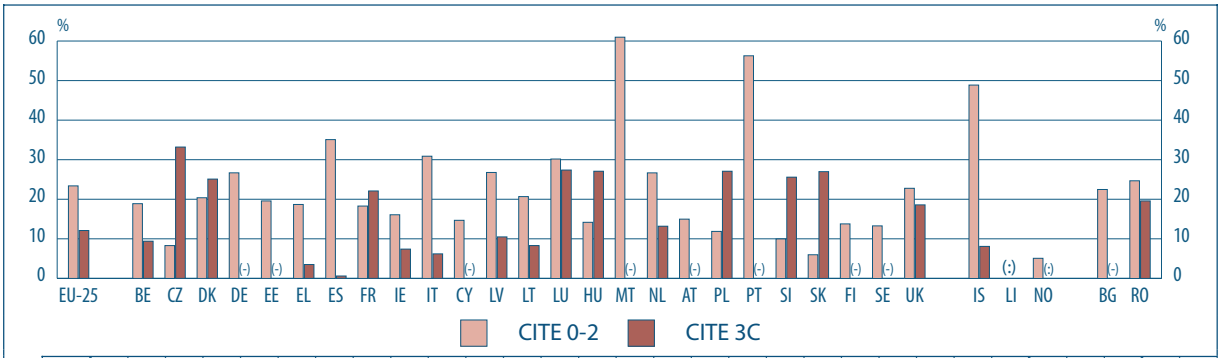
Les données portent sur un échantillon de la population résidente lors de l'enquête sur les forces de travail (EFT – voir la section «Glossaire et outils statistiques») y compris les personnes ayant suivi leur formation en dehors de leur pays de résidence actuel. Cet indicateur ne peut donc être analysé comme un résultat du système éducatif national considéré. Ceci doit être particulièrement pris en compte dans les pays qui connaissent d'importants mouvements migratoires.

PLUS DU TIERS DES JEUNES EUROPÉENS N'A PAS LE NIVEAU DE DIPLÔME REQUIS POUR ACCÉDER À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2002, 35,5 % des jeunes de l'Union européenne âgés de 20 à 24 ans détiennent au plus, soit un certificat de l'enseignement primaire (CITE 1) ou secondaire inférieur (CITE 2), soit un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3C) dont le programme destine à l'entrée directe sur le marché du travail ou à la poursuite d'études au niveau CITE 4. Ces diplômes ne leur permettent généralement pas de postuler ou d'accéder directement à l'enseignement supérieur.

L'Estonie, Chypre, l'Autriche, la Finlande, la Suède et la Norvège enregistrent la proportion la plus faible (moins de 20 %) des 20-24 ans ne pouvant accéder directement à l'enseignement supérieur. A contrario, au Luxembourg, à Malte, au Portugal et en Islande, la proportion des 20-24 ans n'ayant pas le niveau de qualification requis pour intégrer directement l'enseignement supérieur dépasse 55 %.

Figure F5. Proportion des 20-24 ans dont le niveau de qualification le plus élevé est CITE 0 à 2 ou CITE 3C, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
CITE 0-2	23,4	18,9	8,3	20,4	26,7	19,6	18,7	35,1	18,3	16,1	30,9	14,7	26,8	20,7	30,2	14,2	61,0	26,7	15,0	11,9	56,3	10,0	6,0	13,8	13,3	22,8	48,9	(:)	5,1	22,5	24,7
CITE 3C	12,1	9,4	33,2	25,1	(-)	(-)	3,5	0,6	22,1	7,4	6,2	(-)	10,5	8,3	27,4	27,1	(-)	13,2	(-)	27,1	(-)	25,6	27,0	(-)	(-)	18,6	8,1	(:)	(:)	(-)	19,6

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Notes complémentaires

Royaume-Uni: les *National Vocational Qualifications* (NVQ) niveau 1 et *Foundation General National Vocational Qualifications* (GNVQ) ne sont pas considérés comme des qualifications CITE 3.

Note explicative

Les niveaux d'éducation sont définis selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

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.

LA PROPORTION DE DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR S'ÉLÈVE D'UNE GÉNÉRATION À L'AUTRE

Les jeunes générations comptent proportionnellement beaucoup plus de détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur que leurs aînés. En 2002, dans l'Union européenne, les 30-34 ans comptent un peu plus de 24 % de qualifiés de l'enseignement supérieur alors que ceux-ci ne représentent qu'environ 13 % des 60-64 ans.

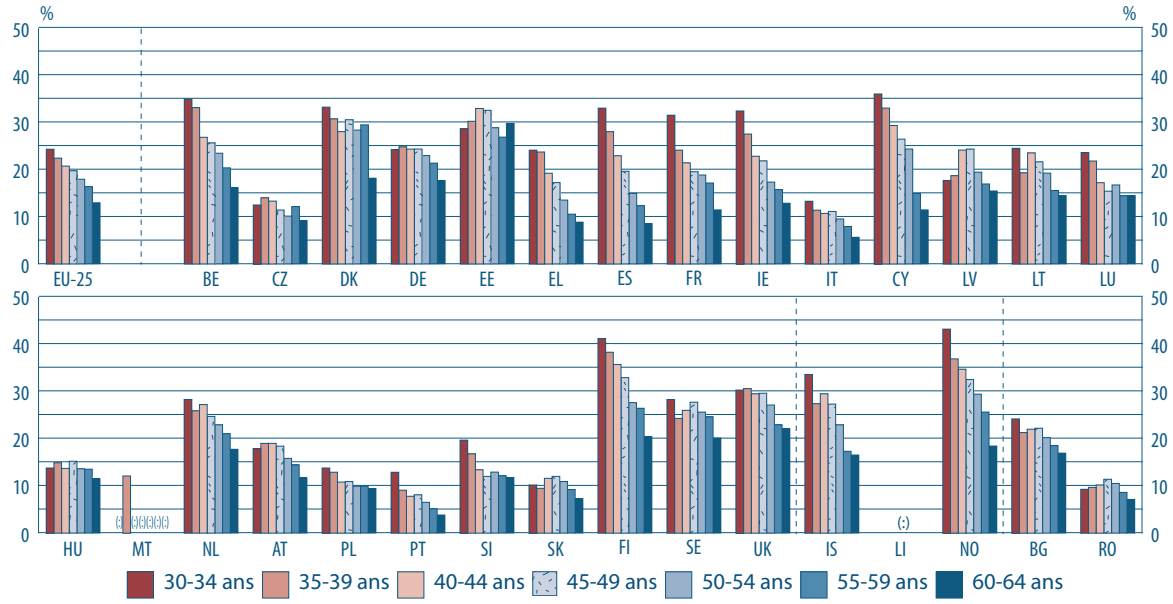
L'accroissement du taux de qualifiés de l'enseignement supérieur à travers les générations est même spectaculaire dans certains pays. La proportion chez les 30-34 ans est quatre fois plus importante que celle des 60-64 ans en Espagne et trois fois plus importante en Grèce, en France, à Chypre et au Portugal. En Belgique, en Irlande, en Italie, en Finlande, en Islande et en Norvège, deux fois plus de jeunes sont détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur par rapport à leurs aînés de plus de 60 ans.

Généralement, le pourcentage de détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur est assez équivalent entre les générations dans les pays qui connaissent déjà des taux élevés de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les générations plus âgées (Danemark, Allemagne, Estonie, Suède et Royaume-Uni).

Malgré l'augmentation du pourcentage de qualifiés de l'enseignement supérieur parmi les jeunes générations, des différences notables subsistent entre les pays. En effet, dans certains pays (Belgique, Danemark, Espagne, France, Irlande, Chypre, Finlande, Royaume-Uni, Islande et Norvège), plus d'un tiers des 30-34 ans ont un diplôme de l'enseignement supérieur alors qu'à l'opposé, leur proportion ne dépasse pas 15 % en République tchèque, en Italie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal, en Slovaquie et en Roumanie.

Enfin, la situation s'est dégradée pour les 30-34 ans par rapport à la tranche d'âge supérieure (35-39 ans) de plus d'un point de pourcentage en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Hongrie et en Autriche.

Figure F6. Pourcentage de la population diplômée de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans la population des 30-64 ans, par tranche d'âge, 2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	24,3	34,9	12,5	33,2	24,2	28,6	24,1	33,0	31,5	32,4	13,3	36,0	17,7	24,5	23,6	13,8	(:)	28,3	17,9	13,8	12,9	19,7	10,2	41,2	28,3	30,3	33,6	(:)	43,2	24,2	9,3
	22,4	33,1	14,0	30,7	24,8	30,2	23,7	28,0	24,1	27,5	11,4	33,0	18,7	19,3	21,8	14,9	12,1	25,9	19,0	12,9	9,1	16,8	9,5	38,3	24,3	30,6	27,4	(:)	36,9	21,3	9,7
	20,7	26,8	13,3	28,0	24,3	32,9	19,2	22,9	21,4	22,8	10,7	29,3	24,1	23,5	17,2	13,7	(:)	27,2	19,0	10,8	7,8	13,4	11,6	35,7	26,0	29,5	29,5	(:)	34,7	22,0	10,2
	19,7	25,6	11,4	30,5	24,3	32,5	17,2	19,6	19,5	21,8	11,1	26,4	24,3	21,6	15,4	15,2	(:)	24,7	18,4	10,9	8,1	12,0	12,0	32,9	27,7	29,6	27,3	(:)	32,5	22,2	11,4
	17,9	23,4	10,1	28,3	22,9	28,8	13,5	14,9	18,8	17,3	9,5	24,3	19,4	19,2	16,7	13,6	(:)	22,9	15,8	9,9	6,5	12,9	10,9	27,6	25,6	27,1	22,9	(:)	29,4	20,2	10,5
	16,3	20,3	12,1	29,4	21,3	26,8	10,5	12,3	17,1	15,7	7,9	14,9	16,9	15,5	14,4	13,5	(:)	21,0	14,4	9,9	5,1	12,1	9,2	26,4	24,6	22,9	17,3	(:)	25,6	18,5	8,6
	12,9	16,1	9,1	18,1	17,6	29,7	8,8	8,5	11,4	12,8	5,6	11,4	15,4	14,4	14,4	11,5	(:)	17,7	11,7	9,4	3,8	11,7	7,3	20,4	20,1	22,1	16,5	(:)	18,4	16,9	7,1

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Note complémentaire

Chypre: les étudiants qui vivent à Chypre mais qui étudient à l'étranger ne sont pas encore couverts par l'enquête.

Note explicative

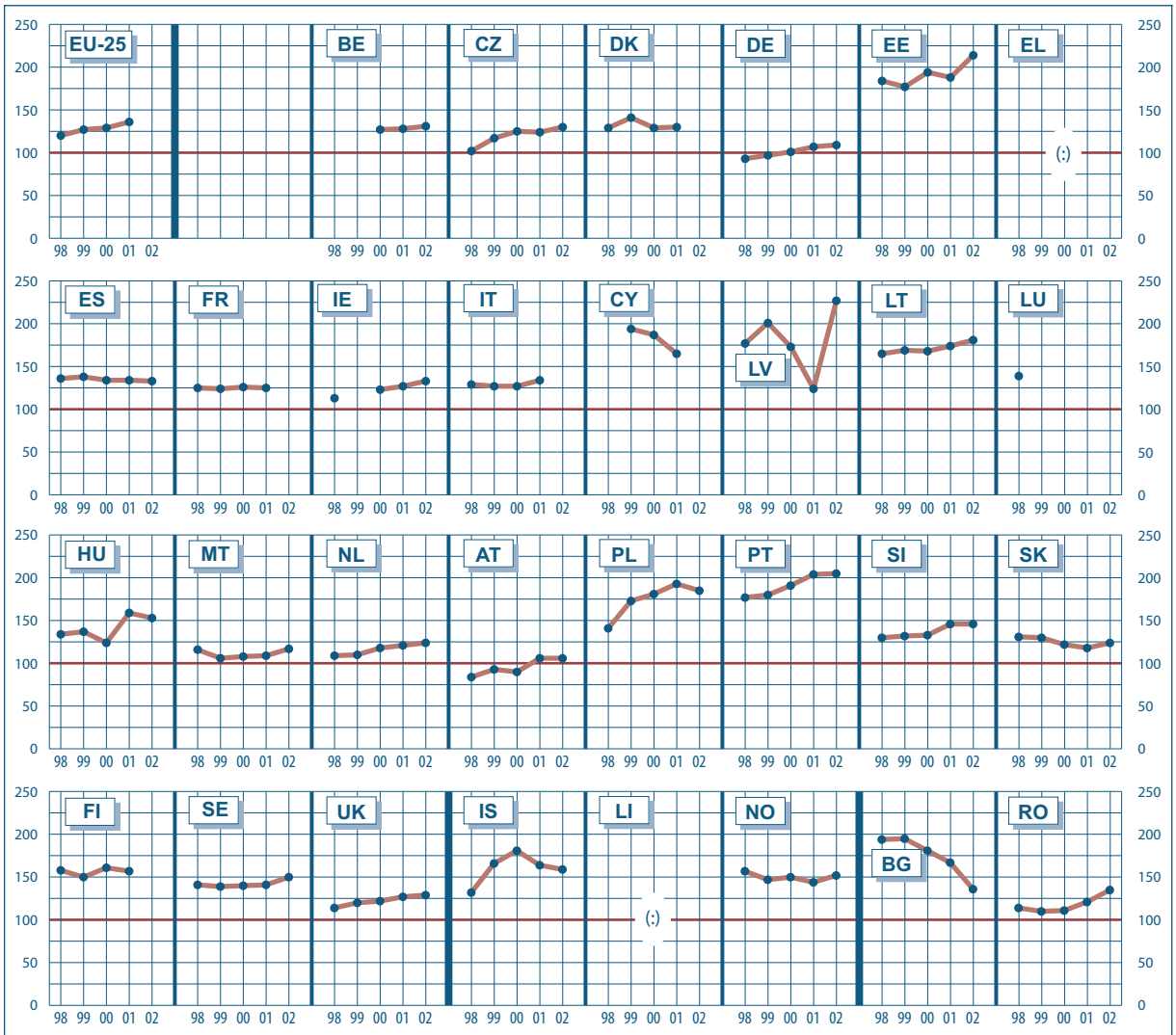
Les niveaux d'éducation sont définis selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

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'important mouvements migratoires.

UNE PROPORTION CROISSANTE DE FEMMES DIPLÔMÉES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, UNE TENDANCE DÉJÀ OBSERVÉE DANS LES ANNÉES 1990

En 2002, le nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur est plus élevé que celui des hommes dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles. En Estonie, en Lettonie et au Portugal, il représente plus du double de celui des hommes (figure F7a).

Figure F7. Évolution du nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (CITE 5 et 6), par pays, 1998-2002.



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	120	(:)	102	129	93	184	(:)	136	125	113	129	(:)	177	165	139	134	116	109	84	141	177	130	131	158	141	114	132	(:)	157	194	114
1999	127	(:)	117	141	97	177	(:)	138	124	(:)	127	194	201	169	(:)	137	106	110	93	173	180	132	130	150	139	120	166	(:)	147	195	110
2000	129	127	125	129	101	194	(:)	134	126	123	127	187	173	168	(:)	124	108	118	90	181	191	133	122	161	140	122	181	(:)	150	181	111
2001	136	128	124	130	107	188	(:)	134	125	127	134	165	124	174	(:)	159	109	121	106	193	204	146	118	157	141	127	164	(:)	144	167	121
2002	(:)	131	130	(:)	109	214	(:)	133	(:)	133	(:)	(:)	227	181	(:)	153	117	124	106	185	205	146	124	(:)	150	129	159	(:)	152	136	135

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure F7)

Belgique (BE nl): le petit pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.
Estonie: les diplômes de maîtrise (*Master degrees*-CITE 5A) ne sont pas inclus.
Chypre, Luxembourg: la majorité des étudiants étudient à l'étranger. Ceux-ci ne sont pas pris en compte.
Malte, Portugal: les données 2002 sont provisoires.
Autriche: les données du niveau CITE 5B correspondent à l'année précédente pour les années 1998-2000 et 2002.
Slovaquie, Roumanie: les deuxièmes qualifications ne sont pas prises en compte (en 1998 uniquement pour la Slovaquie), ni les programmes de recherche (CITE 6) en Roumanie.
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° degré, CITE 5A – 2° degré, CITE 5B –1° degré, CITE 5B – 2° degré, CITE 6), il n'est comptabilisé qu'une fois.

La moyenne européenne est calculée à partir des données disponibles pour chaque année. Pour 2000, la donnée 1999 pour la Pologne est utilisée.

La prédominance du nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur par rapport aux hommes était un phénomène déjà présent en 1998 (sauf en Allemagne et en Autriche). Cette tendance s'est confirmée jusqu'en 2002 par une augmentation de plus de 10% du nombre de femmes diplômées par rapport aux hommes dans une majorité de pays.

En conséquence, en 2002, le nombre de diplômées de l'enseignement supérieur atteint plus du double de celui des hommes en Estonie, en Lettonie et au Portugal. D'autres pays (Belgique, Danemark, Espagne, France, Italie, Malte, Slovaquie, Finlande, Suède et Norvège) ont connu une relative stabilité du nombre de femmes pour 100 hommes diplômés de l'enseignement supérieur au cours de la période.

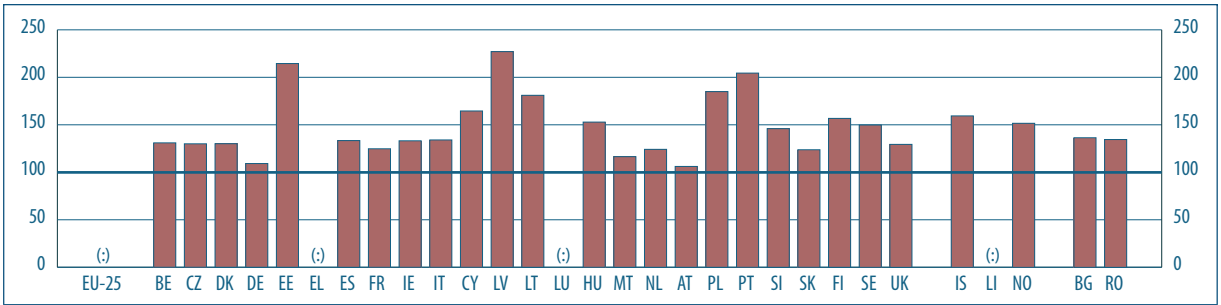
Seuls Chypre (mais les diplômé(e)s qui ont fait leurs études à l'étranger ne sont pas comptabilisés ici) et la Bulgarie ont vu ce ratio diminuer significativement sur la période pour laquelle les données sont disponibles.

EN 2002, LA POPULATION DES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EST TRÉS FÉMINISÉE

En 2002, le nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur est plus élevé que celui des hommes dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles.. Cette situation existait déjà en 1998 (figure F7). En Estonie, en Lettonie et au Portugal, il représente plus du double de celui des hommes.

Le nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur est 1.5 fois supérieur à celui des hommes dans un certain nombre de pays de l'est et du nord de l'Europe: la Lituanie, la Hongrie, la Pologne, la Suède, l'Islande et la Norvège.

Figure F7a. Nombre de femmes pour 100 hommes diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6). Année académique 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(:)	131	130	130	109	214	(:)	133	125	133	134	165	227	181	(:)	153	117	124	106	185	205	146	124	157	150	129	159	(:)	152	136	135

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): le petit pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.
Danemark, France, Italie, Chypre, Finlande: données de 2001.
Estonie: les diplômes de maîtrise (*Master degrees*-CITE 5A) ne sont pas inclus.
Chypre, Luxembourg: la majorité des étudiants étudie à l'étranger et ne sont pas pris en compte.
Malte, Portugal: données provisoires.
Autriche: les données du niveau CITE 5B sont celles de 2001.
Roumanie: les secondes qualifications et les programmes de recherche (CITE 6) ne sont pas inclus.

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 réussi. Le résultat est multiplié par 100. Tous les diplômés des niveaux CITE 5A, 5B et CITE 6 sont normalement inclus.

Les diplômés 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 l'année académique ou universitaire. Les conditions d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont définies selon les critères nationaux.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

LE DOMAINE «SCIENCES SOCIALES, COMMERCE ET DROIT» COMPTE LA PART DE DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR LA PLUS ÉLEVÉE DANS LA PLUPART DES PAYS

Les diplômés des domaines «sciences sociales, commerce et droit» représentent plus de la moitié des diplômés en Lettonie et en Pologne. Dans les autres pays, ce domaine d'étude concerne au moins 25 % des diplômés de l'enseignement supérieur. Ce domaine d'étude enregistre donc la part la plus importante de diplômés de l'enseignement supérieur dans presque tous les pays européens.

Trois pays font exception. Au Danemark et en Allemagne, la proportion de diplômés du domaine «bien être et protection sociale» est la plus élevée alors qu'en Suède les diplômés du domaine «ingénierie, fabrication et construction» dominent les autres disciplines.

La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur du domaine «sciences, mathématiques et informatique» est inférieure à 15 % dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles, à l'exception de l'Irlande et du Royaume-Uni où la proportion atteint respectivement environ 19 % et 17 %.

Figure F8. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans les différents domaines d'enseignement et de formation, 2001/2002.

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	(:)	15,4	15,4	10,3	8,3	12,2	(:)	11,9	6,8	7,5	8,8	15,2	20,3	17,5	(:)	19,4	26,3	17,1	10,9	16,3	19,8	11,9	16,1	6,6	16,7	10,7	21,3	(:)	19,6	9,7	7,2
	(:)	10,0	8,3	12,7	10,4	11,5	(:)	9,4	12,7	12,7	13,9	7,4	6,4	7,7	(:)	8,4	7,8	6,7	11,4	8,4	8,1	6,9	5,9	11,3	5,9	14,8	12,3	(:)	7,6	7,5	11,5
	(:)	31,1	30,2	23,7	21,5	40,2	(:)	31,0	39,2	33,2	35,7	36,5	50,6	33,6	(:)	39,0	42,9	34,1	38,0	51,8	31,8	41,6	27,8	23,0	20,7	26,6	36,7	(:)	26,9	42,0	45,4
	(:)	8,3	11,6	9,1	9,3	6,1	(:)	10,7	13,3	19,2	7,5	7,5	6,2	4,5	(:)	3,1	4,0	5,4	10,0	4,8	5,1	3,9	8,6	7,3	10,0	16,8	13,7	(:)	8,5	5,5	5,6
	(:)	10,5	12,2	13,0	16,9	10,1	(:)	16,6	16,6	11,0	14,8	5,6	7,7	18,7	(:)	9,3	4,4	10,4	18,1	9,4	11,7	16,1	16,6	22,2	21,9	10,0	4,5	(:)	7,6	21,1	17,0
	(:)	1,7	3,6	2,4	2,4	1,5	(:)	2,3	0,3	1,1	1,9	0,6	1,0	2,8	(:)	3,6	1,2	2,3	2,5	2,1	2,3	3,1	3,7	2,3	1,2	1,2	0,7	(:)	1,1	2,0	3,1
	(:)	20,7	14,8	25,8	27,0	11,7	(:)	12,2	7,2	11,2	12,9	4,9	3,3	10,3	(:)	8,4	13,1	21,2	7,3	2,5	16,9	9,9	14,7	21,7	21,5	18,7	10,6	(:)	25,6	7,0	6,3
	(:)	2,3	3,8	2,9	4,1	6,7	(:)	6,0	4,0	4,2	4,5	22,2	4,5	4,9	(:)	8,9	0,3	2,7	1,8	4,7	4,3	6,7	6,5	5,5	2,0	1,2	0,2	(:)	3,1	5,3	4,0

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure F8)

Belgique (BE nl): le petit pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.
Danemark, France, Italie, Chypre, Malte, Portugal, Finlande: données de 2001.
Estonie: les diplômes de maîtrise (*Master degrees*-CITE 5A) ne sont pas inclus.
Chypre: les étudiants diplômés à l'étranger ne sont pas pris en compte.
Autriche: les diplômés du niveau CITE 5B ne sont pas pris en compte.
Portugal: données provisoires.
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, mais les totaux pour chaque pays dans le domaine inconnu sont détaillés dans les annexes.

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 DIPLÔMÉS EN SCIENCES SOCIALES SONT SURTOUT DES FEMMES ALORS QUE CEUX DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES RESTENT MAJORITAIREMENT DES HOMMES

Dans tous les pays, les femmes diplômées sont largement majoritaires dans les domaines «éducation», «lettres et arts» et «bien-être et protection sociale». Elles le sont dans une moindre mesure dans le domaine «sciences sociales, commerce et droit» excepté au Danemark, en Allemagne, à Malte et aux Pays-Bas où elles sont légèrement minoritaires.

Plus de 70 % des diplômés du domaine «éducation» sont des femmes sauf à Malte. En Estonie, à Chypre, en Lettonie, au Portugal et en Slovénie, la proportion de femmes atteint plus de 85 %. Cette prépondérance des femmes se rencontre aussi dans les études supérieures dédiées au «bien-être et à la protection sociale» où elles représentent plus de 70 % dans une grande majorité de pays européens. La prédominance des femmes dans le domaine «lettres et arts» est légèrement moins prononcée que dans les deux domaines précédents, mais elles restent majoritaires: plus de 60 % dans presque la totalité des pays.

Comme presque partout les hommes sont les plus nombreux à suivre des études dans les domaines «ingénierie, fabrication et construction» et «sciences, mathématiques et informatique» (figure C18), ils sont aussi souvent plus nombreux que les femmes à obtenir un diplôme dans une de ces disciplines. C'est dans le domaine «ingénierie, fabrication et construction» que les hommes représentent la proportion la plus importante des diplômés: entre environ 62 % en Estonie et plus de 87 % aux Pays-Bas. La domination masculine reste forte chez les diplômés en «sciences, mathématiques et informatique» même si les hommes ne représentent jamais plus de 75 % des diplômés. Dans ce domaine d'études, on compte cependant un peu plus de la moitié de femmes diplômées en Italie, à Chypre, en Lettonie, en Pologne, au Portugal, en Bulgarie et en Roumanie.

Figure F9. Proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), par domaine d'enseignement et de formation, 2001/2002.

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
	(:)	73,5	77,2	70,6	77,7	92,9	(:)	80,1	70,9	79,2	78,2	93,0	87,4	83,8	(:)	77,5	67,8	78,1	73,5	76,2	85,8	86,1	74,4	84,7	80,0	72,1	81,2	(:)	76,6	76,6	77,6
	(:)	62,5	61,1	68,6	66,6	77,8	(:)	61,7	74,1	67,3	79,6	79,1	83,2	75,2	(:)	69,3	53,4	59,5	62,8	76,3	67,0	72,8	50,5	75,3	61,2	62,3	67,4	(:)	61,5	68,2	71,1
	(:)	55,7	59,7	48,4	45,6	67,6	(:)	62,7	63,1	60,2	55,5	68,0	70,7	67,8	(:)	62,4	47,1	49,4	52,0	67,7	64,6	64,9	59,6	67,1	60,3	54,0	57,1	(:)	51,3	63,1	62,5
	(:)	31,3	26,8	31,8	33,8	42,6	(:)	39,7	40,7	46,5	53,6	50,2	51,5	47,5	(:)	34,7	29,7	27,8	36,8	57,1	58,2	37,1	38,1	46,7	48,0	41,5	35,5	(:)	32,2	59,0	64,5
	(:)	19,4	30,4	26,2	17,1	38,3	(:)	25,1	20,8	16,2	27,5	15,6	29,3	34,3	(:)	25,5	22,0	12,7	17,4	24,2	35,3	21,6	31,2	20,2	28,5	18,6	26,5	(:)	21,4	34,6	27,4
	(:)	39,6	48,1	39,1	33,5	45,8	(:)	41,9	50,8	36,5	43,8	(-)	46,0	59,7	(:)	48,3	43,5	45,9	56,1	55,2	57,9	43,7	38,8	50,6	56,4	55,5	6,7	(:)	45,0	44,8	39,2
	(:)	74,0	79,4	82,3	74,3	91,8	(:)	78,1	76,0	84,5	63,9	75,5	85,8	80,8	(:)	75,7	53,9	74,8	58,8	68,6	79,2	84,0	78,1	85,8	81,6	79,4	81,1	(:)	82,7	69,2	64,3
	(:)	52,7	51,0	19,8	51,1	42,9	(:)	59,0	53,2	42,1	52,2	40,6	40,4	53,9	(:)	42,4	60,0	53,3	34,4	54,4	55,2	37,5	36,6	68,5	61,2	65,4	80,0	(:)	36,1	46,1	54,6

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires (figure F9)

Belgique (BE nl): le faible pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.
Danemark, France, Italie, Chypre, Malte, Portugal, Finlande: données de 2001.
Estonie: les diplômes de maîtrise (*Master degrees*-CITE 5A) ne sont pas inclus.
Chypre: les étudiants diplômés à l'étranger ne sont pas pris en compte.
Autriche: les diplômés du niveau CITE 5B ne sont pas inclus.
Portugal: données provisoires.
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 diplômées dans un domaine d'études spécifique par le total des diplômés de ce domaine d'études. 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.

LA PROPORTION DE DIPLÔMÉS EN SCIENCES ET TECHNOLOGIES AUGMENTE DANS UNE MAJORITÉ DES 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 1998-2002. La hausse a été particulièrement spectaculaire en Bulgarie où la proportion a plus que doublé. Au Danemark, en Espagne, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie et en Suède, elle a augmenté de plus de 50 % sur la période pour laquelle les données sont disponibles. Dans les autres pays (République tchèque, Italie, Lettonie, Pays-Bas, Portugal, Slovénie, Royaume-Uni, Islande et Roumanie), la hausse est supérieure à 10 % sur la période 1998-2002. Seules la Belgique, la France, la Finlande et la Norvège ont enregistré une hausse moins marquée sur la période pour laquelle les données sont disponibles.

Enfin, l'Allemagne, l'Estonie, l'Irlande, Chypre, la Hongrie, Malte et l'Autriche ont enregistré un léger déclin du nombre de diplômés de «sciences et technologies» pour mille habitants de 20-29 ans.

En 2002, le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en «sciences et technologies» pour mille habitants âgés de 20-29 ans varie dans un rapport de 1 à 6 entre les pays européens. La majeure partie des pays pour lesquels les données sont disponibles enregistrent moins de 10 diplômés de l'enseignement supérieur en «sciences et technologies» pour mille habitants de 20-29 ans (figure F10a).

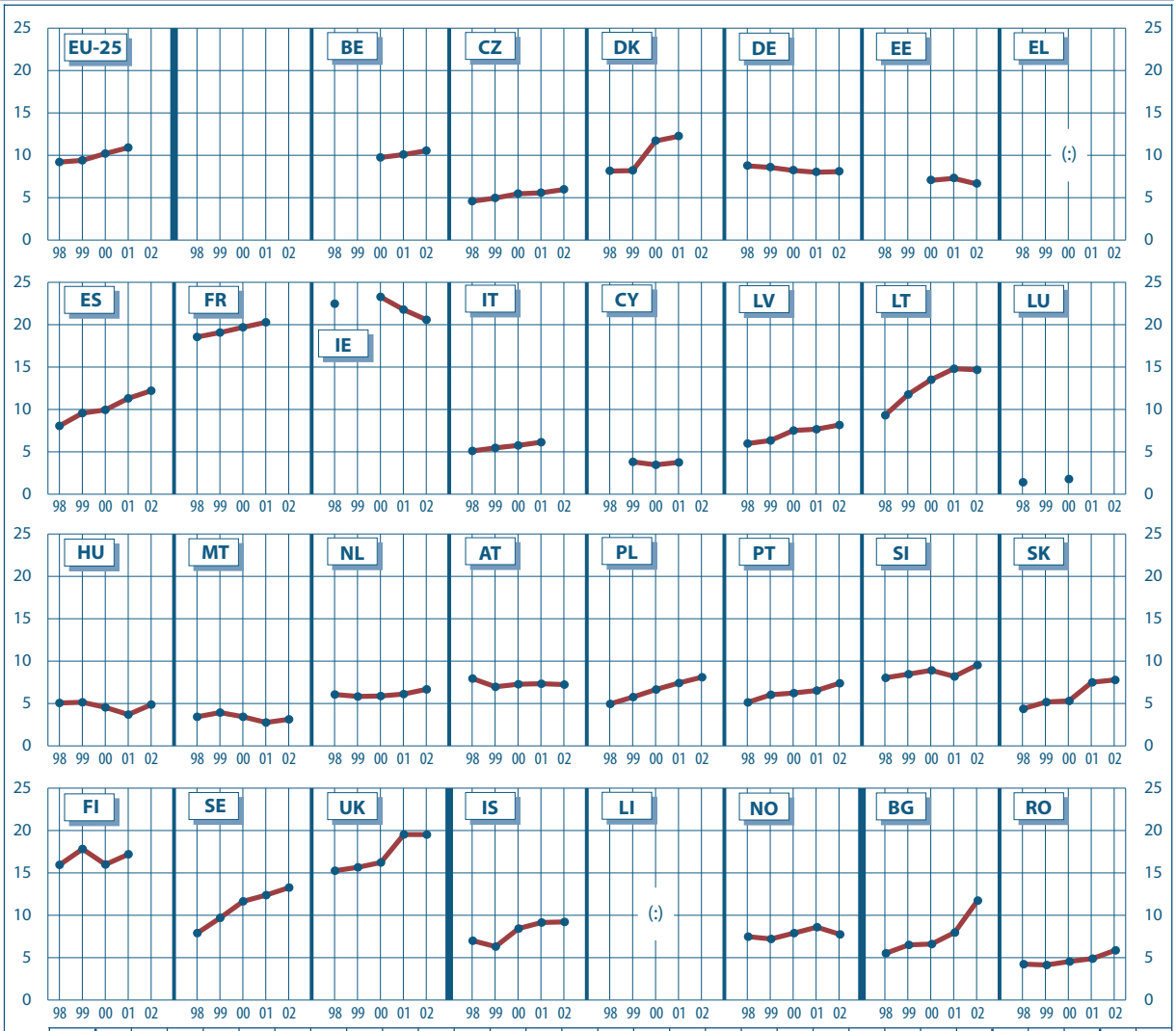
Note explicative (figure F10)

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre de diplômés (de tous âges) en sciences, mathématiques, informatique, ingénierie, fabrication et construction par la population âgée de 20-29 ans. Le résultat est multiplié par 1000.

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 1er janvier.

Figure F10. 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, par pays, 1998-2002



	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1998	9,2	(:)	4,6	8,1	8,8	(:)	(:)	8,0	18,5	22,4	5,1	(:)	5,9	9,3	1,4	5,0	3,4	6,0	7,9	4,9	5,1	8,0	4,3	15,9	7,9	15,2	7,0	(:)	7,5	5,5	4,2
1999	9,4	(:)	5,0	8,2	8,6	(:)	(:)	9,5	19,0	(:)	5,4	3,8	6,3	11,7	(:)	5,1	3,9	5,8	6,9	5,7	6,0	8,4	5,1	17,8	9,7	15,6	6,3	(:)	7,2	6,5	4,1
2000	10,2	9,7	5,5	11,7	8,2	7,0	(:)	9,9	19,6	23,2	5,7	3,4	7,5	13,5	1,8	4,5	3,4	5,8	7,2	6,6	6,2	8,9	5,3	16,0	11,6	16,2	8,4	(:)	7,9	6,6	4,5
2001	10,9	10,1	5,6	12,2	8,0	7,3	(:)	11,3	20,2	21,7	6,1	3,7	7,6	14,8	(:)	3,7	2,7	6,1	7,3	7,4	6,5	8,2	7,5	17,2	12,4	19,5	9,1	(:)	8,6	7,9	4,9
2002	(:)	10,5	6,0	(:)	8,1	6,6	(:)	12,2	(:)	20,5	(:)	(:)	8,1	14,6	(:)	4,8	3,1	6,6	7,2	8,1	7,4	9,5	7,8	(:)	13,3	19,5	9,2	(:)	7,7	11,7	5,8

Source: Eurostat, UOE.

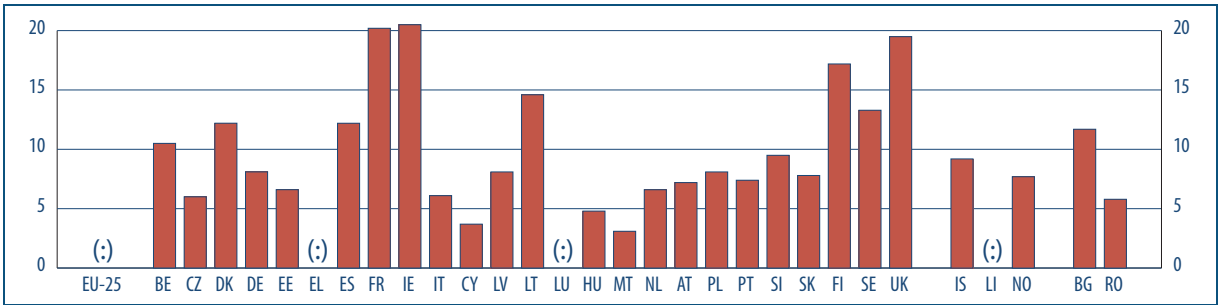
Notes complémentaires

Belgique (BE nl): les deuxièmes qualifications ne sont pas incluses.
Estonie: les diplômes de maîtrise (*Master degrees*-CITE 5A) ne sont pas inclus.
Chypre: 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.
Luxembourg: la majorité des étudiants étudient à l'étranger et ne sont pas pris en compte.
Malte, Portugal: les données 2002 sont provisoires.
Autriche: les données du niveau CITE 5B correspondent à l'année précédente pour les années 1998 à 2000 et 2002.
Slovaquie, Roumanie: les deuxièmes qualifications ne sont pas prises en compte (en 1998 pour la Slovaquie) ni les programmes de niveau CITE 6 en Roumanie.
Royaume-Uni: un changement de méthodologie en 2001, limite la comparabilité des données 2001 et 2002 avec l'année 2000 et les années antérieures. La population au 1er janvier 2001 a été utilisée dans le calcul du ratio pour l'année 2002.

LE NOMBRE DE DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN SCIENCES ET TECHNOLOGIES VARIE DU UN À SIX SELON LES PAYS EUROPÉENS

Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en «sciences et technologies» pour mille habitants âgés de 20-29 ans varie dans un rapport de 1 à 6 selon les pays européens concernés. Leur nombre pour mille habitants a augmenté entre 1998 et 2002 dans la plupart des pays (figure F10). La majeure partie des pays pour lesquels les données sont disponibles enregistrent moins de 10 diplômés de l'enseignement supérieur en «sciences et technologies» pour mille habitants de 20-29 ans. En 2002, c'est en Irlande et au Royaume-Uni que la proportion est la plus élevée à savoir respectivement 20,5 ‰ et 19,5 ‰. En Lituanie et en Suède, le domaine des sciences et technologies reste assez bien représenté avec une proportion de diplômés supérieure à 13 ‰.

Figure F10a. Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) en sciences et technologies pour 1000 habitants âgés de 20-29 ans. Année académique 2001/2002.



EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(:)	10,5	6,0	12,2	8,1	6,6	(:)	12,2	20,2	20,5	6,1	3,7	8,1	14,6	(:)	4,8	3,1	6,6	7,2	8,1	7,4	9,5	7,8	17,2	13,3	19,5	9,2	(:)	7,7	11,7	5,8

Source: Eurostat, UOE

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): le petit pourcentage des deuxièmes qualifications délivrées par l'enseignement supérieur non universitaire n'est pas inclus.
Danemark, France, Italie, Chypre, Finlande: données de 2001.
Estonie: les diplômes de maîtrise (*Master degrees*-CITE 5A) ne sont pas inclus.
Chypre: les étudiants qui ont obtenus leur diplôme à l'étranger ne sont pas inclus dans le nombre de diplômés mais sont comptabilisés dans la population totale.
Luxembourg: les étudiants diplômés à l'étranger ne sont pas pris en compte.
Malte, Portugal: 2002, données provisoires.
Autriche: les données du niveau CITE 5B correspondent à l'année précédente pour 2002.
Royaume-Uni: population au 1er janvier 2001.
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, ingénierie, fabrication et construction par la population âgée de 20-29 ans. Le résultat est multiplié par 1000.

Tous les diplômés des niveaux CITE 5A et CITE 5B (premier et second degrés), ainsi que CITE 6 sont pris en compte.

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.

Au dénominateur la population est celle au premier janvier 2002.

Les niveaux d'éducation sont définis ici selon la Classification internationale type de l'éducation – CITE (voir la section «Glossaire et outils statistiques»).

ANNEXES

Figure A1. Évolution du nombre de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans dans l'Union européenne, les pays AELE/EEE et pays candidats, en milliers,1975-2000.

	POPULATION TOTALE						0-9 ANS					
	1975	1980	1985	1990	1995	2000	1975	1980	1985	1990	1995	2000
EU-25	417 484	426 061	432 093	438 636	446 548	451 258	(:)	60 403	56 963	55 099	53 115	49 903
EU-15	348 644	354 568	358 464	363 719	371 346	376 381	54 212	48 565	44 710	43 566	42 872	41 357
BE	9 788	9 855	9 858	9 948	10 131	10 239	1 400	1 265	1 196	1 195	1 218	1 198
CZ	10 024	10 316	10 334	10 362	10 333	10 278	1 513	1 720	1 600	1 359	1 250	1 059
DK	5 054	5 122	5 111	5 135	5 216	5 330	757	685	587	557	627	682
DE	78 882	78 180	77 709	79 113	81 539	82 163	10 683	8 448	8 066	8 639	8 800	8 199
EE	1 424	1 472	1 523	1 571	1 448	1 372	207	219	228	239	195	143
EL	8 986	9 584	9 920	10 121	10 443	10 554	1 451	1 429	1 384	1 233	1 091	1 024
ES	35 338	37 242	38 353	38 826	39 197	39 733	6 498	6 465	5 720	4 676	4 012	3 797
FR	52 600	53 731	55 157	56 577	57 753	58 749	8 360	7 836	7 508	7 662	7 427	7 236
IE	3 164	3 393	3 544	3 507	3 598	3 777	663	696	687	617	545	530
IT	55 293	56 388	56 588	56 694	57 269	57 680	8 936	8 081	6 741	5 843	5 607	5 478
CY	506	506	538	573	645	690	(:)	83	94	103	107	102
LV	2 448	2 509	2 570	2 668	2 501	2 382	341	349	365	397	340	241
LT	3 289	3 404	3 529	3 694	3 643	3 512	543	530	538	570	530	434
LU	357	363	366	379	407	436	46	43	42	45	52	57
HU	10 509	10 709	10 657	10 375	10 337	10 222	1 471	1 638	1 527	1 273	1 222	1 099
MT	302	315	332	352	369	380	48	54	56	55	53	50
NL	13 599	14 091	14 454	14 893	15 424	15 864	2 259	1 961	1 763	1 814	1 934	1 985
AT	7 592	7 546	7 563	7 645	7 943	8 002	1 131	936	885	906	937	903
PL	33 846	35 413	37 063	38 038	38 581	38 654	5 335	6 033	6 621	6 403	5 540	4 565
PT	8 879	9 714	10 009	9 920	10 013	10 198	1 613	1 683	1 537	1 254	1 118	1 075
SI	1 778	1 884	1 937	1 996	1 989	1 988	282	296	292	267	227	196
SK	4 715	4 963	5 145	5 288	5 356	5 399	816	915	933	867	778	658
FI	4 702	4 771	4 894	4 974	5 099	5 171	657	620	650	636	642	627
SE	8 177	8 303	8 343	8 527	8 816	8 861	1 140	1 050	963	1 023	1 164	1 077
UK	56 231	56 285	56 596	57 459	58 500	59 623	8 617	7 367	6 980	7 464	7 700	7 487
IS	217	227	241	254	267	279	43	42	42	43	44	44
LI	24	26	27	28	31	32	(:)	4	(:)	4	4	4
NO	3 998	4 079	4 146	4 233	4 348	4 478	645	579	520	533	584	611
BG	8 710	8 846	8 971	8 767	8 427	8 191	1 311	1 340	1 296	1 146	963	774
RO	21 141	22 133	22 687	23 211	22 712	22 455	3 881	3 923	3 732	3 532	3 038	2 413

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Figure A1 (suite). Évolution du nombre de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans dans l'Union européenne, les pays AELE/EEE et pays candidats, en milliers,1975-2000.

	10-19 ANS						20-29 ANS					
	1975	1980	1985	1990	1995	2000	1975	1980	1985	1990	1995	2000
EU-25	(:)	68 459	65 493	60 939	58 144	56 370	(:)	64 648	67 329	68 676	66 733	62 550
EU-15	55 676	58 055	54 867	49 127	46 011	44 945	50 486	52 185	55 811	58 398	56 275	50 968
BE	1 569	1 531	1 398	1 276	1 222	1 222	1 460	1 549	1 579	1 548	1 444	1 327
CZ	1 408	1 364	1 507	1 716	1 587	1 348	1 698	1 577	1 406	1 366	1 503	1 715
DK	759	788	762	690	602	580	800	747	762	798	782	723
DE	12 272	12 807	10 756	8 614	8 752	9 331	10 374	11 462	12 577	13 392	11 964	9 746
EE	208	204	212	221	207	211	216	231	232	223	193	189
EL	1 404	1 509	1 482	1 504	1 462	1 273	1 244	1 326	1 414	1 483	1 587	1 586
ES	6 123	6 398	6 591	6 494	5 777	4 724	5 023	5 496	5 949	6 304	6 544	6 573
FR	8 528	8 583	8 583	8 057	7 658	7 778	8 417	8 482	8 531	8 576	8 470	7 880
IE	607	658	683	671	672	632	442	511	543	513	542	623
IT	8 529	9 165	9 018	8 055	6 785	5 943	7 805	7 801	8 464	9 073	8 982	8 160
CY	(:)	94	89	89	101	112	(:)	91	92	90	94	98
LV	361	351	349	359	345	365	351	385	398	394	343	327
LT	573	564	552	542	522	537	467	524	583	586	542	487
LU	53	54	48	43	45	49	55	57	60	61	59	57
HU	1 470	1 353	1 473	1 624	1 520	1 313	1 688	1 705	1 457	1 299	1 438	1 596
MT	62	52	48	54	57	57	56	59	56	51	50	54
NL	2 387	2 470	2 322	2 008	1 826	1 888	2 304	2 338	2 469	2 555	2 447	2 132
AT	1 223	1 277	1 144	957	938	955	1 027	1 087	1 240	1 316	1 251	1 037
PL	6 300	5 342	5 304	6 009	6 577	6 358	6 059	6 710	6 150	5 187	5 215	5 927
PT	1 659	1 701	1 702	1 648	1 501	1 273	1 329	1 423	1 575	1 516	1 588	1 626
SI	280	287	287	295	292	266	292	300	308	307	292	295
SK	862	793	806	903	924	859	791	880	838	773	789	895
FI	788	740	658	627	659	648	873	797	766	731	661	633
SE	1 090	1 150	1 150	1 065	1 011	1 068	1 239	1 146	1 133	1 205	1 222	1 116
UK	8 683	9 224	8 569	7 417	7 102	7 582	8 094	7 962	8 749	9 327	8 732	7 749
IS	45	44	42	42	42	43	36	40	43	43	41	42
LI	(:)	4	(:)	4	4	4	(:)	5	(:)	5	5	5
NO	619	644	652	587	532	549	617	613	626	660	669	612
BG	1 286	1 245	1 268	1 289	1 196	1 090	1 351	1 293	1 254	1 158	1 153	1 226
RO	3 262	3 416	3 832	3 871	3 664	3 432	3 205	3 554	3 215	3 335	3 611	3 765

Source: Eurostat, statistiques démographiques.

Figure A6a. Évolution du taux de chômage par groupe d'âge et par pays, en pourcentage, 1992-2002.

EU-15	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	21,2	11,9	7,9
96	21,7	12,1	8,1
97	21,1	11,8	8,2
98	19,3	11,2	7,9
99	18,2	10,3	7,3
00	16,0	9,1	6,6
01	14,0	8,0	5,7
02	14,6	8,5	6,0

BE	15-24	25-34	35-64
92	13,2	7,3	4,9
93	18,5	8,5	5,8
94	21,8	10,1	7,0
95	21,5	9,8	6,9
96	20,5	10,0	7,3
97	21,3	9,3	6,8
98	20,4	9,9	7,2
99	22,6	8,3	6,7
00	15,2	6,9	5,0
01	15,3	7,3	4,3
02	15,7	7,7	5,2

CZ	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	7,0	5,1	3,4
98	10,8	6,5	4,5
99	16,6	9,4	6,3
00	17,0	9,6	6,8
01	16,3	8,7	6,2
02	15,4	7,2	5,6

DK	15-24	25-34	35-64
92	12,3	10,7	7,5
93	14,6	13,0	8,8
94	10,2	8,9	7,1
95	9,9	7,5	5,9
96	10,6	7,2	5,6
97	8,1	5,6	4,6
98	7,2	5,6	4,2
99	10,0	5,1	3,9
00	6,7	5,1	3,7
01	8,3	3,6	3,5
02	7,1	4,2	3,8

DE	15-24	25-34	35-64
92	6,0	6,4	6,5
93	7,7	7,7	7,7
94	9,0	8,8	8,7
95	8,5	7,7	8,4
96	9,6	8,3	9,0
97	10,7	8,8	10,3
98	9,8	8,5	10,4
99	8,9	7,8	9,4
00	8,5	6,7	8,4
01	7,8	6,9	8,2
02	9,3	7,8	8,7

EE	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	18,7	11,8	8,5
98	14,9	10,1	8,6
99	22,1	11,0	10,2
00	23,5	12,8	11,8
01	24,5	11,9	10,8
02	17,3	8,7	8,8

EL	15-24	25-34	35-64
92	25,0	9,0	4,0
93	26,7	9,8	4,4
94	27,7	10,8	4,4
95	27,9	11,1	4,7
96	31,2	12,0	4,8
97	31,0	12,0	4,9
98	29,7	13,2	5,8
99	31,7	14,5	6,6
00	29,5	14,8	6,1
01	28,0	13,2	5,9
02	25,7	13,1	5,6

ES	15-24	25-34	35-64
92	33,1	20,0	11,1
93	42,2	25,1	13,8
94	44,9	27,3	15,8
95	41,9	26,0	14,9
96	41,9	25,5	14,8
97	39,3	23,8	14,1
98	35,6	21,6	12,8
99	29,2	17,3	11,1
00	25,4	15,3	10,3
01	20,7	11,6	7,3
02	21,5	12,4	8,1

FR	15-24	25-34	35-64
92	21,7	11,1	7,4
93	25,5	12,6	8,0
94	28,8	13,9	9,1
95	27,1	13,0	8,7
96	27,6	14,2	9,1
97	28,9	14,3	9,3
98	26,2	14,0	9,1
99	26,3	13,5	9,0
00	20,6	11,5	8,1
01	18,0	9,8	6,6
02	18,9	9,8	6,6

IE	15-24	25-34	35-64
92	22,7	14,8	12,6
93	25,0	15,0	12,6
94	23,0	13,5	12,3
95	19,0	11,2	10,2
96	18,1	11,0	10,2
97	15,9	9,7	8,7
98	11,6	6,9	7,0
99	8,6	5,2	5,3
00	6,6	4,1	3,7
01	6,3	3,7	2,9
02	7,8	4,5	3,0

IT	15-24	25-34	35-64
92	27,3	10,3	3,5
93	29,8	12,1	4,2
94	31,6	13,8	5,1
95	32,8	14,4	5,3
96	34,1	14,6	5,6
97	33,6	15,4	5,7
98	33,8	15,2	6,2
99	32,9	15,0	6,0
00	31,5	13,7	5,7
01	27,8	12,5	5,3
02	27,1	12,3	5,1

CY	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	(:)	(:)	(:)
99	(:)	(:)	(:)
00	10,2	4,3	4,5
01	8,2	2,7	3,8
02	7,7	3,0	2,8

LV	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	27,0	12,8	12,8
99	23,5	13,1	12,3
00	21,3	13,8	13,4
01	22,9	11,4	12,4
02	25,6	12,1	11,6

LT	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	23,7	14,1	9,5
99	21,3	11,2	7,7
00	28,6	17,1	13,7
01	31,6	15,9	15,4
02	20,4	12,6	12,4

LU	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	1,8
94	7,9	3,5	2,5
95	(:)	(:)	2,1
96	9,2	3,8	1,8
97	(:)	2,9	(:)
98	(:)	3,1	1,9
99	(:)	(:)	1,7
00	(:)	3,1	(:)
01	(:)	(:)	(:)
02	(:)	2,8	1,9

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Figure A6a (suite). Évolution du taux de chômage par groupe d'âge et par pays, en pourcentage, 1992-2002.

HU	15-24	25-34	35-64	MT	15-24	25-34	35-64	NL	15-24	25-34	35-64	AT	15-24	25-34	35-64
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	8,1	5,4	4,8	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	10,4	5,8	5,2	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	11,3	7,5	5,7	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	12,1	7,2	5,6	95	5,9	4,3	4,0
96	19,4	11,0	7,7	96	(:)	(:)	(:)	96	11,4	5,7	5,4	96	6,9	5,2	5,0
97	16,9	9,2	7,1	97	(:)	(:)	(:)	97	9,7	4,7	4,8	97	7,6	5,2	4,6
98	15,2	9,0	7,1	98	(:)	(:)	(:)	98	8,8	3,5	3,6	98	7,5	4,6	5,5
99	12,3	7,4	5,4	99	(:)	(:)	(:)	99	7,4	3,1	2,9	99	5,9	4,7	4,5
00	12,3	7,3	5,0	00	(:)	(:)	(:)	00	5,3	2,2	2,3	00	6,3	4,4	4,5
01	10,7	6,5	4,3	01	(:)	(:)	(:)	01	4,4	1,8	1,6	01	6,0	4,0	3,6
02	11,4	6,2	4,3	02	15,3	(:)	4,0	02	4,6	2,4	2,1	02	7,2	4,9	4,5
PL	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**PT**	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**SI**	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**SK**	**15-24**	**25-34**	**35-64**
92	(:)	(:)	(:)	92	9,7	4,5	2,2	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	12,1	6,2	3,3	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	14,5	8,1	4,4	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	16,0	8,3	4,9	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)	96	17,0	8,1	5,2	96	16,6	6,3	4,7	96	(:)	(:)	(:)
97	22,8	12,1	8,7	97	14,1	7,1	5,1	97	16,3	6,4	4,5	97	(:)	(:)	(:)
98	21,3	11,0	7,7	98	9,4	5,2	3,5	98	17,6	7,9	5,0	98	23,2	12,7	8,8
99	29,6	13,4	9,1	99	9,3	4,9	3,7	99	18,5	7,0	5,4	99	32,0	16,3	11,2
00	35,7	17,5	12,3	00	8,1	4,1	3,1	00	16,4	6,1	5,7	00	36,9	18,8	14,3
01	39,2	18,3	14,1	01	9,0	4,0	3,1	01	15,7	5,2	4,3	01	38,9	19,0	14,4
02	41,6	20,4	15,3	02	10,4	4,7	3,6	02	14,8	6,2	4,4	02	37,7	17,0	14,7
FI	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**SE**	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**UK**	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**IS**	**15-24**	**25-34**	**35-64**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	15,7	10,5	7,6	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	17,5	10,5	8,1	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	16,4	9,9	7,6	94	(:)	(:)	(:)
95	41,2	16,5	12,8	95	19,6	10,0	6,8	95	15,5	9,0	6,7	95	12,2	4,4	3,7
96	41,6	14,2	11,4	96	21,5	11,1	7,1	96	14,9	8,5	6,2	96	8,7	3,2	2,4
97	35,4	15,5	11,1	97	21,9	11,8	8,2	97	13,6	6,9	5,5	97	8,1	3,8	2,6
98	34,6	11,4	9,8	98	17,5	10,6	7,2	98	12,5	6,4	4,5	98	7,0	(:)	1,9
99	28,6	10,1	8,2	99	16,3	8,0	6,3	99	12,5	5,9	4,6	99	4,3	(:)	(:)
00	28,4	9,7	7,5	00	9,5	5,6	4,9	00	12,1	5,2	4,2	00	4,4	(:)	(:)
01	26,6	9,0	7,0	01	11,7	4,4	3,6	01	10,3	4,5	3,4	01	5,1	(:)	(:)
02	28,2	9,3	6,8	02	12,9	4,9	3,7	02	10,9	5,0	3,6	02	6,4	(:)	2,2
LI	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**NO**	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**BG**	**15-24**	**25-34**	**35-64**	**RO**	**15-24**	**25-34**	**35-64**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	19,1	6,9	3,0	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)	96	15,3	4,5	2,7	96	(:)	(:)	(:)	96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)	97	14,9	4,9	2,1	97	(:)	(:)	(:)	97	17,4	6,3	2,9
98	(:)	(:)	(:)	98	12,9	3,5	1,6	98	(:)	(:)	(:)	98	16,8	6,4	3,3
99	(:)	(:)	(:)	99	12,3	2,7	1,3	99	(:)	(:)	(:)	99	17,3	7,3	4,1
00	(:)	(:)	(:)	00	11,1	3,3	1,7	00	33,3	17,0	13,5	00	17,8	7,9	5,2
01	(:)	(:)	(:)	01	12,2	3,7	1,7	01	39,3	19,4	17,0	01	17,6	7,3	4,8
02	(:)	(:)	(:)	02	13,0	4,0	2,0	02	35,6	18,9	15,2	02	22,2	7,8	6,1

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Figure A7. Évolution du taux de chômage des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par tranche d'âge et du taux de chômage global, par pays, 1992-2002.

EU-15	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	6,0	4,3	9,2
96	5,9	4,3	9,4
97	5,8	4,2	9,3
98	6,8	4,7	9,0
99	5,2	3,8	8,3
00	4,4	3,3	7,4
01	3,9	3,0	6,4
02	4,2	3,4	6,8

BE	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	2,6	2,4	5,9
93	3,3	2,6	6,8
94	3,7	3,1	8,2
95	3,4	2,8	7,9
96	3,7	3,3	8,3
97	3,4	2,3	7,7
98	3,4	2,6	8,2
99	3,1	2,6	7,3
00	2,4	2,0	5,7
01	2,7	2,0	5,2
02	3,1	3,3	6,0

CZ	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	3,8
98	1,9	1,1	5,0
99	2,6	2,6	7,2
00	2,6	1,6	7,6
01	2,0	2,1	6,9
02	1,6	1,1	6,0

DK	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	3,6	3,5	8,5
93	5,2	3,9	10,1
94	4,5	3,7	7,6
95	4,9	3,9	6,4
96	3,8	(:)	6,0
97	3,4	(:)	4,9
98	3,3	(:)	4,6
99	3,0	(:)	4,3
00	2,6	(:)	4,1
01	3,4	4,0	3,5
02	3,6	3,5	3,9

DE	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	4,1	3,6	6,4
93	4,6	4,1	7,7
94	5,4	4,8	8,8
95	4,9	4,5	8,2
96	5,3	4,5	8,8
97	5,7	5,0	9,9
98	(:)	(:)	9,9
99	5,0	3,8	8,9
00	4,3	3,5	7,9
01	4,2	3,3	7,9
02	4,3	3,6	8,5

EE	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	6,7	(:)	9,4
98	5,2	5,6	9,0
99	5,8	6,1	10,4
00	(:)	(:)	12,1
01	7,2	(:)	11,1
02	(:)	(:)	8,8

EL	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	4,3	(:)	5,4
93	5,4	2,2	6,0
94	5,2	2,4	6,4
95	5,6	2,7	6,7
96	5,5	2,6	7,0
97	5,6	2,2	7,0
98	6,2	2,4	8,2
99	7,3	4,0	9,2
00	7,1	3,7	8,9
01	6,6	4,1	8,4
02	6,3	3,4	8,1

ES	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	9,4	4,3	14,4
93	12,7	5,8	18,0
94	14,8	8,4	20,1
95	14,5	7,8	19,1
96	14,3	8,2	18,8
97	13,6	7,7	17,7
98	13,0	8,0	16,0
99	10,9	6,9	13,4
00	9,3	6,2	12,1
01	6,7	4,3	8,8
02	7,4	5,1	9,7

FR	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	8,7
93	6,1	4,7	9,5
94	6,6	5,4	10,7
95	6,5	5,0	10,1
96	6,4	4,8	10,7
97	6,6	5,3	10,9
98	6,5	5,4	10,6
99	6,1	5,3	10,4
00	5,1	4,4	9,1
01	4,6	4,0	7,6
02	5,0	4,8	7,5

IE	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	4,4	4,1	13,4
93	5,3	4,1	13,5
94	4,9	4,0	12,7
95	4,2	3,8	10,6
96	4,2	3,9	10,4
97	3,5	2,9	9,1
98	(:)	(:)	7,0
99	1,8	(:)	5,2
00	1,6	(:)	3,9
01	1,5	(:)	3,2
02	1,9	(:)	3,6

IT	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	4,2	1,1	(:)
93	4,4	1,1	6,8
94	5,9	1,5	7,8
95	6,9	2,5	8,4
96	6,3	2,4	8,5
97	6,8	2,4	8,9
98	6,9	3,3	9,3
99	6,9	3,0	9,1
00	5,9	2,3	8,4
01	5,3	2,9	7,7
02	5,3	2,5	7,4

CY	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	(:)	(:)	(:)
99	(:)	(:)	(:)
00	2,6	(:)	4,4
01	2,3	(:)	3,5
02	1,9	(:)	2,9

LV	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	7,0	(:)	12,8
99	5,9	(:)	12,6
00	7,5	7,8	13,6
01	5,5	(:)	12,1
02	6,2	7,3	11,8

LT	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	7,3	5,9	12,2
99	6,3	6,3	11,9
00	8,8	7,7	14,7
01	6,2	(:)	15,5
02	5,8	(:)	12,4

LU	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	1,7
93	(:)	(:)	2,0
94	(:)	(:)	2,8
95	(:)	(:)	2,3
96	(:)	(:)	2,5
97	(:)	(:)	2,0
98	(:)	(:)	2,4
99	(:)	(:)	1,9
00	(:)	(:)	2,0
01	(:)	(:)	1,4
02	(:)	(:)	2,2

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Figure A7 (suite). Évolution du taux de chômage des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par tranche d'âge et du taux de chômage global, par pays, 1992-2002.

HU	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)	MT	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)	NL	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)	AT	25-64	35-44	25-64 (CITE 0-6)
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	5,0	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	5,4	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	6,3	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	6,2	95	2,3	(:)	4,1
96	(:)	(:)	8,6	96	(:)	(:)	(:)	96	4,0	3,5	5,5	96	2,6	2,2	5,1
97	1,7	(:)	7,7	97	(:)	(:)	(:)	97	3,3	3,2	4,7	97	2,7	2,4	4,8
98	2,0	(:)	7,7	98	(:)	(:)	(:)	98	2,0	1,9	3,6	98	2,3	1,9	5,1
99	1,1	(:)	6,0	99	(:)	(:)	(:)	99	1,7	(:)	2,9	99	2,1	2,3	4,5
00	1,2	(:)	5,7	00	(:)	(:)	4,7	00	1,7	(:)	2,2	00	2,3	2,5	4,5
01	1,1	(:)	5,0	01	(:)	(:)	3,8	01	1,5	1,7	1,7	01	1,9	1,3	3,7
02	1,5	(:)	4,9	02	(:)	(:)	4,5	02	1,7	(:)	2,2	02	1,7	1,8	4,5
PL	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**PT**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**SI**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**SK**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	2,9	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	4,2	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	5,5	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	3,2	(:)	5,8	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)	96	3,2	(:)	6,0	96	(:)	(:)	5,2	96	(:)	(:)	(:)
97	3,0	2,6	9,7	97	(:)	(:)	5,6	97	(:)	(:)	5,1	97	(:)	(:)	(:)
98	2,0	(:)	8,7	98	(:)	(:)	4,1	98	(:)	(:)	6,0	98	2,9	(:)	10,0
99	3,0	(:)	(:)	99	(:)	(:)	4,1	99	(:)	(:)	5,9	99	3,9	(:)	12,8
00	4,9	(:)	13,8	00	(:)	(:)	3,4	00	(:)	(:)	5,9	00	4,1	(:)	15,7
01	4,5	(:)	15,4	01	(:)	(:)	3,3	01	(:)	(:)	4,6	01	4,5	(:)	15,9
02	5,6	(:)	16,9	02	3,3	(:)	3,9	02	(:)	(:)	5,0	02	3,1	(:)	15,4
FI	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**SE**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**UK**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**IS**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	3,6	2,5	8,5	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	4,4	3,4	8,9	92	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	4,1	3,4	8,4	92	(:)	(:)	(:)
95	7,1	7,3	13,9	95	3,9	3,5	7,7	95	3,9	3,3	7,5	92	(:)	(:)	3,9
96	6,7	5,2	12,2	96	4,3	5,0	8,2	96	3,6	3,4	7,0	92	(:)	(:)	2,7
97	5,6	4,3	12,3	97	4,2	5,1	9,2	97	3,0	2,6	5,9	92	(:)	(:)	2,9
98	6,2	5,7	10,2	98	4,6	6,2	8,1	98	(:)	(:)	5,1	92	(:)	(:)	2,2
99	4,7	4,4	8,7	99	4,0	4,8	6,7	99	2,8	2,6	5,0	92	(:)	(:)	1,6
00	4,9	4,0	8,1	00	3,0	(:)	5,1	00	2,2	1,8	4,5	92	(:)	(:)	1,3
01	4,1	3,4	7,5	01	2,2	2,5	3,8	01	2,0	1,9	3,8	92	(:)	(:)	1,2
02	4,0	2,9	7,4	02	2,6	2,5	4,0	02	2,4	2,3	4,0	92	(:)	(:)	2,3
LI	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**NO**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**BG**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**	**RO**	**25-64**	**35-44**	**25-64 (CITE 0-6)**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	4,2	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)	96	2,6	(:)	3,3	96	(:)	(:)	(:)	96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)	97	2,2	(:)	3,0	97	(:)	(:)	(:)	97	2,0	0,9	4,0
98	(:)	(:)	(:)	98	2,1	(:)	2,2	98	(:)	(:)	(:)	98	2,2	1,6	4,3
99	(:)	(:)	(:)	99	1,5	(:)	1,8	99	(:)	(:)	(:)	99	2,3	1,6	5,2
00	(:)	(:)	(:)	00	2,2	(:)	2,2	00	6,3	5,0	14,4	00	3,4	3,0	6,1
01	(:)	(:)	(:)	01	1,9	(:)	2,3	01	8,0	6,6	17,7	01	3,4	1,8	5,7
02	(:)	(:)	(:)	02	2,3	(:)	2,6	02	7,7	5,9	16,3	02	3,4	2,9	6,7

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Figure A11. Évolution du pourcentage de salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification, par pays, 1992-2002.

EU-15	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	10,2	6,4	9,5
96	10,0	6,7	9,9
97	10,6	6,9	10,1
98	14,0	8,3	12,0
99	12,1	7,3	10,5
00	12,6	7,7	10,6
01	12,5	7,4	10,6
02	12,4	7,2	10,3

BE	Bas	Intermédiare	Haut
92	3,0	3,1	4,9
93	3,2	3,1	5,5
94	3,0	2,7	5,3
95	2,9	3,6	5,2
96	3,5	3,5	5,8
97	3,6	4,2	5,7
98	5,3	4,6	7,2
99	7,4	7,1	8,1
00	7,8	5,8	6,1
01	7,2	5,8	7,6
02	5,1	5,2	5,9

CZ	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	8,7	4,7	5,4
99	9,7	5,3	6,5
00	10,4	5,9	6,8
01	10,1	6,1	6,4
02	10,3	6,2	7,0

DK	Bas	Intermédiare	Haut
92	6,1	6,5	7,2
93	5,9	5,7	8,2
94	8,0	6,2	9,3
95	9,3	6,8	7,4
96	7,3	5,8	8,0
97	10,3	5,9	6,8
98	9,8	5,6	6,2
99	9,4	5,8	5,8
00	9,5	5,7	5,2
01	7,6	6,0	6,5
02	7,8	4,8	7,3

DE	Bas	Intermédiare	Haut
92	5,0	5,5	8,3
93	5,3	4,9	7,8
94	5,4	5,3	7,6
95	5,7	5,4	8,3
96	6,2	5,7	8,3
97	6,1	5,7	8,6
98	(:)	(:)	(:)
99	7,8	6,5	9,4
00	7,5	6,3	8,7
01	7,5	5,9	8,4
02	7,1	5,8	7,6

EE	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	(:)	1,5	(:)
99	(:)	1,8	(:)
00	(:)	(:)	(:)
01	(:)	(:)	(:)
02	(:)	(:)	(:)

EL	Bas	Intermédiare	Haut
92	12,3	5,1	6,3
93	12,5	5,4	5,7
94	13,0	6,1	6,0
95	12,1	6,1	6,4
96	15,0	6,1	6,2
97	14,3	6,7	6,4
98	16,9	8,2	8,6
99	16,2	8,0	8,8
00	16,3	8,8	8,8
01	15,4	8,8	9,5
02	13,7	8,0	7,4

ES	Bas	Intermédiare	Haut
92	28,6	20,5	18,7
93	28,7	20,7	17,9
94	30,9	22,8	20,2
95	33,5	23,5	20,0
96	32,1	24,2	21,0
97	31,9	22,4	22,2
98	31,6	21,0	21,8
99	31,5	21,6	22,1
00	31,2	20,9	22,0
01	31,3	21,5	21,5
02	31,4	21,8	22,0

FR	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	7,8	6,4	8,4
94	7,6	7,1	8,8
95	9,1	8,0	9,4
96	9,5	8,3	9,4
97	10,2	8,8	9,7
98	10,4	9,3	10,5
99	10,5	8,9	10,3
00	12,0	10,8	11,1
01	11,9	10,0	10,7
02	11,1	9,3	10,8

IE	Bas	Intermédiare	Haut
92	7,5	5,0	6,5
93	7,7	6,0	6,4
94	8,8	5,4	6,7
95	10,4	5,9	6,3
96	9,1	5,9	6,1
97	9,8	5,2	6,3
98	(:)	(:)	(:)
99	4,5	3,0	3,8
00	4,2	2,4	3,6
01	3,4	2,0	3,1
02	3,4	2,8	3,5

IT	Bas	Intermédiare	Haut
92	7,3	4,2	5,1
93	5,1	3,5	5,3
94	6,8	4,4	6,8
95	6,6	4,1	7,1
96	6,7	4,6	7,0
97	7,7	5,2	8,4
98	7,4	5,3	7,9
99	8,7	6,5	9,5
00	9,0	6,9	10,8
01	9,1	6,3	10,7
02	9,2	6,5	10,4

CY	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	(:)	(:)	(:)
99	12,7	6,3	7,6
00	15,3	7,6	6,6
01	16,6	8,7	6,9
02	11,6	10,7	4,7

LV	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	14,6	7,9	(:)
99	13,8	7,3	(:)
00	15,0	6,3	(:)
01	10,7	6,5	(:)
02	18,8	11,3	4,5

LT	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	13,0	6,5	3,0
99	10,4	6,0	2,5
00	(:)	5,1	1,6
01	15,2	7,3	2,7
02	16,3	8,0	2,5

LU	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)
98	(:)	(:)	(:)
99	(:)	(:)	(:)
00	(:)	(:)	(:)
01	3,2	(:)	(:)
02	3,2	3,0	(:)

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Figure A11 (suite). Évolution du pourcentage de salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification, par pays, 1992-2002.

HU	Bas	Intermédiare	Haut	MT	Bas	Intermédiare	Haut	NL	Bas	Intermédiare	Haut	AT	Bas	Intermédiare	Haut
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	2,9	2,5	8,7
96	(:)	(:)	(:)	96	(:)	(:)	(:)	96	8,5	7,1	9,4	96	3,5	3,2	11,1
97	8,3	5,0	4,7	97	(:)	(:)	(:)	97	8,5	6,4	8,0	97	3,6	2,8	9,7
98	8,5	5,3	4,1	98	(:)	(:)	(:)	98	9,7	7,5	8,0	98	3,7	3,1	10,3
99	9,4	4,7	3,5	99	(:)	(:)	(:)	99	10,0	6,8	6,1	99	3,6	2,7	6,6
00	9,8	5,3	3,8	00	(:)	(:)	(:)	00	11,2	8,1	9,2	00	4,0	3,2	5,3
01	11,0	5,9	3,6	01	(:)	(:)	(:)	01	9,9	9,2	9,2	01	4,4	3,3	6,1
02	10,6	5,9	4,2	02	(:)	(:)	(:)	02	10,3	9,1	8,7	02	3,2	2,4	3,9
PL	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**PT**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**SI**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**SK**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**
92	(:)	(:)	(:)	92	7,6	8,6	6,4	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	7,0	6,4	5,3	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	6,5	6,8	6,1	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	7,4	7,2	5,8	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)	96	7,1	7,7	8,2	96	(:)	4,1	(:)	96	(:)	(:)	(:)
97	9,6	4,2	1,8	97	8,2	10,7	8,6	97	11,4	8,2	10,7	97	(:)	(:)	(:)
98	10,3	3,9	2,0	98	13,0	11,2	14,1	98	(:)	6,6	9,3	98	7,5	3,0	(:)
99	8,5	3,5	2,0	99	14,0	14,3	15,5	99	(:)	6,9	(:)	99	4,7	3,1	(:)
00	11,5	4,5	1,8	00	15,9	15,5	17,1	00	(:)	8,4	11,0	00	5,2	3,2	2,6
01	16,7	9,0	6,5	01	15,8	15,6	16,5	01	(:)	8,7	(:)	01	8,9	3,6	3,3
02	20,3	11,7	9,8	02	16,5	18,3	21,6	02	9,8	9,9	10,0	02	8,0	3,7	2,2
FI	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**SE**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**UK**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**IS**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	4,0	4,0	7,0	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	4,0	4,2	7,4	92	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	4,1	4,5	8,4	92	(:)	(:)	(:)
95	9,1	13,8	16,3	95	7,4	10,4	10,1	95	4,7	4,7	8,6	92	(:)	(:)	(:)
96	10,0	13,8	18,5	96	6,7	8,9	9,4	96	4,7	4,9	9,0	92	(:)	(:)	(:)
97	8,9	15,1	15,0	97	7,3	9,5	9,5	97	4,6	5,1	9,0	92	(:)	(:)	(:)
98	10,7	15,2	15,7	98	8,8	8,8	11,3	98	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
99	9,7	14,0	13,2	99	11,5	10,2	11,3	99	4,2	4,5	8,5	92	(:)	3,5	5,4
00	10,2	13,3	12,8	00	11,0	10,4	11,4	00	4,2	4,2	8,0	92	3,2	3,5	4,6
01	10,9	12,8	13,4	01	9,6	10,7	11,5	01	4,0	3,9	8,1	92	(:)	4,3	6,7
02	10,1	12,8	13,2	02	10,4	10,3	11,4	02	3,6	3,7	7,4	92	3,1	4,2	4,9
LI	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**NO**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**BG**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**	**RO**	**Bas**	**Intermédiare**	**Haut**
92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)	92	(:)	(:)	(:)
93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)	93	(:)	(:)	(:)
94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)	94	(:)	(:)	(:)
95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)	95	(:)	(:)	(:)
96	(:)	(:)	(:)	96	8,1	8,9	10,0	96	(:)	(:)	(:)	96	(:)	(:)	(:)
97	(:)	(:)	(:)	97	7,3	7,3	9,9	97	(:)	(:)	(:)	97	3,9	1,8	0,6
98	(:)	(:)	(:)	98	7,4	7,0	8,3	98	(:)	(:)	(:)	98	4,5	1,9	1,2
99	(:)	(:)	(:)	99	7,8	6,1	8,3	99	(:)	(:)	(:)	99	5,2	2,1	1,7
00	(:)	(:)	(:)	00	5,2	5,6	8,2	00	(:)	(:)	(:)	00	4,0	2,0	1,2
01	(:)	(:)	(:)	01	4,0	5,1	7,9	01	13,5	5,7	3,5	01	6,0	2,0	1,5
02	(:)	(:)	(:)	02	6,5	6,3	8,8	02	13,5	5,0	2,6	02	1,6	0,6	0,7

Source: Eurostat, enquête sur les forces de travail.

Figure B6. Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant une école où les conditions d'admission, rapportées par les chefs d'établissement, incluent le respect de critères géographiques, académiques ou philosophiques. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Zone de résidence																										
A	0,4	0,0	0,6	4,8	31,5	29,5	50,5	37,4	(:)	12,2	2,6	8,8	5,1	5,0	2,0	18,8	57,2	20,0	5,1	36,7	32,9	(:)	28,1	54,8	64,8	45,3
es	*0,39*	*0,00*	*0,62*	*1,48*	*3,05*	*2,88*	*4,61*	*3,35*	*(:)*	*2,57*	*1,15*	*2,62*	*0,03*	*1,34*	*1,17*	*2,25*	*3,66*	*2,97*	*1,32*	*3,30*	*3,77*	*(:)*	*4,39*	*0,18*	*0,39*	*3,78*
B	0,0	7,5	0,4	18,0	27,8	25,4	14,2	34,1	(:)	29,5	4,6	10,8	10,0	3,8	4,5	7,4	25,0	38,7	5,9	30,5	29,4	(:)	45,4	38,3	0,0	28,5
es	*0,00*	*0,27*	*0,45*	*2,27*	*3,26*	*3,30*	*3,45*	*3,42*	*(:)*	*3,67*	*1,60*	*2,59*	*0,02*	*1,53*	*1,76*	*1,95*	*3,48*	*3,97*	*1,39*	*3,31*	*3,47*	*(:)*	*5,46*	*0,17*	*0,00*	*3,30*
C	99,6	92,5	98,9	77,2	40,7	45,1	35,4	28,5	(:)	58,3	92,8	80,4	85,0	91,2	93,5	73,8	17,8	41,3	88,9	32,8	37,7	(:)	26,6	6,9	35,2	26,2
es	*0,39*	*0,27*	*1,07*	*2,02*	*3,21*	*2,87*	*4,02*	*2,96*	*(:)*	*3,75*	*1,97*	*3,46*	*0,04*	*1,71*	*2,14*	*2,67*	*2,70*	*3,96*	*1,84*	*3,28*	*3,39*	*(:)*	*4,69*	*0,11*	*0,39*	*3,50*
Aptitudes de l'élève																										
	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
A	7,1	35,8	17,4	44,9	0,6	11,5	1,3	1,3	(:)	0,7	3,7	4,9	42,4	56,4	34,4	47,4	5,1	0,7	40,6	0,6	4,5	(:)	1,5	0,0	28,1	0,0
es	*1,93*	*0,26*	*2,72*	*2,60*	*0,47*	*1,78*	*1,33*	*0,72*	*(:)*	*0,67*	*1,59*	*1,73*	*0,06*	*3,58*	*4,20*	*3,03*	*1,72*	*0,50*	*3,15*	*0,64*	*1,19*	*(:)*	*1,03*	*0,00*	*0,32*	*0,00*
B	3,6	25,0	21,2	6,3	3,4	12,4	0,0	1,3	(:)	3,5	4,0	11,7	7,2	18,5	35,6	5,0	21,6	0,0	9,1	2,6	0,0	(:)	1,0	0,0	48,5	0,0
es	*2,03*	*0,27*	*3,18*	*1,85*	*0,98*	*2,23*	*0,00*	*0,84*	*(:)*	*1,55*	*1,20*	*2,79*	*0,03*	*3,21*	*4,52*	*1,67*	*2,89*	*0,00*	*1,92*	*1,31*	*0,00*	*(:)*	*0,98*	*0,00*	*0,44*	*0,00*
C	89,3	39,2	61,4	48,7	96,0	76,1	98,7	97,4	(:)	95,9	92,3	83,4	50,4	25,0	30,0	47,5	73,4	99,3	50,3	96,7	95,5	(:)	97,6	100,0	23,4	100,0
es	*2,78*	*0,24*	*3,62*	*2,60*	*1,08*	*2,66*	*1,33*	*1,11*	*(:)*	*1,69*	*1,99*	*2,98*	*0,06*	*3,27*	*4,42*	*2,96*	*2,82*	*0,50*	*3,16*	*1,46*	*1,19*	*(:)*	*1,43*	*0,00*	*0,48*	*0,00*
Adhésion des parents à la philosophie de l'école																										
	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
A	33,6	9,0	11,4	11,0	7,0	4,0	2,5	4,0	(:)	6,4	2,5	1,8	4,9	5,8	8,8	1,9	2,0	4,4	3,3	1,8	4,1	(:)	2,6	0,0	1,2	0,2
es	*4,77*	*0,05*	*2,63*	*2,46*	*1,59*	*1,30*	*1,57*	*1,53*	*(:)*	*1,95*	*1,07*	*1,10*	*0,03*	*1,96*	*2,54*	*1,11*	*1,15*	*1,66*	*1,29*	*1,02*	*1,37*	*(:)*	*1,52*	*0,00*	*0,01*	*0,15*
B	5,4	0,0	26,7	1,6	10,1	2,0	0,0	7,1	(:)	19,3	4,4	15,8	9,3	17,6	8,5	7,9	10,4	4,5	3,5	3,4	4,4	(:)	9,6	1,8	0,0	0,7
es	*2,28*	*0,00*	*3,55*	*0,60*	*2,25*	*1,02*	*0,00*	*1,85*	*(:)*	*3,31*	*1,51*	*3,49*	*0,04*	*3,27*	*2,50*	*2,37*	*2,29*	*1,50*	*0,87*	*1,41*	*1,51*	*(:)*	*3,08*	*0,06*	*0,00*	*0,68*
C	61,0	91,0	61,8	87,4	83,0	94,0	97,5	88,8	(:)	74,3	93,1	82,4	85,8	76,7	82,7	90,2	87,6	91,1	93,2	94,8	91,5	(:)	87,8	98,2	98,8	99,1
es	*5,31*	*0,05*	*3,81*	*2,52*	*2,41*	*1,66*	*1,57*	*2,21*	*(:)*	*3,63*	*1,84*	*3,62*	*0,05*	*3,64*	*3,55*	*2,63*	*2,39*	*2,24*	*1,58*	*1,75*	*2,03*	*(:)*	*3,44*	*0,06*	*0,01*	*0,69*

A Condition préalable B Critère prioritaire C Peu ou pas considéré *es* *Erreur stanrdard*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B8. Répartition des élèves de 4e année primaire selon la proportion de filles (et de garçons) de l'école fréquentée. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Aucune fille	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Erreur standard	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*
Moins de ⅓ de filles	0.0	2.0	0.7	1.1	0.0	0.0	0.5	1.6	0.8	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	0.0	0.1	0.5	0.0
Erreur standard	*0.00*	*1.15*	*0.72*	*0.92*	*0.00*	*0.00*	*0.50*	*1.14*	*0.77*	*0.80*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.82*	*0.00*	*0.00*	*0.47*	*0.00*
Entre ⅓ et ⅔	100.0	98.0	98.5	94.7	100.0	99.9	99.0	98.4	99.2	99.2	100.0	100.0	99.9	95.9	99.2	98.2	99.8	99.0	100.0
Erreur standard	*0.00*	*1.15*	*1.10*	*2.17*	*0.00*	*0.07*	*0.71*	*1.14*	*0.77*	*0.80*	*0.00*	*0.00*	*0.09*	*1.78*	*0.82*	*0.17*	*0.12*	*0.69*	*0.00*
Plus de ⅔ de filles	0.0	0.0	0.8	4.2	0.0	0.1	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	4.1	0.0	1.8	0.1	0.5	0.0
Erreur standard	*0.00*	*0.00*	*0.83*	*1.96*	*0.00*	*0.07*	*0.51*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.09*	*1.78*	*0.00*	*0.17*	*0.12*	*0.50*	*0.00*
Toutes les filles	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Erreur standard	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*	*0.00*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure B9. Répartition des élèves de 15 ans selon la proportion de filles (et de garçons) de l'école fréquentée. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Aucune fille	5,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,9	(:)	18,4	2,2	0,1	0,0
Erreur standard	*2,40*	*0,00*	*0,00*	*0,87*	*0,05*	*0,00*	*0,00*	*1,00*	*0,00*	*1,77*	*0,94*	*0,06*	*0,00*
Moins de ⅓ de filles	13,1	16,3	19,0	14,5	1,6	1,5	4,0	4,4	(:)	5,2	16,7	1,1	11,9
Erreur standard	*3,03*	*0,27*	*2,35*	*2,35*	*0,90*	*0,52*	*1,49*	*1,55*	*0,00*	*1,66*	*2,14*	*0,52*	*0,05*
Entre ⅓ et ⅔	75,1	74,8	62,9	66,4	97,8	93,7	94,3	91,9	(:)	48,5	52,2	98,3	77,9
Erreur standard	*3,59*	*0,26*	*2,96*	*2,57*	*0,80*	*1,29*	*1,75*	*1,92*	*0,00*	*2,53*	*3,44*	*0,75*	*0,06*
Plus de ⅔ de filles	5,6	9,0	18,1	16,8	0,6	1,7	1,7	2,3	(:)	1,8	28,9	0,5	0,0
Erreur standard	*2,58*	*0,05*	*2,89*	*2,63*	*0,57*	*0,79*	*0,99*	*0,26*	*0,00*	*1,32*	*3,16*	*0,53*	*0,00*
Toutes les filles	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,5	(:)	26,1	0,0	0,0	10,1
Erreur standard	*0,98*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*1,11*	*0,00*	*0,49*	*0,00*	*1,89*	*0,00*	*0,00*	*0,05*
	HU	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK-ENG/ WLS/NIR**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**NO**
Aucune fille	2,8	0,0	0,6	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
Erreur standard	*1,37*	*0,00*	*0,55*	*0,00*	*0,00*	*0,54*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Moins de ⅓ de filles	20,6	4,1	29,3	0,4	0,0	17,2	0,0	0,3	(:)	0,0	0,1	3,8	0,1
Erreur standard	*2,97*	*1,67*	*2,77*	*0,37*	*0,00*	*2,85*	*0,00*	*0,01*	*0,00*	*0,00*	*0,01*	*0,29*	*0,04*
Entre ⅓ et ⅔	59,0	94,8	40,8	98,8	99,7	70,5	99,3	98,5	(:)	97,6	99,8	96,2	99,9
Erreur standard	*3,40*	*1,85*	*3,25*	*0,76*	*0,21*	*2,64*	*0,66*	*0,76*	*0,00*	*2,30*	*0,02*	*0,29*	*0,04*
Plus de ⅔ de filles	17,7	1,0	26,3	0,9	0,3	11,2	0,7	1,3	(:)	1,4	0,1	0,0	0,0
Erreur standard	*2,55*	*0,83*	*2,53*	*0,67*	*0,21*	*2,23*	*0,66*	*0,77*	*0,00*	*2,07*	*0,02*	*0,00*	*0,00*
Toutes les filles	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	(:)	1,0	0,0	0,0	0,0
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*1,50*	*0,00*	*0,00*	*0,39*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*1,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B11. Distribution des élèves de 15 ans (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Centile 10	404,0	274,0	264,0	217,0	120,0	258,0	169,0	326,0	(:)	320,0	216,0	166,0	671,0
Erreur standard	*28,37*	*50,34*	*19,83*	*23,05*	*7,13*	*19,87*	*9,13*	*20,78*	*(:)*	*19,78*	*15,05*	*6,05*	*0,00*
Centile 25	495,0	345,0	404,0	315,0	307,0	383,0	221,0	461,0	(:)	416,0	380,0	318,0	1 044,0
Erreur standard	*22,03*	*0,00*	*31,13*	*14,95*	*39,12*	*37,31*	*7,86*	*19,73*	*(:)*	*16,05*	*43,06*	*51,98*	*0,00*
Centile 50	653,0	828,0	646,0	450,0	458,0	613,0	281,0	650,0	(:)	564,0	650,0	638,0	1 227,0
Erreur standard	*40,71*	*76,30*	*25,40*	*15,48*	*15,48*	*40,13*	*15,34*	*23,49*	*(:)*	*23,32*	*26,09*	*39,52*	*0,00*
Centile 75	918,0	1 070,0	847,0	611,0	575,0	872,0	362,0	920,0	(:)	715,0	968,0	965,0	1 735,0
Erreur standard	*47,48*	*0,00*	*36,52*	*29,82*	*20,72*	*23,38*	*33,82*	*87,62*	*(:)*	*15,02*	*33,57*	*31,92*	*0,00*
Centile 90	1 309,0	1 106,0	1 030,0	754,0	669,0	1 090,0	543,0	1 206,0	(:)	859,0	1 196,0	1 146,0	1 966,0
Erreur standard	*116,04*	*0,00*	*66,55*	*33,55*	*20,32*	*56,59*	*45,94*	*32,95*	*(:)*	*28,20*	*39,47*	*40,12*	*0,00*
	HU	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK-ENG/ WLS/NIR**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**NO**
Centile 10	188	372	134	161	521	220	176	268	(:)	545	117	86	164
Erreur standard	*25,66*	*46,02*	*19,09*	*7,76*	*26,00*	*15,46*	*14,22*	*14,07*	*(:)*	*92,44*	*0,95*	*0,00*	*13,95*
Centile 25	288	532	263	255	694	325	277	347	(:)	765	282	121	218
Erreur standard	*10,16*	*34,92*	*29,43*	*5,55*	*31,77*	*14,84*	*14,64*	*14,10*	*(:)*	*29,73*	*6,26*	*0,00*	*11,01*
Centile 50	469	870	483	374	929	467	369	478	(:)	951	463	168	296
Erreur standard	*7,13*	*106,18*	*28,30*	*12,29*	*28,51*	*12,95*	*10,91*	*14,36*	*(:)*	*35,65*	*0,00*	*0,00*	*18,49*
Centile 75	634	1314	838	597	1203	643	456	643	(:)	1159	591	723	402
Erreur standard	*28,83*	*86,04*	*89,43*	*19,36*	*108,10*	*32,56*	*11,48*	*34,28*	*(:)*	*30,77*	*0,00*	*0,00*	*14,78*
Centile 90	800	1 715	1 347	744	1 535	802	572	833	(:)	1 354	714	723	479

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B11a. Tailles moyennes des établissements scolaires selon la localisation en zone rurale, petite ville, moyenne ville, grande ville. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
<15 000	722,0	596,8	579,5	387,5	383,1	561,5	201,6	477,4	(:)	565,0	487,8	387,5	1 386,7
Erreur standard	*71,96*	*1,94*	*46,90*	*16,62*	*15,07*	*30,67*	*12,32*	*22,70*	*(:)*	*26,00*	*40,35*	*27,58*	*1,06*
15 000-100 000	724,2	852,1	675,5	523,7	501,9	748,5	354,7	697,5	(:)	694,2	667,2	866,7	1 465,9
Erreur standard	*49,07*	*5,33*	*31,02*	*20,07*	*22,78*	*54,55*	*14,38*	*31,05*	*(:)*	*81,03*	*35,37*	*42,47*	*1,50*
100 000-1 000 000	862,4	0,0	644,0	661,5	531,4	732,6	350,0	930,5	(:)	522,3	924,0	855,5	0,0
Erreur standard	*188,54*	*0,00*	*71,10*	*96,24*	*54,98*	*36,27*	*56,11*	*76,64*	*(:)*	*34,47*	*61,23*	*38,49*	*0,00*
>1 000 000	823,1	0,0	639,8	452,9	540,4	626,6	294,6	982,7	(:)	611,5	691,2	0,0	0,0
Erreur standard	*85,44*	*0,00*	*35,15*	*25,21*	*66,38*	*56,32*	*29,04*	*115,49*	*(:)*	*38,87*	*86,60*	*0,00*	*0,00*

	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	HU
<15 000	336,5	740,3	462,6	332,2	809,6	361,6	303,0	473,7	(:)	820,1	353,8	309,0	271,6	336,5
Erreur standard	*30,28*	*108,11*	*62,40*	*16,65*	*46,05*	*14,86*	*12,24*	*31,00*	*(:)*	*44,00*	*1,41*	*1,98*	*13,84*	*30,28*
15 000-100 000	495,9	971,2	724,7	595,8	1025,3	577,3	441,9	527,6	(:)	1012,4	591,4	0,0	355,7	495,9
Erreur standard	*35,08*	*54,92*	*85,37*	*25,20*	*39,86*	*20,03*	*19,88*	*24,79*	*(:)*	*61,44*	*0,94*	*0,00*	*12,42*	*35,08*
100 000-1 000 000	567,0	1042,6	852,4	493,9	1384,7	520,0	433,9	656,7	(:)	1087,2	458,2	0,0	415,6	567,0
Erreur standard	*34,46*	*72,34*	*105,82*	*27,56*	*195,90*	*36,62*	*23,91*	*75,14*	*(:)*	*57,89*	*1,30*	*0,00*	*15,31*	*34,46*
>1 000 000	495,1	0,0	863,3	373,3	1117,9	0,0	0,0	650,5	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0	495,1
Erreur standard	*26,27*	*0,00*	*83,87*	*51,84*	*129,03*	*0,00*	*0,00*	*109,24*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*26,27*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B11b. Tailles moyennes des établissements scolaires fréquentés par les élèves de 15 ans et densité de la population (habitants/km^2), 2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Taille	749	692	644	482	433	675	317	737	(:)	583	707	656	1441
Densité (h/km^2)	(:)	(:)	(:)	123	126	231	84	80	110	56	187	36	179

	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Taille	487	964	637	433	1000	495	379	532	1097	965	440	309	313
Densité (h/km^2)	108	437	96	123	114	111	17	20	327	64	3	(:)	14

Sources: **Taille**: OCDE, base de données PISA 2003; **Densité***:* http://www.populationdata.net/europe.html.

Figure B12. Pourcentage d'élèves de 4e année primaire fréquentant une école qui offre un service d'accueil avant ou après les heures de classe, sur le site de l'école. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Pourcentages	71,4	77,8	47,3	91,4	53,5	46,6	88,7	68,9	96,4	13,0	95,0	49,5	96,6	32,4	30,2	82,9	66,4	78,4	22,3
Erreur standard	*4,37*	*3,20*	*4,76*	*2,40*	*3,21*	*5,70*	*2,64*	*3,75*	*1,58*	*3,24*	*1,94*	*4,13*	*0,77*	*4,77*	*4,85*	*0,32*	*4,86*	*3,31*	*3,68*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure B14 a. Procédures de limitation du nombre de places dans l'enseignement supérieur. Année académique 2002/2003.

	Limitation du nombre de places au niveau national/régional	Limitation par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil	Sélection sur la base des aptitudes	Accès libre
BE fr	Un concours d'admission a été mis en place pour les sciences vétérinaires. Il est introduit pour les années universitaires 2003/2004, 2004/2005 et 2005/2006.		La formation d'ingénieur civil et quelques formations artistiques (sélection: examen défini par l'établissement).	La plupart des formations
BE de		École supérieure de formation des enseignants (limitation pour les élèves étrangers au-delà de 20 étudiants germanophones inscrits, mais il faut toujours une majorité (la moitié +1) d'étudiants belges)		La plupart des formations
BE nl			Quelques formations: Ingénieur civil et depuis 1997, dentiste, médecine, sciences nautiques et quelques formations artistiques (sélection: examen défini par l'établissement ou le gouvernement)	La plupart des formations
CZ	Nombre de places subventionnées par l'État, établi au niveau central et réparti par l'établissement en fonction de la disponibilité	Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base des résultats obtenus à l'épreuve de fin d'enseignement secondaire et d'un examen d'entrée) Pour quelques formations, l'établissement exige uniquement l'examen de fin d'enseignement secondaire		
DK	Médecine et éducation	La plupart des formations (sélection: par l'établissement sur la base des connaissances préalables et, si le nombre de candidats excède le nombre de places, des résultats scolaires et de l'expérience de travail)	Journalisme, photo-journalisme, études cinématographiques, études de musique	
DE	Pas de numerus clausus en général mais une procédure de sélection supra-régionale pour certaines disciplines (médecine) sur la base d'un accord inter-États entre les Länder (sélection: note moyenne obtenue à *l'Abitur*, période d'attente entre *l'Abitur* et la candidature et critères sociaux; environ 20 % des places peuvent être attribuées par les universités elles-mêmes – sélection sur la base des compétences, de la motivation ou de conditions spécifiques)	Presque toutes les *Fachhochschulen* (sélection: par l'établissement, généralement sur la base de la note moyenne obtenue à *l'Abitur*, et de la période d'attente entre *l'Abitur* et la candidature). Dans les formations pour lesquelles l'accès est limité au niveau fédéral, environ 20 % des places peuvent être attribuées par les universités elles-mêmes (sélection: sur la base des aptitudes, de la motivation ou de conditions spécifiques)	Disciplines artistiques et sportives (sélection: examen d'aptitudes)	La plupart des formations universitaires
EE	Nombre de places subventionnées par l'État, établi au niveau central	Toutes les formations (sélection: sur la base des résultats du candidat à l'examen d'État à la fin de l'enseignement secondaire et/ou d'une procédure d'admission définie par l'établissement)		
EL	Toutes les formations (sélection: examen national)		Certaines formations artistiques, linguistiques, musicales, sportives, l'architecture et les écoles militaires	
ES		Toutes les formations (sélection: sur la base des résultats obtenus à l'examen national)	Certaines formations artistiques, traduction-interprétation, éducation physique (sélection: test d'aptitudes en plus de l'examen national)	

	Limitation du nombre de places au niveau national/régional	Limitation par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil	Sélection sur la base des aptitudes	Accès libre
FR	Médecine, odontologie, pharmacie, formations de sage-femme, formations paramédicales (sélection: concours organisés par l'établissement)	Dans certaines filières générales de certains établissements (sélection: priorité aux étudiants domiciliés dans l'académie et numerus clausus pour les autres)	Certaines filières (IUT, CPGE, etc.) (sélection: par l'établissement, sur dossier scolaire et entretien)	Les filières universitaires générales
IE	Médecine, dentisterie, médecine vétérinaire et formation des enseignants, y compris les formations menant au *Bachelor of Education* (numerus clausus en plus de la sélection sur la base des capacités)	Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base des résultats dans l'enseignement secondaire supérieur)		
IT	Cours de médecine et chirurgie, dentisterie, médecine vétérinaire, architecture;les formations (menant au *Diploma*) dans lesquelles une formation pratique est prescrite (formations du secteur de la santé) et formation initiale des enseignants du niveau primaire ; toutes les formations de spécialisation (nombre de places et critères de sélection définis par le gouvernement; sélection organisée par l'établissement)	Certains cours universitaires et programmes d'enseignement supérieur dans les domaines des arts et de la musique	Programmes d'enseignement supérieur dans les domaines des arts et de la musique	La plupart des cours universitaires
CY		Toutes les formations universitaires (sélection: examen d'entrée mis au point par le ministère de l'éducation et de la culture)		
LV	Nombre de places subventionnées par l'État, établi au niveau central	Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base des résultats à l'examen d'entrée ou à l'examen de fin d'enseignement secondaire supérieur)	Certaines formations artistiques et musicales (sélection: sur la base d'un examen et d'un test d'aptitude)	
LT	Nombre de places subventionnées par l'État établi au niveau de l'établissement et approuvé par le Ministère de l'Éducation et des Sciences	Toutes les formations (sélection: sur la base des résultats aux examens de fin d'enseignement secondaire supérieur)	Certaines formations – langues, arts, musique, droit, informatique (sélection: par les établissements sur la base des résultats à l'examen de fin d'enseignement secondaire supérieur et d'un test d'aptitude)	
LU	Institut supérieur d'études et de recherches pédagogiques (enseignants du préprimaire et du primaire)			Les autres formations
HU	Nombre de places subventionnées par l'État, établi au niveau central	Toutes les formations (sélection: par l'établissement)		
MT		Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base d'un examen d'entrée et des notes obtenues à l'examen MATSEC) sur la base des ressources disponibles		

	Limitation du nombre de places au niveau national/régional	Limitation par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil	Sélection sur la base des aptitudes	Accès libre
NL	Certaines formations déterminées chaque année par le gouvernement (formations universitaires faisant l'objet d'un quota)	Certaines formations: formations universitaires (quota défini par l'établissement) et formations d'enseignement professionnel de niveau supérieur (quota défini par l'établissement) (sélection: par l'établissement)	Pour certaines formations, une des quatre combinaisons de matières suivantes est requise: culture et société; économie et société; sciences et santé; sciences et technologies (sélection: décision nationale)	Toutes les formations pour lesquelles les quatre combinaisons de matières sont permises
AT		Toutes les formations non universitaires (par exemple, *Fachhochschul-Studiengänge*) et quelques formations du secteur post-secondaire/supérieur	Toutes les formations des *Universitäten der Künste* (sélection: test d'aptitudes) et les formations sportives	La plupart des formations universitaires
PL	Cours de médecine (limitation imposée par le Ministère de la Santé)	Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base d'un examen d'entrée (écrit et/ou oral), d'un entretien, d'un test d'aptitude, des résultats au certificat de fin d'enseignement secondaire supérieur)		
PT	Nombre de places disponibles défini par les établissements et approuvé par le gouvernement	Toutes les formations: numerus clausus fixé par chaque établissement selon sa capacité. En outre, les établissements doivent établir une classification minimale d'accès pour les différentes qualifications (sélection: concours national sur la base des résultats scolaires et des résultats aux examens; note de candidature supérieure à une note minimale fixée par chaque établissement)	Certaines formations (professeurs d'éducation musicale et d'éducation physique) (sélection: examen défini par l'établissement)	
SI	Nombre de places disponibles défini par les établissements et approuvé par le gouvernement	Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base des résultats aux épreuves de fin d'études secondaires supérieures, des résultats du secondaire supérieur, de la note obtenue dans certaines matières)	Certaines formations (sélection: par l'établissement, sur la base d'un test d'aptitude)	
SK		Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base d'un examen d'entrée)		
FI	Universités : quota de diplômés défini par le ministère de l'éducation et les établissements pour chaque discipline Établissements polytechniques : limitation des étudiants (certains domaines spécifiques) défini le ministère de l'éducation et les établissements	Toutes les formations (sélection: par l'établissement; dans le cas des universités, sur la base des résultats scolaires et/ou d'un examen d'entrée et dans quelques domaines d'études sur la base de l'expérience professionnelle, des études, etc. Dans le cas des établissements polytechniques, sur la base des résultats scolaires, de l'expérience du monde du travail, d'un examen d'entrée)		

	Limitation du nombre de places au niveau national/régional	Limitation par les établissements en fonction de leur capacité d'accueil	Sélection sur la base des aptitudes	Accès libre
SE	Pas de limite maximale pour le nombre d'inscriptions, mais bien pour les subventions. Quota de diplômés défini par le gouvernement	Toutes les formations (sélection: par l'établissement avec exigences spécifiques relatives aux connaissances préalables et, si le nombre de candidats excède le nombre de places, sélection sur la base des résultats scolaires, des résultats au test d'aptitude universitaire organisé au niveau national, d'autres tests, de l'expérience du monde du travail)		
UK-ENG/ WLS/ NIR	Chaque établissement fixe les quotas avec les autorités chargées du financement. Un quota est appliqué pour les formations médicales et de dentisterie, ainsi que la formation initiale des enseignants	Toutes les formations (sélection: par l'établissement)		
UK-SCT	Quota d'étudiants fixé pour chaque établissement	Toutes les formations (sélection: par l'établissement)		
IS		Certaines formations (sélection: sur la base des résultats à l'examen de fin d'enseignement secondaire supérieur *(matriculation examination)* et/ou de l'expérience professionnelle ou sur concours)	Formations musicales et artistiques (sélection: sur la base du dossier scolaire, d'entretiens et de test d'aptitude)	La plupart des filières universitaires
LI		Certaines formations: *Fachhochschule* Liechtenstein (sélection: conditions générales d'accès et/ou résultats au test d'aptitude)		
NO	Nombre de places défini par le gouvernement (pour la majorité des formations) La plupart des formations (sélection: par l'établissement, sur la base des résultats scolaires, âge et expérience du monde du travail)		Formations musicales et artistiques (sélection: test) Certaines formations (médecine et ingénierie) (sélection: exigences spécifiques émanant des établissements d'enseignement secondaire supérieur)	Quelques formations universitaires
BG	Fixation du nombre de places au niveau central (sélection: par l'établissement, en fonction du nombre de places défini au niveau central)			
RO	Nombre de places subventionnées par l'État établi au niveau central	Toutes les formations (sélection: par l'établissement, sur la base d'un examen d'entrée ou des résultats obtenus dans l'enseignement secondaire supérieur)	Pour certaines formations dans les domaines des arts, de la musique, des sports et de l'architecture, l'examen d'entrée inclut des tests d'aptitudes.	

Source: Eurydice.

Figure B20. Pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant une école qui, selon les chefs d'établissement, utilise les résultats des élèves pour évaluer ses propres progrès ou pour évaluer les enseignants. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Suivre les progrès des écoles	27,2	8,5	45,7	85,6	8,4	44,0	35,6	68,6	(:)	49,5	69,3	99,2	26,1	95,8	63,3	59,2	96,6	78,5	95,0	65,0	85,4	(:)	96,7	88,1	17,5	67,7
Erreur standard	*4,37*	*0,42*	*3,93*	*2,36*	*2,04*	*3,20*	*5,72*	*3,18*	*0,00*	*3,98*	*3,05*	*0,64*	*0,06*	*1,39*	*4,15*	*3,93*	*1,46*	*3,12*	*1,54*	*4,10*	*2,74*	*(:)*	*1,75*	*0,09*	*0,28*	*3,34*
Évaluer l'efficacité des enseignants	5,7	15,7	29,9	61,7	3,7	11,8	15,2	35,9	(:)	16,9	23,3	86,5	21,0	77,0	42,2	35,6	73,2	34,7	75,0	32,1	21,2	(:)	57,7	30,9	39,1	19,5
Erreur standard	*2,44*	*0,39*	*3,81*	*3,41*	*1,37*	*2,34*	*4,36*	*3,51*	*0,00*	*3,25*	*3,22*	*2,84*	*0,04*	*3,49*	*4,37*	*3,45*	*3,25*	*4,42*	*2,67*	*3,48*	*3,14*	*(:)*	*5,21*	*0,16*	*0,46*	*3,03*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B24. Répartition des d'élèves de 15 ans selon les personnes ou instances identifiées par le chef d'établissement comme ayant la principale responsabilité dans six domaines de décision. Privé et public confondus. Année scolaire, 2002/2003.

Sélection des enseignants avant recrutement

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
A	6,8	4,8	24,6	1,7	69,6	9,1	3,7	13,1	(:)	64,2	0,1	8,5	0,0	48,3	7,3	0,6	0,6	3,1	11,2	13,0	3,7	(:)	9,4	12,1	76,3	12,1
es	*2,61*	*0,32*	*3,54*	*0,86*	*3,21*	*1,96*	*2,21*	*2,27*	*(:)*	*3,61*	*0,07*	*2,54*	*0,00*	*3,96*	*2,67*	*0,56*	*0,61*	*1,41*	*2,05*	*2,34*	*1,49*	*(:)*	*2,93*	*0,14*	*0,37*	*2,45*
B	55,5	68,7	73,1	96,6	27,8	8,4	0,2	22,1	(:)	21,5	6,8	86,3	0,0	51,7	90,2	21,7	99,4	4,9	88,4	56,4	95,3	(:)	77,1	87,9	5,0	52,1
es	*3,35*	*0,32*	*3,68*	*1,37*	*3,20*	*2,09*	*0,11*	*1,85*	*(:)*	*3,56*	*1,78*	*2,95*	*0,00*	*3,96*	*2,96*	*2,64*	*0,61*	*1,21*	*1,94*	*3,50*	*1,48*	*(:)*	*4,58*	*0,14*	*0,28*	*3,71*
C	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	(:)	0,0	0,6	4,4	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
es	*1,11*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,44*	*(:)*	*0,00*	*0,57*	*1,62*	*0,00*	*0,00*	*1,15*	*0,03*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,51*	*0,53*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
D	36,5	26,4	2,3	1,7	2,6	82,4	96,1	64,0	(:)	14,3	92,5	0,8	100,0	0,0	0,5	77,8	0,0	91,9	0,4	30,1	0,5	(:)	13,5	0,0	18,6	35,8
es	*2,47*	*0,24*	*1,22*	*1,07*	*1,20*	*2,71*	*2,21*	*1,48*	*(:)*	*1,80*	*1,87*	*0,68*	*0,00*	*0,00*	*0,50*	*2,57*	*0,00*	*1,65*	*0,41*	*3,52*	*0,47*	*(:)*	*3,56*	*0,00*	*0,29*	*3,83*

Licenciement des enseignants

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
A	19,7	9,8	48,1	1,9	24,5	1,9	3,7	13,6	(:)	66,1	0,1	17,0	0,0	42,2	34,4	0,6	1,3	2,6	21,9	15,4	12,9	(:)	3,8	18,4	76,3	5,5
es	*4,59*	*0,30*	*3,93*	*0,90*	*2,34*	*0,97*	*2,21*	*1,84*	*(:)*	*3,05*	*0,07*	*3,17*	*0,00*	*4,20*	*4,16*	*0,56*	*0,90*	*1,24*	*3,39*	*2,62*	*2,86*	*(:)*	*1,90*	*0,14*	*0,37*	*1,70*
B	48,9	44,5	46,9	96,4	38,6	4,5	0,2	22,3	(:)	4,1	7,6	82,0	0,0	55,7	64,9	7,7	97,9	4,8	78,1	19,5	70,2	(:)	10,4	81,3	5,0	40,5
es	*5,61*	*0,26*	*4,16*	*1,40*	*3,54*	*1,45*	*0,11*	*1,81*	*(:)*	*1,84*	*1,72*	*3,31*	*0,00*	*4,11*	*4,18*	*2,05*	*1,07*	*1,55*	*3,39*	*2,80*	*3,81*	*(:)*	*2,83*	*0,13*	*0,28*	*3,83*
C	0,0	0,0	0,6	0,0	1,5	0,0	0,0	0,3	(:)	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	(:)	0,0	0,0	0,0	0,0
es	*0,00*	*0,00*	*0,53*	*0,00*	*0,87*	*0,00*	*0,00*	*0,31*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*1,00*	*0,00*	*0,03*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,52*	*0,00*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
D	31,4	45,8	4,4	1,7	35,5	93,7	96,1	63,8	(:)	29,8	92,3	0,0	100,0	2,1	0,7	91,8	0,8	92,6	0,0	64,5	17,0	(:)	85,8	0,4	18,6	53,9
es	*3,92*	*0,26*	*1,75*	*1,07*	*3,64*	*1,74*	*2,21*	*1,48*	*(:)*	*3,00*	*1,72*	*0,00*	*0,00*	*1,22*	*0,65*	*2,12*	*0,57*	*1,52*	*0,00*	*3,65*	*2,87*	*(:)*	*3,09*	*0,03*	*0,29*	*4,11*

Établissement des politiques disciplinaires s'adressant aux élèves

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
A	50,1	51,4	14,7	6,6	77,4	71,1	3,3	67,5	(:)	40,4	87,9	75,9	100,0	68,1	6,9	75,7	23,9	41,1	30,2	20,2	8,4	(:)	5,2	1,0	7,7	35,4
es	*4,89*	*0,28*	*2,78*	*1,51*	*2,40*	*3,40*	*2,19*	*3,11*	*(:)*	*4,06*	*2,49*	*4,16*	*0,00*	*4,01*	*2,09*	*3,52*	*3,55*	*4,68*	*3,51*	*3,19*	*2,09*	*(:)*	*2,23*	*0,06*	*0,07*	*3,78*
B	39,5	48,6	79,2	89,0	18,6	9,8	0,5	20,5	(:)	41,3	5,6	15,3	0,0	8,3	81,8	18,5	19,3	1,6	58,0	58,3	69,7	(:)	87,7	93,9	60,7	35,0
es	*4,62*	*0,28*	*3,08*	*2,04*	*2,34*	*1,87*	*0,50*	*2,91*	*(:)*	*3,83*	*1,58*	*3,44*	*0,00*	*2,35*	*3,03*	*3,29*	*2,99*	*0,83*	*3,47*	*3,73*	*3,45*	*(:)*	*3,55*	*0,10*	*0,46*	*3,48*
C	5,7	0,0	4,4	4,4	1,9	14,6	0,0	10,9	(:)	18,3	6,5	6,4	0,0	23,6	10,7	3,2	56,8	12,4	10,9	21,4	22,0	(:)	6,1	5,1	31,7	17,1
es	*2,40*	*0,00*	*1,65*	*1,34*	*0,89*	*2,65*	*0,00*	*2,62*	*(:)*	*3,10*	*1,90*	*2,08*	*0,00*	*3,77*	*2,41*	*1,29*	*3,82*	*2,86*	*2,06*	*3,28*	*2,85*	*(:)*	*2,62*	*0,10*	*0,49*	*2,79*
D	4,7	0,0	1,6	0,0	2,1	4,5	96,1	1,2	(:)	0,0	0,1	2,4	0,0	0,0	0,5	2,6	0,0	44,9	0,9	0,1	0,0	(:)	1,1	0,0	0,0	12,6
es	*2,07*	*0,00*	*0,85*	*0,00*	*1,06*	*1,41*	*2,21*	*0,90*	*(:)*	*0,00*	*0,08*	*1,77*	*0,00*	*0,00*	*0,50*	*1,16*	*0,00*	*4,33*	*0,60*	*0,00*	*0,00*	*(:)*	*0,81*	*0,00*	*0,00*	*2,63*

A Conseil ou organe de direction de l'établissement
B Chef d'établissement
C Enseignants ou coordinateur d'une section ou un département pédagogique
D Pas une responsabilité principale de l'école
es *Erreur stanrdard*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure B24 (suite). Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant un établissement scolaire autonome dans six domaines de décision, tel que rapporté par le chef d'établissement. Privé et public confondus. Année scolaire, 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Établissement des politiques d'évaluation des élèves																										
A	35,2	24,8	8,7	2,1	46,0	25,0	0,0	18,6	(:)	15,1	7,4	32,5	5,1	65,3	0,0	6,9	19,2	20,0	8,8	15,7	5,5	(:)	1,6	0,1	13,3	6,2
es	*5,44*	*0,13*	*2,36*	*0,81*	*3,70*	*3,44*	*0,00*	*2,85*	*(:)*	*3,31*	*1,71*	*4,54*	*0,03*	*3,89*	*0,00*	*1,91*	*2,96*	*3,40*	*2,42*	*2,82*	*1,37*	*(:)*	*1,36*	*0,01*	*0,28*	*1,96*
B	39,9	47,1	82,7	73,9	29,3	15,0	0,0	22,1	(:)	55,8	18,7	28,9	0,0	6,6	77,5	26,8	25,2	0,9	44,0	47,4	40,6	(:)	73,0	82,3	35,2	33,0
es	*4,61*	*0,28*	*3,22*	*3,04*	*3,03*	*2,03*	*0,00*	*2,74*	*(:)*	*4,13*	*3,14*	*3,70*	*0,00*	*2,02*	*3,77*	*3,14*	*3,43*	*0,52*	*3,59*	*3,57*	*3,86*	*(:)*	*4,54*	*0,16*	*0,39*	*3,97*
C	11,3	15,0	8,2	22,3	8,0	47,6	0,0	55,6	(:)	26,4	73,8	25,4	0,0	28,0	21,3	43,2	55,7	32,4	36,5	35,8	51,2	(:)	21,9	17,6	37,9	22,7
es	*2,96*	*0,13*	*2,45*	*2,78*	*1,94*	*3,52*	*0,00*	*3,51*	*(:)*	*3,72*	*3,30*	*4,17*	*0,00*	*3,79*	*3,65*	*3,81*	*3,58*	*3,90*	*3,28*	*3,19*	*3,90*	*(:)*	*4,51*	*0,16*	*0,49*	*3,23*
D	13,6	13,2	0,4	1,7	16,8	12,5	100,0	3,8	(:)	2,7	0,2	13,2	94,9	0,0	1,2	23,1	0,0	46,7	10,8	1,0	2,6	(:)	3,5	0,0	13,6	38,1
es	*3,36*	*0,24*	*0,41*	*1,00*	*2,68*	*2,93*	*0,00*	*1,41*	*(:)*	*1,39*	*0,16*	*3,69*	*0,03*	*0,00*	*0,86*	*3,05*	*0,00*	*4,21*	*2,02*	*0,65*	*1,33*	*(:)*	*2,27*	*0,00*	*0,12*	*3,73*
Approbation de l'admission des élèves dans l'établissement																										
A	10,4	0,0	4,9	2,6	7,6	2,3	3,7	53,2	(:)	45,7	22,9	12,8	5,1	49,2	2,6	6,1	4,3	79,9	15,9	2,5	6,5	(:)	1,2	12,7	65,7	3,5
es	*3,40*	*0,00*	*1,80*	*1,31*	*2,17*	*1,06*	*2,21*	*3,35*	*(:)*	*4,13*	*3,16*	*2,77*	*0,03*	*3,93*	*1,53*	*1,85*	*1,69*	*3,44*	*2,59*	*1,00*	*1,70*	*(:)*	*1,00*	*0,15*	*0,45*	*1,47*
B	71,6	76,8	85,8	93,5	71,6	76,9	96,3	19,3	(:)	46,7	51,1	85,7	94,9	46,0	80,9	65,4	88,6	2,6	79,4	68,2	54,8	(:)	45,4	67,6	5,0	18,6
es	*4,89*	*0,41*	*2,72*	*1,78*	*2,81*	*2,78*	*2,21*	*2,55*	*(:)*	*4,29*	*3,14*	*2,96*	*0,03*	*3,58*	*3,41*	*3,84*	*2,72*	*1,29*	*3,12*	*3,69*	*3,85*	*(:)*	*4,80*	*0,18*	*0,28*	*3,15*
C	2,8	0,0	3,1	0,0	3,4	0,2	0,0	0,3	(:)	3,5	16,3	1,0	0,0	4,5	15,7	1,6	4,5	0,0	1,0	0,3	1,8	(:)	0,0	0,3	0,0	1,9
es	*1,61*	*0,00*	*1,29*	*0,00*	*1,43*	*0,22*	*0,00*	*0,31*	*(:)*	*1,76*	*2,74*	*1,00*	*0,00*	*1,80*	*3,17*	*0,96*	*1,71*	*0,00*	*0,88*	*0,44*	*1,05*	*(:)*	*0,00*	*0,03*	*0,00*	*1,08*
D	15,1	23,2	6,1	3,9	17,4	20,6	0,0	27,2	(:)	4,1	9,7	0,6	0,0	0,3	0,8	26,9	2,6	17,5	3,7	28,9	36,9	(:)	53,4	19,4	29,3	76,0
es	*3,93*	*0,41*	*1,85*	*1,20*	*2,93*	*2,80*	*0,00*	*2,93*	*(:)*	*1,90*	*1,82*	*0,48*	*0,00*	*0,14*	*0,60*	*3,20*	*1,30*	*3,31*	*1,22*	*3,73*	*3,62*	*(:)*	*4,77*	*0,12*	*0,42*	*3,39*
Choix des manuels scolaires utilisés																										
A	10,2	42,0	0,5	0,2	51,2	40,6	0,0	11,1	(:)	0,0	3,0	20,9	0,0	18,6	1,8	37,2	3,0	0,7	3,2	2,8	1,1	(:)	0,0	0,0	95,0	29,2
es	*3,32*	*0,23*	*0,47*	*0,17*	*3,48*	*3,47*	*0,00*	*2,34*	*(:)*	*0,00*	*1,31*	*3,55*	*0,00*	*3,09*	*0,97*	*4,16*	*1,39*	*0,73*	*1,87*	*1,08*	*0,79*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,28*	*4,01*
B	20,1	3,7	33,7	38,8	13,4	5,5	0,0	9,7	(:)	9,9	3,9	24,1	0,0	6,2	49,6	16,0	14,0	0,0	25,8	28,5	8,2	(:)	2,1	30,3	5,0	28,8
es	*3,90*	*0,30*	*4,04*	*3,09*	*2,72*	*1,68*	*0,00*	*1,85*	*(:)*	*2,51*	*1,40*	*3,84*	*0,00*	*2,14*	*4,52*	*2,74*	*2,54*	*0,00*	*2,55*	*3,91*	*1,72*	*(:)*	*1,45*	*0,18*	*0,28*	*3,99*
C	65,8	54,4	65,4	61,0	35,1	52,4	0,0	79,1	(:)	90,1	93,0	50,7	5,1	75,2	48,2	45,7	83,0	99,3	65,1	68,8	90,6	(:)	97,9	69,3	0,0	40,3
es	*4,83*	*0,27*	*4,10*	*3,07*	*3,46*	*3,51*	*0,00*	*2,61*	*(:)*	*2,51*	*1,87*	*4,05*	*0,03*	*3,23*	*4,32*	*3,99*	*2,88*	*0,73*	*3,20*	*4,08*	*1,74*	*(:)*	*1,45*	*0,18*	*0,00*	*4,23*
D	3,8	0,0	0,4	0,1	0,3	1,5	100,0	0,0	(:)	0,0	0,0	4,3	94,9	0,0	0,5	1,2	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	(:)	0,0	0,4	0,0	1,7
es	*1,75*	*0,00*	*0,41*	*0,09*	*0,20*	*0,88*	*0,00*	*0,00*	*(:)*	*0,00*	*0,02*	*1,88*	*0,03*	*0,00*	*0,51*	*0,98*	*0,00*	*0,00*	*1,49*	*0,00*	*0,00*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,96*

A Conseil ou organe de direction de l'établissement
B Chef d'établissement
C Enseignants ou coordinateur d'une section ou un département pédagogique
D Pas une responsabilité principale de l'école
es *Erreur standard*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure C4. Proportions d'élèves d'origine immigrée dans la population totale des élèves de 15 ans. Secteur public et privé confondus. Année scolaire 2000/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Pourcentage	18,3	17,7	6,8	1,3	6,5	15,4	7,4	3,4	14,3	3,5	2,1	9,4	33,3	2,3	11,0	13,3	0,0	5,0	0,9	1,9	11,5	(:)	8,7	1,0	17,1	5,6
Standard error	*1,87*	*1,34*	*0,72*	*0,18*	*0,78*	*1,10*	*0,65*	*0,37*	*1,33*	*0,31*	*0,26*	*0,94*	*0,61*	*0,23*	*1,39*	*0,99*	*0,03*	*1,43*	*0,19*	*0,23*	*0,87*		*1,00*	*0,19*	*1,98*	*0,73*

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure C6. Taux de participation des établissements préprimaire et primaire (niveaux CITE 0 et 1), par catégorie d'âge. Année scolaire 2001/2002.

	CITE 0					CITE 1				
	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans
EU-25	67,6	87,3	73,8	26,0	1,0	0,0	0,6	16,4	72,7	99,3
BE	99,4	100,2	98,9	4,9	0,1	(-)	(-)	1,4	95,4	100,2
CZ	61,6	88,3	99,0	47,9	7,8	(-)	(-)	0,0	52,1	92,2
DK	81,5	92,3	92,3	95,8	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	99,7
DE	71,4	88,9	88,0	43,7	2,1	(-)	(-)	(-)	49,8	98,8
EE	77,1	82,1	83,3	83,4	(-)	(-)	(-)	0,0	11,4	98,8
EL	(-)	56,0	81,8	(-)	(-)	(-)	(-)	0,9	97,4	98,7
ES	93,0	100,6	101,7	0,5	0,0	(-)	(-)	(-)	101,8	102,2
FR	101,6	102,4	100,7	1,3	0,1	(-)	(-)	1,4	100,8	101,5
IE	2,6	1,8	1,1	(-)	(-)	0,5	47,7	97,6	100,9	99,5
IT	99,3	102,3	99,2	1,4	(-)	(-)	(-)	0,2	101,6	102,2
CY	30,1	58,3	75,4	1,8	0,1	(-)	(-)	2,4	94,7	99,8
LV	60,2	64,7	68,5	68,5	7,0	(-)	(-)	(-)	8,1	88,7
LT	45,8	51,6	59,6	67,1	6,8	(-)	(-)	0,2	12,5	92,7
LU	52,6	98,8	94,9	4,3	0,2	(-)	0,1	1,7	93,6	99,1
HU	71,8	90,2	96,2	73,0	4,1	(-)	(-)	(-)	26,7	95,8
MT	81,2	92,6	27,8	(-)	(-)	(-)	(-)	70,7	104,0	101,9
NL	0,1	99,1	99,4	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	100,2	99,0
AT	42,5	80,9	93,2	34,2	0,8	(-)	(-)	(-)	62,1	98,1
PL	23,2	32,7	42,8	99,7	1,8	(-)	(-)	(-)	0,9	96,3
PT	61,7	78,7	87,1	4,3	(-)	(-)	(-)	1,5	104,1	110,3
SI	61,1	72,3	77,1	73,9	(-)	(-)	(-)	(-)	36,4	96,0
SK	56,1	68,5	81,9	36,6	1,5	(-)	(-)	0,1	57,2	97,6
FI	35,0	44,0	52,4	96,1	1,4	(-)	(-)	(-)	0,6	96,1
SE	73,2	77,8	81,1	95,7	1,3	(-)	(-)	(-)	3,8	97,4
UK	53,4	99,9	0,0	0,0	(-)	(-)	(-)	97,4	95,6	98,1
IS	91,8	93,3	93,3	(-)	(-)	(-)	(-)	0,4	99,2	98,4
LI	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)
NO	73,6	81,4	84,8	1,0	(-)	(-)	(-)	(-)	99,4	99,4
BG	65,0	74,6	77,2	76,8	2,1	(-)	(-)	1,2	12,7	100,0
RO	41,7	64,2	80,4	92,0	(-)	(-)	(-)	(-)	19,4	93,4

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Figure C7. Taux de participation par catégorie d'âge, niveaux CITE 2 à 5. Année scolaire 2001/2002.

	CITE 2					CITE 3					CITE 4		CITE 5		
	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	18 ans	19 ans	17 ans	18 ans	19 ans
EU-25	54,1	19,8	5,3	1,7	0,6	45,2	74,4	80,1	58,4	27,0	1,3	4,9	1,0	14,6	28,2
BE	9,4	3,4	4,6	2,8	3,0	90,7	95,5	96,6	42,5	19,2	5,5	5,8	1,1	35,9	46,1
CZ	54,9	6,3	1,1	0,3	0,1	44,7	93,5	97,0	79,4	33,6	3,4	9,2	0,1	4,4	20,3
DK	94,3	59,8	9,8	1,6	0,4	1,4	31,4	73,2	76,3	56,5	0,0	0,0	0,0	0,2	3,1
DE	93,5	62,3	16,5	3,9	0,8	4,9	37,0	76,9	79,2	41,0	0,1	16,5	0,8	2,5	9,0
EE	76,8	19,5	7,1	2,1	0,8	20,6	78,1	82,9	50,5	18,9	4,9	10,7	0,7	19,6	35,3
EL	12,9	10,9	(-)	(-)	(-)	80,4	82,0	69,8	24,6	30,6	5,1	5,2	(-)	46,2	47,4
ES	100,7	35,5	11,8	3,9	1,8	1,8	59,0	70,5	36,1	20,6	1,1	0,8	(-)	27,5	35,3
FR	43,7	8,7	0,7	0,1	0,0	53,7	88,0	88,1	52,7	27,0	0,2	0,3	2,2	26,6	38,2
IE	63,2	6,2	1,1	0,4	0,0	36,4	87,0	71,2	26,5	2,3	15,3	10,8	6,0	35,8	41,0
IT	2,9	0,9	(-)	(-)	(-)	90,5	85,6	79,3	69,4	18,4	0,0	0,2	(-)	3,8	31,0
CY	6,5	0,8	0,5	0,8	0,0	87,6	87,6	75,8	10,6	1,7	(-)	(-)	2,0	11,8	26,5
LV	84,0	19,5	5,5	1,9	0,8	13,7	76,2	84,3	48,7	22,8	3,8	4,4	0,5	22,2	33,7
LT	99,7	77,6	15,9	5,7	3,2	0,5	20,2	78,6	57,4	18,3	2,1	5,1	0,5	19,9	43,4
LU	58,8	21,2	4,3	0,8	0,0	32,8	63,7	75,8	69,5	49,7	0,0	0,4	(:)	(:)	(:)
HU	13,6	5,1	2,4	1,2	0,7	83,5	84,5	82,8	47,4	14,3	12,8	18,7	0,2	11,9	26,0
MT	103,0	39,0	3,1	0,1	0,0	0,7	20,1	54,0	36,8	14,1	1,8	2,3	0,7	17,9	20,4
NL	77,2	43,5	15,4	5,2	2,2	25,2	57,0	67,2	52,9	33,0	0,1	0,3	5,5	18,4	27,5
AT	8,2	1,1	0,2	0,0	0,0	86,3	90,2	88,5	44,7	17,1	18,8	11,9	0,1	5,7	14,2
PL	94,9	6,4	1,8	1,6	0,2	1,1	87,6	89,0	82,5	32,0	0,1	5,7	(-)	0,7	30,2
PT	43,4	21,1	9,1	3,5	1,7	47,0	61,2	61,3	40,2	25,2	(-)	(-)	0,5	16,6	25,1
SI	8,1	1,9	0,8	0,6	0,6	94,4	92,8	93,2	78,2	29,0	0,3	1,3	(-)	4,6	40,0
SK	38,8	5,3	1,2	0,2	0,0	59,8	89,1	86,3	48,6	11,7	1,1	2,1	0,0	13,8	23,3
FI	98,2	10,0	1,0	0,3	0,1	0,9	86,1	92,8	88,5	32,5	0,0	0,0	0,0	0,4	15,8
SE	96,6	4,9	1,5	1,2	1,3	2,5	91,9	94,2	91,6	27,9	0,0	1,1	0,0	0,4	12,3
UK	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	110,6	90,7	74,2	31,8	20,0	(:)	(:)	2,2	25,1	33,9
IS	98,3	1,1	0,2	0,1	(-)	1,1	89,5	80,6	71,6	65,0	(-)	0,0	0,1	0,1	0,9
LI	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)	(:)
NO	98,6	(-)	(-)	(-)	(-)	1,3	93,6	92,7	84,5	39,7	0,2	1,2	0,0	0,4	12,0
BG	9,7	3,2	0,9	0,3	0,1	79,4	81,3	73,4	39,6	3,1	0,2	0,3	1,2	10,6	23,5
RO	12,9	4,7	(-)	(-)	(-)	68,0	74,6	66,0	40,8	10,7	1,3	3,6	(-)	17,1	27,2

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Figure C10. Taux de participation globaux et par sexe, au terme de l'enseignement obligatoire. Année scolaire 2001/2002.

BE	Total	Hommes	Femmes	CZ	Total	Hommes	Femmes	DK	Total	Hommes	Femmes	DE	Total	Hommes	Femmes	EE	Total	Hommes	Femmes
X-1	102,4	100,3	104,5	X-1	100,0	100,0	100,0	X-1	95,7	94,9	96,6	X-1	94,4	94,0	94,8	X-1	98,9	97,0	100,8
X	86,6	83,9	89,5	X	100,0	100,0	100,0	X	91,2	90,2	92,2	X	85,7	85,7	85,8	X	98,3	97,7	98,9
X+1	74,0	68,7	79,5	X+1	100,0	100,0	100,0	X+1	83,0	81,6	84,5	X+1	67,3	65,1	69,7	X+1	91,1	89,1	93,1
X+2	62,7	55,8	69,8	X+2	98,3	99,3	97,3	X+2	78,2	77,0	79,5	X+2	50,3	47,3	53,5	X+2	77,0	72,5	81,8
EL	Total	Hommes	Femmes	ES	Total	Hommes	Femmes	FR	Total	Hommes	Femmes	IE	Total	Hommes	Femmes	IT	Total	Hommes	Femmes
X-1	95,1	93,7	96,8	X-1	103,0	102,2	103,8	X-1	98,4	97,9	99,0	X-1	99,8	98,3	101,4	X-1	102,2	103,3	100,9
X	93,3	91,1	95,8	X	94,6	92,9	96,4	X	97,7	98,0	97,4	X	106,0	102,5	109,7	X	93,4	93,5	93,3
X+1	92,8	90,3	95,6	X+1	82,3	77,7	87,1	X+1	91,8	91,1	92,6	X+1	95,1	91,2	99,1	X+1	86,5	85,7	87,3
X+2	69,8	66,4	73,6	X+2	68,7	63,5	74,1	X+2	80,2	78,0	82,5	X+2	82,9	76,6	89,7	X+2	79,3	77,3	81,4
CY	Total	Hommes	Femmes	LV	Total	Hommes	Femmes	LT	Total	Hommes	Femmes	LU	Total	Hommes	Femmes	HU	Total	Hommes	Femmes
X-1	97,9	98,0	97,8	X-1	97,9	98,1	97,7	X-1	100,4	100,8	100,0	X-1	92,9	91,8	93,9	X-1	97,3	97,8	96,8
X	94,5	92,1	97,0	X	95,8	94,6	97,1	X	97,9	97,9	97,9	X	91,6	90,1	93,1	X	89,7	90,2	89,1
X+1	88,7	84,7	93,0	X+1	91,6	90,4	92,9	X+1	95,0	93,3	96,8	X+1	84,9	83,7	86,1	X+1	86,0	85,7	86,2
X+2	78,5	75,9	81,3	X+2	76,6	73,3	80,1	X+2	85,2	81,0	89,7	X+2	80,1	78,4	81,9	X+2	73,3	73,1	73,5
MT	Total	Hommes	Femmes	NL	Total	Hommes	Femmes	AT	Total	Hommes	Femmes	PL	Total	Hommes	Femmes	PT	Total	Hommes	Femmes
X-1	103,8	102,2	105,6	X-1	100,7	101,6	99,8	X-1	99,6	99,4	99,8	X-1	91,0	89,6	92,5	X-1	102,9	102,9	102,9
X	60,2	64,3	55,9	X	88,4	88,7	88,1	X	94,5	94,5	94,5	X	85,0	82,4	87,6	X	93,5	96,8	90,0
X+1	59,6	55,4	64,0	X+1	76,8	76,7	76,9	X+1	91,6	93,0	90,1	X+1	68,2	66,5	70,1	X+1	83,0	80,5	85,6
X+2	56,6	50,2	63,6	X+2	63,1	63,2	63,0	X+2	88,5	90,9	86,1	X+2	61,1	57,6	64,7	X+2	71,2	66,6	76,1
SI	Total	Hommes	Femmes	SK	Total	Hommes	Femmes	FI	Total	Hommes	Femmes	SE	Total	Hommes	Femmes	UK	Total	Hommes	Femmes
X-1	99,9	100,1	99,6	X-1	98,8	98,9	98,7	X-1	99,2	99,0	99,3	X-1	99,2	97,3	101,2	X-1	110,7	110,7	110,6
X	102,6	101,4	103,9	X	94,5	94,5	94,5	X	96,1	96,5	95,6	X	97,0	96,8	97,2	X	90,9	87,3	94,7
X+1	94,8	93,7	95,9	X+1	87,5	86,8	88,3	X+1	93,8	94,3	93,4	X+1	96,0	95,6	96,3	X+1	76,5	72,9	80,3
X+2	94,3	95,5	93,1	X+2	63,8	62,5	65,0	X+2	89,3	86,8	91,8	X+2	93,6	93,3	94,0	X+2	56,9	55,2	58,7
IS	Total	Hommes	Femmes	LI	Total	Hommes	Femmes	NO	Total	Hommes	Femmes	BG	Total	Hommes	Femmes	RO	Total	Hommes	Femmes
X-1	99,3	99,4	99,3	X-1	(:)	(:)	(:)	X-1	99,9	99,1	100,8	X-1	90,1	91,5	88,8	X-1	80,9	79,6	82,4
X	90,6	89,6	91,5	X	(:)	(:)	(:)	X	93,6	93,1	94,2	X	84,8	85,9	83,6	X	79,3	78,8	79,8
X+1	80,9	79,1	82,7	X+1	(:)	(:)	(:)	X+1	92,7	92,2	93,2	X+1	75,6	75,9	75,3	X+1	66,1	63,3	69,0
X+2	71,7	67,8	75,6	X+2	(:)	(:)	(:)	X+2	85,1	83,2	87,0	X+2	50,6	50,1	51,1	X+2	59,2	52,8	66,0

X = terme de l'enseignement obligatoire

Source: Eurostat, UOE et statistiques démographiques.

Figure C16. Taux de participation dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par âge et par sexe. Année académique 2001/2002.

EU-25	Total	Hommes	Femmes	BE	Total	Hommes	Femmes	CZ	Total	Hommes	Femmes	DK	Total	Hommes	Femmes	DE	Total	Hommes	Femmes
18	14,6	11,8	17,5	18	35,9	28,4	43,6	18	4,4	3,8	5,0	18	0,2	0,2	0,3	18	2,5	0,6	4,5
20	32,4	27,4	37,7	20	46,5	40,1	53,1	20	28,3	26,0	30,7	20	12,0	10,2	13,7	20	16,7	11,5	22,1
22	27,5	24,8	30,2	22	30,0	29,1	30,9	22	22,3	21,0	23,7	22	28,5	23,0	34,1	22	21,1	20,1	22,1
24	18,1	17,5	18,8	24	13,1	13,7	12,5	24	13,7	13,5	14,0	24	30,5	25,1	35,9	24	20,3	21,6	19,0
26	10,9	10,8	11,0	26	6,6	7,0	6,2	26	7,0	7,0	6,9	26	22,9	20,6	25,2	26	15,8	17,9	13,6
28	6,7	6,7	6,7	28	4,0	4,1	3,9	28	4,3	4,4	4,3	28	13,7	12,9	14,6	28	10,0	11,8	8,1
30-34	3,8	3,6	4,0	30-34	3,9	3,9	4,0	30-34	1,9	1,9	1,9	30-34	5,3	4,7	6,0	30-34	4,1	4,7	3,5
35-39	1,7	1,6	1,8	35-39	0,4	0,5	0,3	35-39	0,7	0,7	0,7	35-39	2,6	1,8	3,3	35-39	1,6	1,7	1,4

Source: Eurostat, UOE.

Figure C16 (suite). Taux de participation dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par âge et par sexe. Année académique 2001/2002.

EE	Total	Hommes	Femmes	EL	Total	Hommes	Femmes	ES	Total	Hommes	Femmes	FR	Total	Hommes	Femmes	IE	Total	Hommes	Femmes
18	19,6	13,5	25,8	18	46,2	38,8	54,4	18	27,5	21,7	33,6	18	26,6	21,5	31,9	18	35,8	29,3	42,7
20	38,9	30,4	47,8	20	50,7	43,3	58,8	20	39,1	32,7	45,9	20	40,3	35,4	45,3	20	38,4	33,6	43,2
22	28,4	23,0	34,0	22	33,6	33,3	33,8	22	33,0	29,3	36,9	22	30,4	27,7	33,0	22	20,2	19,8	20,6
24	18,9	16,1	21,8	24	20,2	20,5	20,0	24	21,0	20,4	21,6	24	16,2	15,2	17,1	24	8,5	8,2	8,9
26	13,9	11,3	16,6	26	15,4	15,8	15,0	26	12,2	12,4	12,0	26	7,2	6,7	7,8	26	5,3	5,0	5,7
28	9,2	7,0	11,5	28	9,8	10,5	9,1	28	6,7	7,0	6,4	28	3,7	3,4	3,9	28	3,7	3,3	4,1
30-34	6,1	3,8	8,3	30-34	0,6	0,7	0,5	30-34	2,7	2,9	2,5	30-34	3,4	3,1	3,6	30-34	4,5	4,1	4,8
35-39	4,8	3,0	6,6	35-39	0,07	0,08	0,06	35-39	1,6	1,8	1,5	35-39	(:)	(:)	(:)	35-39	(:)	(:)	(:)
IT	Total	Hommes	Femmes	CY	Total	Hommes	Femmes	LV	Total	Hommes	Femmes	LT	Total	Hommes	Femmes	LU	Total	Hommes	Femmes
18	3,8	3,2	4,4	18	11,8	4,2	19,8	18	22,2	17,6	26,9	18	19,9	15,5	24,5	18	(:)	(:)	(:)
20	31,9	26,8	37,2	20	21,9	18,3	25,6	20	35,5	28,3	43,0	20	44,5	35,7	53,7	20	(:)	(:)	(:)
22	26,9	22,3	31,6	22	13,1	17,7	8,6	22	28,6	22,9	34,5	22	29,9	24,2	35,7	22	(:)	(:)	(:)
24	20,0	17,2	22,8	24	6,9	9,8	3,9	24	18,1	15,7	20,5	24	17,4	13,9	20,9	24	(:)	(:)	(:)
26	11,8	10,6	13,0	26	3,1	3,7	2,6	26	12,4	9,6	15,3	26	11,3	8,5	14,1	26	(:)	(:)	(:)
28	6,9	6,4	7,4	28	2,5	2,7	2,2	28	9,9	7,3	12,5	28	8,4	6,0	10,7	28	(:)	(:)	(:)
30-34	2,5	2,3	2,7	30-34	0,4	0,5	0,3	30-34	6,8	4,3	9,2	30-34	3,8	2,8	4,9	30-34	(:)	(:)	(:)
35-39	2,0	2,0	2,0	35-39	0,4	0,3	0,4	35-39	3,8	3,3	4,4	35-39	1,8	1,1	2,5	35-39	(:)	(:)	(:)
HU	Total	Hommes	Femmes	MT	Total	Hommes	Femmes	NL	Total	Hommes	Femmes	AT	Total	Hommes	Femmes	PL	Total	Hommes	Femmes
18	11,9	9,5	14,3	18	17,9	12,5	23,7	18	18,4	15,8	21,2	18	5,7	2,4	9,1	18	0,7	0,5	0,9
20	28,7	24,4	33,1	20	19,0	13,8	24,4	20	32,6	28,8	36,4	20	19,9	16,0	23,9	20	38,4	32,1	45,0
22	25,1	22,0	28,3	22	9,8	9,4	10,1	22	30,1	29,5	30,7	22	20,5	19,8	21,2	22	36,7	32,3	41,3
24	15,3	14,3	16,3	24	3,6	3,8	3,4	24	18,5	20,3	16,7	24	17,0	17,4	16,7	24	21,9	21,6	22,3
26	9,2	8,5	9,9	26	2,3	2,4	2,3	26	8,9	10,0	7,8	26	12,0	13,0	11,0	26	9,2	9,0	9,5
28	6,7	6,3	7,1	28	2,3	2,2	2,4	28	4,5	5,0	3,9	28	7,5	8,5	6,5	28	5,4	4,7	6,2
30-34	3,6	3,2	4,0	30-34	4,4	4,3	4,4	30-34	2,1	2,3	2,0	30-34	3,7	4,2	3,1	30-34	7,3	4,9	9,8
35-39	2,2	1,8	2,6	35-39	(:)	(:)	(:)	35-39	1,3	1,3	1,4	35-39	1,3	1,4	1,2	35-39	(:)	(:)	(:)
PT	Total	Hommes	Femmes	SI	Total	Hommes	Femmes	SK	Total	Hommes	Femmes	FI	Total	Hommes	Femmes	SE	Total	Hommes	Femmes
18	16,6	12,4	21,1	18	4,6	3,3	5,9	18	13,8	13,0	14,6	18	0,4	0,4	0,4	18	0,4	0,3	0,4
20	29,0	22,4	35,8	20	45,5	36,6	55,1	20	23,9	21,4	26,5	20	30,5	24,0	37,4	20	23,8	19,9	27,7
22	28,8	24,1	33,7	22	39,9	30,7	49,8	22	21,7	20,0	23,4	22	44,8	39,7	50,1	22	32,2	28,2	36,3
24	17,8	16,6	19,1	24	24,5	20,4	28,9	24	9,4	9,2	9,6	24	36,9	36,1	37,7	24	27,3	24,7	29,9
26	10,5	10,1	10,9	26	11,9	10,7	13,1	26	4,9	5,2	4,6	26	24,8	24,2	25,4	26	17,4	15,9	18,9
28	6,8	6,8	6,8	28	7,0	6,6	7,3	28	3,1	3,3	2,9	28	16,3	15,9	16,8	28	12,0	10,5	13,5
30-34	3,4	3,3	3,6	30-34	4,1	3,9	4,4	30-34	1,5	1,4	1,5	30-34	8,9	8,3	9,5	30-34	7,3	5,7	8,9
35-39	2,0	1,7	2,3	35-39	2,9	2,3	3,4	35-39	0,98	0,88	1,08	35-39	5,3	4,4	6,1	35-39	5,1	3,1	7,1
UK	Total	Hommes	Femmes	IS	Total	Hommes	Femmes	LI	Total	Hommes	Femmes	NO	Total	Hommes	Femmes	BG	Total	Hommes	Femmes
18	25,1	22,3	27,9	18	0,1	0,0	0,1	18	(:)	(:)	(:)	18	0,4	0,2	0,6	18	10,6	9,3	11,8
20	34,5	31,4	37,7	20	15,0	13,3	16,7	20	(:)	(:)	(:)	20	25,3	17,6	33,1	20	26,9	22,7	31,3
22	18,5	17,7	19,3	22	28,7	23,9	33,5	22	(:)	(:)	(:)	22	30,3	24,6	36,1	22	25,4	21,1	29,9
24	9,8	8,9	10,6	24	23,5	19,8	27,3	24	(:)	(:)	(:)	24	26,1	24,3	28,0	24	14,1	14,1	14,2
26	7,0	6,0	8,1	26	15,1	11,2	19,0	26	(:)	(:)	(:)	26	17,8	16,3	19,3	26	8,3	8,0	8,6
28	5,6	4,8	6,4	28	10,1	8,0	12,5	28	(:)	(:)	(:)	28	11,8	10,6	13,1	28	5,4	5,0	5,9
30-34	4,5	4,0	5,1	30-34	6,0	3,7	8,3	30-34	(:)	(:)	(:)	30-34	6,4	5,2	7,6	30-34	2,3	2,0	2,5
35-39	3,9	3,3	4,6	35-39	3,9	2,3	5,5	35-39	(:)	(:)	(:)	35-39	4,7	3,3	6,1	35-39	0,9	0,7	1,1
RO	Total	Hommes	Femmes																
18	17,1	13,9	20,4																
20	25,5	21,9	29,3																
22	19,9	17,6	22,2																
24	10,4	9,7	11,2																
26	5,3	5,2	5,5																
28	3,7	3,7	3,8																
30-34	0,9	0,9	1,0																
35-39	1,30	1,41	1,20																

Source: Eurostat, UOE.

Figure D1a. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du Revenu National Brut (RNB), par pays, 1995-2001.

	EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
1995	5,2	(:)	4,6	7,8	4,6	5,8	2,8	4,7	6,1	6,1	4,9	4,7	6,2	5,1	4,0	5,4	4,9	5,0	6,2	5,2	5,4	(:)	4,9	7,1	7,4	5,2	5,0	(:)	7,5	3,5	3,3
1996	(:)	(:)	4,7	8,2	(:)	6,0	3,0	4,7	6,0	5,8	4,9	4,9	5,2	5,2	3,8	4,8	5,3	5,0	6,1	4,8	5,6	(:)	4,5	7,2	7,6	5,1	5,4	(:)	7,0	2,7	3,6
1997	5,1	(:)	4,5	8,1	4,7	6,1	3,3	4,6	6,0	5,7	4,6	5,6	5,1	5,5	4,1	5,0	5,5	4,7	6,0	4,9	5,7	(:)	4,8	6,7	7,8	4,9	5,7	(:)	7,6	2,7	3,2
1998	(:)	(:)	4,0	8,4	(:)	5,7	3,4	4,5	5,9	5,5	4,8	5,7	6,2	6,1	(:)	5,0	5,3	4,9	5,9	5,1	5,7	(:)	4,5	6,4	7,8	4,8	6,0	(:)	7,6	3,3	4,4
1999	5,1	(:)	4,1	8,2	4,6	6,2	3,6	4,5	5,9	5,3	4,8	5,6	5,8	6,3	(:)	5,1	5,1	4,8	6,0	4,9	5,8	(:)	4,4	6,4	7,5	4,5	6,1	(:)	7,2	3,7	3,4
2000	5,0	(:)	4,1	8,6	4,6	5,8	3,8	4,5	5,8	5,0	4,6	5,5	5,4	5,8	(:)	4,8	5,1	4,8	5,9	5,0	5,9	(:)	4,2	6,2	7,5	4,6	6,2	(:)	6,9	4,5	2,9
2001	5,1	6,0	4,3	8,6	4,6	5,8	3,9	4,5	5,7	5,1	5,0	6,2	5,5	6,0	4,1	5,4	4,9	5,0	5,9	5,6	6,1	(:)	4,0	6,3	7,4	4,7	6,7	(:)	7,1	3,6	3,3

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Figure D12. Nombres moyens d'élèves par ordinateur dans les écoles publiques ou privées fréquentées par les élèves de 15 ans. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Public	16,3	7,4	5,7	13,3	7,1	16,8	21,9	14,0	(:)	8,3	12,7	20,5	6,7	7,5	7,8	6,9	21,9	15,5	35,7	7,1	7,5	(:)	3,7	6,3	4,1	7,0
Erreur standard	*1,77*	*0,03*	*0,49*	*0,41*	*0,24*	*0,57*	*2,61*	*0,97*	*0,00*	*0,45*	*0,57*	*0,76*	*0,00*	*0,47*	*0,61*	*0,36*	*0,73*	*0,47*	*3,06*	*0,29*	*0,22*		*0,10*	*0,01*	*0,02*	*0,23*
Privé	14,7	11,6	8,1	8,6	6,7	15,8	5,5	21,6	(:)	14,3	7,6	11,0	6,2	7,8	8,3	9,1	3,4	16,1	20,9	11,5	10,2	(:)	3,2	3,4	4,0	3,2
Erreur standard	*1,16*	*0,01*	*0,39*	*1,18*	*0,64*	*1,57*	*1,95*	*1,35*	*0,00*	*0,71*	*1,68*	*1,28*	*0,01*	*0,94*	*0,32*	*0,70*	*1,18*	*2,74*	*4,41*	*2,27*	*2,44*		*0,54*	*0,10*	*0,12*	*0,23*

Source: OCDE, PISA 2000.

Figure D13. Évolution des proportions moyennes d'ordinateurs connectés à Internet, dans les écoles fréquentées par les élèves de 15 ans. Public et privé confondus. Années scolaires 2000 et 2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	47,2	✗	42,6	39,8	65	37,3	✗	26,4	40,7	26,3	46,6	24,1	✗	42,4	✗	87,8	58,5	✗
Erreur standard	*3,52*		*2,83*	*2,56*	*1,72*	*2,56*		*2,72*	*3,06*	*2,16*	*3,1*	*2,35*		*3,86*		*0,07*	*2,36*	
2003	65,2	71,6	79,8	76,5	87,8	70,7	✗	69,2	79,3	(:)	67,4	70,8	✗	60,5	✗	95,9	78,8	✗
Erreur standard	*2,74*	*0,17*	*2,01*	*1,6*	*1,37*	*1,99*		*3,74*	*1,69*		*2,57*	*2,12*		*3,4*		*0,01*	*1,96*	

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	BG	RO
2000	(:)	69,3	35,3	35,3	✗	✗	83,7	74,3	53,8	✗	30,9	37,8	82,6	78,9	49,8	28,5	26,7
Erreur standard		*3,4*	*3,1*	*2,32*			*1,56*	*2,37*	*3,42*		*2,38*	*3,8*	*0,08*	*0,2*	*2,32*	*3,06*	*2,77*
2003	84,8	87,3	82,7	60,4	✗	50,8	92,1	91,9	(:)	(:)	(:)	90,8	95,7	96,6	81,2	✗	✗
Erreur standard	*2,56*	*1,87*	*2,01*	*2,31*		*1,86*	*0,89*	*1,06*				*1,34*	*0,05*	*0,16*	*1,66*		

Source: OCDE, PISA 2000 et 2003.

Figure D14. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant déclare disposer d'une bibliothèque dans l'école et/ou d'une bibliothèque ou d'un coin lecture en classe. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Bibliothèque d'école et coin lecture en classe	52,0	37,7	45,4	72,5	61,5	30,7	65,3	79,5	61,4	52,2	69,0	60,1	41,8	74,5	76,4	45,7	51,3	29,9	46,6
Erreur standard	*4,70*	*3,49*	*3,87*	*4,38*	*3,31*	*4,02*	*4,48*	*3,74*	*3,60*	*4,77*	*4,13*	*4,18*	*2,95*	*4,06*	*3,91*	*0,37*	*4,54*	*3,61*	*4,16*
Bibliothèque d'école	40,8	9,9	31,9	8,2	18,3	1,3	34,3	18,9	35,5	17,1	30,9	33,6	53,9	18,5	8,6	51,8	47,1	56,9	50,2
Erreur standard	*4,46*	*1,96*	*3,63*	*2,42*	*2,60*	*0,96*	*4,53*	*3,60*	*3,30*	*3,81*	*4,14*	*3,93*	*2,82*	*3,65*	*2,49*	*0,35*	*4,60*	*3,86*	*4,11*
Coin lecture en classe	3,9	45,5	14,6	19,3	13,3	67,6	0,4	1,6	2,1	30,7	0,1	3,6	2,8	7,1	15,1	0,5	0,6	4,2	1,4
Erreur standard	*1,89*	*3,19*	*3,19*	*3,74*	*2,63*	*4,19*	*0,39*	*1,14*	*1,22*	*4,74*	*0,10*	*1,53*	*1,06*	*2,48*	*3,36*	*0,10*	*0,49*	*1,62*	*0,98*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure D15. Proportions d'élèves de 4e année primaire, selon l'usage réservé aux différents matériaux de lecture, rapporté par le chef d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

Manuels														UK-	UK-				
	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LU	HU	NL	SI	SK	SE	ENG	SCT	IS	NO	BG	RO
Matériel de base pour l'instruction	89,9	93,1	95,4	52,9	90,9	87,3	85,7	96,5	86,2	45,7	73,2	91,2	57,6	28,3	56,1	51,4	84,7	99,4	98,5
Erreur standard	*2,50*	*1,88*	*2,58*	*5,29*	*2,18*	*2,48*	*2,78*	*1,59*	*2,52*	*4,80*	*3,92*	*2,58*	*3,88*	*4,04*	*5,61*	*0,39*	*3,83*	*0,65*	*1,07*
Matériel supplémentaire	8,0	2,9	2,3	32,3	2,5	11,0	12,4	2,1	8,7	53,1	19,4	8,1	19,2	59,4	40,3	39,1	13,4	0,0	0,0
Erreur standard	*2,16*	*1,32*	*2,23*	*4,83*	*1,15*	*2,46*	*2,90*	*1,21*	*2,35*	*4,91*	*3,42*	*2,50*	*3,61*	*4,79*	*5,41*	*0,37*	*3,63*	*0,00*	*0,00*
Pas utilisé	1,4	0,7	0,0	1,2	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,7	0,0	0,1	6,2	2,3	0,2	0,0	0,0	0,0
Erreur standard	*0,97*	*0,69*	*0,00*	*0,07*	*0,68*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,53*	*0,00*	*0,72*	*0,00*	*0,12*	*2,24*	*1,47*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Usage variable selon l'année d'étude	0,8	3,3	2,4	13,6	5,6	1,7	1,9	1,4	4,6	1,2	6,7	0,7	23,1	6,2	1,4	9,2	1,9	0,7	1,5
Erreur standard	*0,82*	*1,44*	*1,35*	*3,34*	*1,67*	*0,09*	*1,09*	*1,02*	*1,60*	*0,89*	*2,06*	*0,65*	*3,00*	*2,28*	*1,00*	*0,18*	*1,15*	*0,65*	*1,07*
Une variété de livres pour enfants														UK-	UK-				
	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LU	HU	NL	SI	SK	SE	ENG	SCT	IS	NO	BG	RO
Matériel de base pour l'instruction	4,1	2,8	1,0	46,2	5,4	4,5	3,1	3,3	0,9	18,6	6,8	6,2	36,0	47,7	16,6	11,8	15,5	4,7	8,8
Erreur standard	*2,13*	*1,35*	*0,99*	*4,68*	*1,74*	*2,18*	*1,45*	*1,49*	*0,58*	*4,02*	*2,27*	*2,05*	*4,78*	*4,68*	*3,53*	*0,29*	*4,36*	*1,73*	*2,47*
Matériel supplémentaire	89,7	86,0	50,7	41,5	78,0	67,7	90,0	88,6	85,5	79,3	87,8	87,3	52,0	46,3	80,1	77,8	75,8	78,9	68,9
Erreur standard	*3,04*	*2,79*	*4,55*	*4,94*	*2,97*	*5,27*	*2,13*	*2,43*	*2,89*	*4,05*	*2,56*	*2,72*	*4,92*	*4,83*	*3,60*	*0,35*	*4,91*	*3,33*	*3,58*
Pas utilisé	0,0	0,0	5,9	0,1	0,0	2,8	0,5	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	1,2	0,6	0,6
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*1,65*	*0,07*	*0,00*	*1,83*	*0,54*	*1,24*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*1,21*	*0,61*	*0,56*
Usage variable selon l'année d'étude	6,3	11,2	42,5	12,2	16,6	25,0	6,4	5,6	13,6	2,1	5,3	6,5	12,0	6,0	3,3	10,3	7,5	15,7	21,8
Erreur standard	*2,21*	*2,44*	*4,32*	*3,09*	*2,77*	*4,52*	*2,14*	*1,97*	*2,83*	*1,27*	*1,54*	*2,10*	*3,14*	*2,36*	*1,68*	*0,22*	*2,16*	*2,84*	*3,22*
Journaux ou magazines pour enfants														UK-	UK-				
	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LU	HU	NL	SI	SK	SE	ENG	SCT	IS	NO	BG	RO
Matériel de base pour l'instruction	0,0	0,0	0,0	31,8	2,2	3,6	1,3	2,2	1,4	1,6	0,7	5,7	3,4	5,2	1,9	0,2	0,0	3,5	2,8
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*4,12*	*1,14*	*1,96*	*0,91*	*1,25*	*1,33*	*0,97*	*0,74*	*2,30*	*1,63*	*1,84*	*1,36*	*0,07*	*0,00*	*1,44*	*1,17*
Matériel supplémentaire	65,0	55,1	22,6	48,1	39,5	54,2	71,6	65,9	50,3	63,3	85,0	74,6	48,6	49,9	38,4	29,5	43,1	49,9	55,2
Erreur standard	*4,45*	*3,65*	*3,68*	*4,55*	*3,86*	*4,92*	*4,25*	*3,73*	*3,92*	*4,94*	*3,35*	*3,81*	*4,82*	*4,71*	*5,07*	*0,38*	*5,20*	*4,36*	*4,66*
Pas utilisé	3,7	5,2	14,4	0,3	6,9	6,5	0,0	2,5	1,4	21,5	0,0	1,8	6,3	21,9	33,1	14,9	15,0	8,8	5,0
Erreur standard	*1,67*	*1,67*	*2,92*	*0,25*	*1,91*	*2,61*	*0,00*	*1,24*	*0,81*	*4,52*	*0,00*	*1,07*	*2,24*	*3,51*	*4,40*	*0,22*	*3,49*	*2,20*	*2,38*
Usage variable selon l'année d'étude	31,4	39,7	63,0	19,8	51,5	35,8	27,2	29,4	47,0	13,7	14,3	17,9	41,6	23,0	26,6	55,3	42,0	37,9	37,1
Erreur standard	*4,17*	*3,56*	*4,37*	*4,26*	*3,79*	*5,19*	*4,15*	*3,41*	*4,02*	*3,26*	*3,27*	*3,27*	*4,69*	*3,48*	*4,69*	*0,38*	*5,03*	*3,75*	*4,20*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure D20. Montants annuels des droits et autres cotisations. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour, secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.

		Montant dans la monnaie nationale		Conversion en EUR SPA (2002)	
		Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
BE fr	Droits d'inscription - supérieur court	150 EUR	(terminale) 195 EUR	153	199
	- supérieur long	300 EUR	(terminale) 390 EUR	305	397
	- universitaire	699 EUR		712	
BE de	Droits d'inscription - supérieur court	125 EUR	200 EUR	127	204
BE nl	Droits d'inscription - non universitaire	77 EUR	450 EUR	79	458
	- universitaire	(:)	488 EUR	(:)	497
CZ	Droits de scolarité (si prolongement des études)	(:)	726 CZK	(:)	412
DK		0		0	
DE	Droits administratifs	2 x 40 EUR	2 x 50 EUR	75	94
	Cotisation aux organisations étudiantes	2 x 35 EUR	2 x 60 EUR	66	113
EE	Droits de scolarité (si prolongement des études)	12 600 EEK	25 200 EEK	1485	2970
EL		0		0	
ES	Droits d'inscription et de scolarité	456 EUR	700 EUR	552	848
FR	Droits de scolarité (taux de base)	137 EUR		137	
	- formations professionnelles	265 EUR		265	
	- formations de santé	230 à 370 EUR		230 à 370	
	- études d'ingénieur	398 EUR		398	
IE	Droits d'inscription	670 EUR		601	
IT	Droits de scolarité	Variable		Variable	
CY					
LV	Droits d'inscription	5 LS	20 LS	18	71
	Droits de scolarité (place non subventionnée)	200 LS	2120 LS	706	7488
LT	Droits d'inscription	70 LTL	180 LTL	44	113
	Droits de scolarité (place non subventionnée)	1.200 LTL	11.000 LTL	754	6910
LU		0		0	
HU	Frais de certification	Variable		Variable	
	Droits de scolarité (payés par une minorité d'étudiants)	Estimation: ((78.400 + 91000)/2) HUF		664	
MT		0		0	
NL	Droits statutaires (moins de 30 ans)	1396 EUR		1363	
AT	Droits de scolarité	2 x 364 EUR		717	
	Cotisation à l'organisation des étudiants autrichiens	2 x 14 EUR		29	
PL	Frais de certification	(:)	50 PLN	(:)	25
	Droits de scolarité (si redoublement)	2 x 1000 PLN	2 x 1800 PLN	985	1774
PT	Droits de scolarité	348,01 EUR		475	
SI	Droits d'inscription – programmes courts	180 SIT	3000 SIT (1re année)	1	19
	- programmes moyens et longs	180 SIT	3380 SIT (1re année)	1	21
	Frais de certification	(:)	23000 SIT	(:)	145
SK	Droits d'inscription	200 SKK	1000 SKK	11	55
FI	Cotisations au syndicat des étudiants	51 EUR	90 EUR	48	84
SE	Cotisations au syndicat des étudiants	300 SEK (moyenne)		29	
UK –ENG/WLS/NIR	Droits de scolarité	0 GBP	1100 GBP	0	1622
UK – SCT		0		0	
IS	Droits d'inscription	32500 ISK		317	
LI	Droits de scolarité	1500 CHF		748	
NO	Cotisations aux organisations étudiantes	220 NOK	410 NOK	22	40
BG	Droits d'inscription	170 BGL	270 BGL	263	417
	Autres paiements	Variable		Variable	
RO	Droits d'inscription	Variable		Variable	
	Droits de scolarité (place non subventionnée)	Variable		Variable	
	Droits administratifs (ré-examen)	Variable		Variable	

Source: Eurydice.

Figure D28. Proportion d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant rapporte avoir participé à une formation continue sur l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Aucune	34,4	36,7	30,8	60,0	31,4	29,3	7,4	15,1	29,9	23,6	15,3	23,2	33,4	10,2	32,4	32,8	43,2	48,4	24,6
Erreur standard	*3,14*	*3,09*	*3,75*	*3,52*	*3,84*	*5,25*	*2,19*	*3,17*	*3,81*	*3,39*	*3,08*	*3,41*	*2,96*	*2,61*	*4,46*	*0,38*	*4,52*	*4,07*	*3,33*
Inférieure à 6 heures	28,1	28,1	19,2	20,3	9,0	35,7	14,2	24,9	18,6	31,0	13,3	43,5	24,0	32,9	27,7	16,8	23,6	19,3	10,8
Erreur standard	*3,29*	*2,32*	*3,39*	*3,01*	*2,27*	*5,34*	*3,21*	*3,37*	*2,72*	*3,89*	*2,25*	*4,33*	*2,90*	*4,44*	*4,48*	*0,30*	*3,79*	*3,50*	*2,57*
de 6 à 15 heures	22,7	19,6	22,3	6,2	20,8	22,6	32,4	34,1	19,8	20,4	33,9	21,7	18,2	26,6	23,5	20,6	17,4	15,9	23,7
Erreur standard	*3,46*	*1,95*	*4,52*	*1,71*	*3,13*	*3,79*	*4,18*	*4,01*	*2,81*	*3,51*	*4,12*	*3,39*	*2,38*	*4,43*	*4,72*	*0,28*	*3,05*	*2,72*	*3,51*
de 16 à 35 heures	8,0	4,2	14,5	3,8	20,8	8,2	17,2	14,4	10,9	3,7	24,4	6,9	6,3	15,4	4,1	11,4	8,0	7,7	17,6
Erreur standard	*2,24*	*1,10*	*3,50*	*1,39*	*3,08*	*2,48*	*3,31*	*2,84*	*2,50*	*1,68*	*3,45*	*2,14*	*1,48*	*3,12*	*1,87*	*0,28*	*2,65*	*2,25*	*2,43*
plus de 35 heures	6,3	1,2	8,0	3,8	16,8	1,3	28,4	8,9	16,8	8,0	12,4	4,8	9,9	7,3	4,6	10,4	6,5	5,9	20,1
Erreur standard	*2,33*	*0,67*	*2,12*	*1,33*	*2,60*	*0,83*	*3,53*	*2,31*	*2,90*	*2,39*	*2,86*	*1,79*	*2,26*	*2,62*	*1,92*	*0,20*	*1,73*	*1,88*	*3,78*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure D32. Proportions d'élèves de 4e 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. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Spécialiste	30,4	6,3	(:)	8,2	4,1	8,7	35,8	(:)	13,4	43,3	32,6	15,9	17,1	13,1	18,4	26,0	9,5	13,3	6,0
Erreur standard	*4,30*	*1,56*	*(:)*	*2,17*	*1,61*	*2,62*	*4,50*	*(:)*	*2,43*	*4,64*	*3,98*	*3,18*	*2,50*	*3,15*	*4,15*	*0,32*	*2,57*	*2,92*	*2,03*
Autre adulte	4,0	0,1	(:)	3,2	5,0	0,2	0,0	(:)	4,7	4,8	9,3	0,0	9,8	20,8	6,0	9,6	7,4	2,5	2,1
Erreur standard	*1,81*	*0,06*	*(:)*	*1,63*	*1,72*	*0,18*	*0,00*	*(:)*	*1,59*	*1,93*	*2,43*	*0,00*	*1,93*	*4,28*	*2,29*	*0,26*	*2,24*	*1,24*	*1,47*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure D34. Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 1	Durée d'une période (minutes)	Nombre de périodes d'enseignement par semaine		Nombre de heures d'enseignement par semaine		Temps d'enseignement hours pauses Par semaine (heures)		Temps d'enseignement hours pauses annuel (heures)		Nombre de jours scolaires par an	
BE fr	50	22				18,33	22*50/60	667,33 min	18,33*182/5	182	
		24				20	24*50/60	728 max	20*182/5		
BE de	50	24				20	24*50/60	728 min	20*182/5	182	
		26				21,67	26*50/60	788,67 max	21,67*182/5		
BE nl	50	22				18,33	22*50/60	667,33 min	18,33*182/5	182	
		24				20	24*50/60	728 max	20*182/5		
CZ	45	22				16,50	22*45/60	613,8	16,5*186/5	186	
DK	45	24	18/45*60			18	720/200*5	720		200	
DE	45	27				20,25	27*45/60	761,4 min,	20,25*188/5	188	
		28				21	28*45/60	789,6 max	21*188/5		
EE	45	18				13,5	18*45/60	472,5	13,5*175/5	175	
		24				18	24*45/60	630	18,0*175/5		
EL	*42,5*	25				*17,71*	*25*42,5/60*	*690,63*	*17,71*195/5*	195	
ES				25		*22,92*	25-2,08	*825*	22,92*180/5	180	
FR		26				23,75	26-(15*9)/60	855	23,75*180/5	180	
IE				25,85		25,85		946,11	25,85*183/5	183	
IT				24		24		800	24*200/6	200	
CY	40	29				19,33	29*40/60	680,53	19,3*176/5	176	
LV	40			21							
LT	45	22				16,5	22*45/60	561	16,5*170/5	170	
LU	55	22				20,17	22*55/60	871,2 min	20,17*216/5	216	
		24				22	24*55/60	950,4 max	22*216/5		
HU	45					15		540 min	15*180/5	180	
MT (1)						25		760	25*152/5	152	
(2)						17,5		119	17,5*34/5	34	
(3)								879	760+119	186	152+34
NL										200	
AT	50	20				16,67	20*50/60	600 min	16,67*180/5	180	
		22				18,33	22*50/60	660 max	18,33*180/5		
PL	45	18				13,5	18*45/60	499,5	13,5*185/5	185	
PT (4)				25		25		900	25*180/5	180	
(5)				22		22		792	22*180/5	180	
SI (6)	45	21				15,75	21*45/60	641,25	175/5*15,75+90	175	
(7)		22				16,5	22*45/60	667,50	16,5*175/5+90		
SK	45	23				17,25	23*45/60	655,5	17,25*190/5	190	
FI	45	23				17,25	23*45/60	655,5	17,25*190/5	190	
SE											
UK-ENG/WLS/NIR										190	
UK-SCT				23,5		23,5		893	23,5*190/5	190	
IS	40	28				18,67	28*40/60	672,12 max	18,67*180/5	180	
LI	45	29				21,75	29*45/60	870	21,75*200/5	200	
NO	45	26				19,5	26*45/60	741	19,5*190/5	190	
BG	35	21		12,25	21*35/60			651		155	
	40	25		16,67	25*40/60			672		160	
RO						*16,5*	18-1,5			175	

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 1)

France: le temps de pause est de 15 minutes toutes les demi-journées (9 par semaine).
Italie: le temps annuel de disponibilité à l'école inclut 40 heures annuelles pour des réunions.
Malte: (1) horaire complet; (2) journées réduites; (3) total.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 1	Durée des pauses			Temps d'enseignement et pauses				Temps de presence à l'école		
	par leçon	par semaine		par semaine		annuel		par semaine		
	(minutes)	(heures)		(heures)		(heures)		(heures)		
BE fr										
BE de		2,58	(5*15+4*20)/60	22,58	20+2,58	822,03	22,58*182/5	26		
		2,58	(5*15+4*20)/60	24,25	21,67+2,58	882,70	24,25*182/5	26		
BE nl										
CZ	*15*	*5,5*	22*15/60	*22*	16,5+5,5	*818,4*	22*186/5			
DK										
DE	15	6,75	15*27/60	27	20,25+6,75	1015,20	27*188/5			
		7	15*28/60	28	21+7	1052,8	28*188/5			
EE										
EL	9,6	4		21,71	17,71+4	846,625	21,71*195/5	30	max	
ES	*5*	*2,08*	25*5/60			900	25*180/5	30		
FR		2,25		26	23,75+2,25	936	26*180/5			
IE		2,5		28,35	2,5+25,85	1037,61	28,35*183/5			
IT								*25,09*		920/220*6
CY	5	2,42	29*5/60	21,75	19,3+2,4	*765,6*	21,7*176/5	30		
LV						840				
LT								*30,5*		
LU	*5*	*1,83*	22*5/60	*22*	20,17+1,83	*950,4*	22,0*216/5			
		2	24*5/60	*24*	22+2	*1036,8*	24*216/5			
HU										
MT (1)								27,5		
(2)								18,75		
(3)										
NL										
AT	10	3,33	20*10/60	20	16,67+3,33	720	min 20*180/5			
		3,67	22*10/60	22	18,33+3,67	792	max 22*180/5			
PL	*10*	*3*	18*10/60	*16,5*	13,5+3	*610,5*	16,5*185/5			
PT (4)		1,67	20*5/60	26,67	25+1,67			35		
(5)		1,67	20*5/60	23,67	22+1,67					
SI (6)	5	2,58	(21*5+10*5)/60	18,33	15,75+2,58	731,67	18,33*175/5+90			
(7)		2,67	(22*5+10*5)/60	19,17	16,5+2,67	760,83	19,17*175/5+90			
SK	*15*	*5,75*	23*15/60	*23*	17,25+5,75	*874*	23*190/5			
FI	*15*	*5,75*	23*15/60	*23*	17,25+5,75	*874*	23*190/5	*25*	min	23+2
								25	max	23+2
SE								35		
UK-ENG/WLS/NIR								32,44		1265/195*5
UK-SCT								23,5		
IS		5,72		24,39	5,72+18,67	878,04	max 24,39*180/5	33,53		
LI	7,5	3,63	29*7,5/60	25,38	21,75+3,63	1015	25,38*200/5			
NO								*30,14*		1175,5/195*5
BG										
RO	*5*	*1,5*	5*18/60	18		630	18*175/5			

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 1 suite)

Portugal: (4) *ensino basico* premier cycle; (5) *ensino basico* deuxième cycle.
Slovenie: le temps d'enseignement annuel (avec et sans pauses) inclut 90 heures fixées pour "d'autres activités". Pour les enseignants de la langue d'enseignement, la durée des pauses par leçon est de 5 minutes, plus une pause de 10 minutes.
Islande: le nombre de jours de disponibilité à l'école est calculé comme suit: nombre de jours d'enseignement (180) + 5 jours de coopération + 8 jours de préparation à l'école.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 1	Temps de présence à l'école annuel				Temps individuel (*) par semaine		Temps individuel (*) annuel		Temps de travail global par semaine	Temps de travail global annuel			
	(heures)		(jours)		(heures)		(jours)		(heures)	(jours)		(heures)	
BE fr													
	962 max												
BE de	946,4	26*182/5											
	946,4	26*182/5											
BE nl													
CZ									40	212		1696	40*212/5
DK			209				375		37				
DE					*19,75*	40-20,25	*188*		*40*	188		1504	40*188/5
						40-21	*188*		*40*	188		1504	40*188/5
EE									35	210		1470	35*210/5
EL	1170	30*195/5	195										
ES	1134	30*189/5	189						37	189		1398,6	37*189
FR									35				
IE													
IT	920	24*220/6 +40	220							281	365-32 -365/7		
CY													
LV									40	175		1400	
										185		1480	
LT	*1037*	*30,5*170/5*	*170*		3,5				34				
LU													
HU									40	256		256	40*256/40
MT (1)	836	27,5*152/5	152										
(2)	127,5	18,75*34/5	34										
(3)	963,5	836+127,5	186	152+34									
NL												1659	
AT									40	180		1440	40*180/5
PL									40	185		1480	40*185/5
PT (4)	1260	35*229/5	180						35	225		1575	35*225/5
(5)													
SI (6)									40				
(7)									40				
SK									40	209		1672	40*209/5
FI			193 min										
			195 max										
SE	1358	35*194/5	194						*45*	194		1767	
UK-ENG/ WLS/NIR	1265		195										
UK-SCT	916,5	23,5*195/5	195						35	195		1365	35*195/5
IS	1304,6	33,53*185/ 5+64	193		9,33		495,2	9,33*185/ 5+150	42,86	193		1799,82	42,86*185/5 +64+150
LI													
NO	1175,5		195				512					1687,5	1175,5+512
BG									40				
RO									40	175		1400	40*175/5

Italique: nombre estimé

(*) Temps individuel: temps de travail à réaliser par l'enseignant de manière autonome en dehors du temps exigé de présence à l'école. En général, il est égal à la différence entre le temps de travail global et le temps de présence à l'école.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 2	Durée d'une période	Nombre de périodes d'enseignement par semaine		Nombre de heures d'enseignement par semaine		Temps d'enseignement hors pauses par semaine (heures)		annuel (heures)			Nombre de jours scolaires par an	
	(minutes)											
BE fr	50	22				18,33	22*50/60	667,33	min	18,33*182/5	182	
		24				20	24*50/60	728	max	20*182/5		
BE de	50	22				18,33	22*50/60	667,33	min	18,33*182/5	182	
		24				20	24*50/60	728	max	20*182/5		
BE nl	50	22				18,33	22*50/60	667,33	min	18,33*182/5	182	
CZ	45	22				16,50	22*45/60	613,80		16,5*186/5	186	
DK	45	26	19,5/45*60			19,50	780/200*5	780			200	
DE	45	23				17,25	23*45/60	648,60	min	17,25*188/5	188	
		29				21,38	28,5*45/60	803,70	max	21,375*188/5		
EE	45	18				13,50	18*45/60	472,50		13,5*175/5	175	
		24				18	24*45/60	630		18,0*175/5		
EL	45	21				15,75	21*45/60	614,25		15,75*195/5	195	
ES				18		*16,50*	18-1,5	*577,50*		16,5*175/5	175	
				21		*19,25*	21-1,75	*673,75*		19,25*175/5		
FR	55	18				16,50	18*55/60	594		16,5*180/5	180	
IE	40	33				22	33*40/60	734,80		22*167/5	167	
IT				18		18		600		18*200/6	200	
CY	45	24				18	24*45/60	763,20		18*212/5	212	
LV	40			21								
LT	45	18				13,50	18*45/60	459		13,5*170/5	170	
LU	50	21				17,50	21*50/60	756	min	17,5*216/5	216	
		23				19,17	23*50/60	828	max	19,17*216/5		
HU	45					15		540	min	15*180/5	180	
MT (1)	45	26				19,50	26*45/60	592,80		19,5*152/5	152	
(2)	30					13	26*30/60	88,4		13*34/5	34	
(3)								681,20		592,8 + 88,4	186	152+34
NL											200	
AT	50	20				16,67	20*50/60	600	min	16,67*180/5	180	
		21				17,50	21*50/60	630	max	17,5*180/5		
PL	45	18				13,5	18*45/60	499,5		13,5*185/5	185	
PT				22		22		792		22*180/5	180	
SI (4)	45	21				15,75	21*45/60	641,25		175/5*15,75+90	175	
(5)		22				16,50	22*45/60	667,50		16,5*175/5+90		
SK	45	23				17,25	23*45/60	655,5		17,25*190/5	190	
FI	45	17				12,75	17*45/60	484,50	min	12,75*190/5	190	
		23				17,25	23*45/60	655,50	max	17,25*190/5		
SE												
UK-ENG/WLS/NIR											190	
UK-SCT				23,5		23,50		893		23,5*190/5	190	
IS	40	28				18,67	28*40/60	672	max	18,67*180/5	180	
LI	45	28				21	28*45/60	840		21*200/5	200	
NO	45	21,2				15,9	21,2*45/60	604,2		15,9*190/5	190	
		25				18,8	25*45/60	712,5		18,8*190/5		
BG	45	30		22,5	30*45/60			648			170	
		30		22,5	30*45/60			792				
RO						*16,5*	18-1,5				175	
						22	24,0-2,0					

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 2)

Italie, Slovenie, Islande: voir CITE 1.
Malte: (1) horaire complet; (2) journées réduites; (3) total.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 2	Durée des pauses				Temps d'enseignement et pauses				Temps de presence à l'école par semaine		
	par leçon		par semaine		par semaine		annuel				
	(minutes)		(heures)		(heures)		(heures)		(heures)		
BE fr											
BE de			0,83	10*5/60	19,17	18,33+0,83	697,67	19,17*182/5			
			0,83	10*5/60	20,83	20+0,83	758,33	20,83*182/5			
BE nl											
CZ	*15*		*5,5*	22*15/60	*22*	16,5+5,5	*818,4*	22*186/5			
DK											
DE	15		5,75	23*15/60	23	17,25+5,75	864,80	23*188/5			
			7,13	28,5*15/60	28,50	21,375+7,125	1071,6	28,5*188/5			
EE											
EL	*7,50*	*(10+5)/2*	3,13		*18,88*	*15,75+3,13*	*736,32*	18,88*195/5	30	max	
ES	*5*		*1,50*	5*18/60			630	18*175/5	30		
			1,75	21*5/60			735	21*175/5			
FR	5		1,50	18*5/60	18	16,5+1,5	648	18*180/5			
IE											
IT									*19,1*		700/220*6
CY	5		2	24*5/60	20	18+2,	848	20*212/5	30		
LV							840				
LT									*27*		
LU	*5*		*1,75*	21*5/60	*19,25*	17,5+1,75	*831,6*	19,25*216/5			
			1,92	23*5/60	*21,08*	19,17+1,9	*910,8*	21,8*216/5			
HU											
MT (1)									27,50		
(2)									18,75		
(3)											
NL											
AT	10		3,33	20*10/60	20	16,67+3,33	720	min 20*180/5			
			3,50	21*10/60	21	17,5+3,5	756	max 21*180/5			
PL	*10*		*3*	18*10/60	*16,5*	13,5+3	*610,5*	16,5*185/5			
PT									35		
SI (4)	5		2,58	(21*5+10*5)/60	18,33	15,75+2,58	731,67	18,33*175/5+90			
(5)			2,67	(22*5+10*5)/60	19,17	16,5+2,67	760,83	19,17*175/5+90			
SK	*15*		*5,75*	23*15/60	*23*	17,25+5,75	*874*	23*190/5			
FI	*15*		*4,25*	17*15/60	*17*	12,75+4,25	*646*	17*190/5	*19*	min	*17+2*
			5,75	23*15/60	*23*	17,25+5,75	*874*	23*190/5	*25*	max	23+2
SE									35		
UK-ENG/WLS/NIR									32,44		1265/195*5
UK-SCT									23,50		
IS			5,72		24,39	5,72+18,67	877,92	24,39*180/5	33,53		
LI	7,5	15'/2	3,50	28*15/2/60	24,50	21+3,5	980	24,5*200/5			
NO									*25,5*		995,5/195*5
									29,12		1135,5/195*5
BG											
RO	*5*		*1,5*	18*5/60	18		630	18*175/5			
			2	24*5/60	24		840	24*175/5			

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 2 suite)

Slovenie: (4) Enseignants de la langue d'enseignement; (5) Autres enseignants.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 2	Temps de présence à l'école				Temps individuel (*)				Temps de travail global				
	annuel		annuel		par semaine		annuel		par semaine	annuel		annuel	
	(heures)		(jours)		(heures)		(jours)		(heures)	(jours)		(heures)	
BE fr													
BE de													
BE nl													
CZ									40	212		1696	40*212/5
DK			209				375		37				
DE					*22,75*	40-17,25	*188*		*40*	188		1504	40*188/5
					18,63	40-21,38	*188*		*40*	188		1504	40*188/5
EE									35	210		1470	35*210/5
EL	1170	30*195/5	195										
ES	1134	30*189/5	189						37,5	189		1417,5	37,5*189/5
FR									35				
IE													
IT	700	18*220/6+40	220							281	365-32-365/7		
CY													
LV									40	175		1400	
										185		1480	
LT	*1053*	*27*195/5*	*195*		6,8				34				
LU													
HU									40	256		2048	40*256/5
MT (1)	836	27,5*152/5	152										
(2)	127,5	18,75*34/5	34										
(3)	963,5	836+127,5	186	152+34									
NL												1659	
AT									40	180		1440	40*180/5
PL									40	185		1480	40*185/5
PT	1260	35*180/5	180						35	225		1575	35*225/5
SI (4)									40				
(5)									40				
SK									40	209		1672	40*209/5
FI			193 min										
			195 max										
SE	1358	35*194/5	194						*45*	194		1767	
UK-ENG/ WLS/NIR	1265		195										
UK-SCT	916,5	23,5*195/5	195						35	195		1365	35*195/5
IS	1304,61	33,53*185/5 +64	193		9,33		495,21	9,33*185/5 +150	42,86	193		1799,82	42,86*185/5 +64+150
LI													
NO	995,5		195		692							1687,5	995,5+692
	1135,5				552							1687,5	1135,5+552
BG									40				
RO									40	175		1400	40*175/5

Italique: nombre estimé

(*) Temps individuel: temps de travail à réaliser par l'enseignant de manière autonome en dehors du temps exigé de présence à l'école. En général, il est égal à la différence entre le temps de travail global et le temps de présence à l'école.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 3	Durée d'une période	Nombre de périodes d'enseignment par semaine		Nombre de heures d'enseignment par semaine		Temps d'enseignement hours pauses par semaine		annuel			Nombre de jours scolaires par an
	(minutes)					(heures)		(heures)			
BE fr	50	20				16,67	20*50/60	606,67	min	16,67*182/5	182
		22				18,33	22*50/60	667,33	max	18,33*182/5	182
BE de	50	20				16,67	20*50/60	606,67	min	16,67*182/5	182
		22				18,33	22*50/60	667,33	max	18,33*182/5	
BE nl (1)	50	21				17,50	21*50/60	637		17,5*182/5	182
(2)		20				16,67	20*50/60	606,67		16,67*182/60	
CZ	45	21				15,75	21*45/60	585,90		15,75*186/5	186
DK	45	25	18,75/45*60			18,75	750/200*5	750			200
DE	45	23				17,25	23*45/60	648,60	min	17,25*188/5	188
		27				20,25	27*45/60	761,40	max	20,25*188/5	
EE	45	18				13,50	18*45/60	472,50		13,5*175/5	175
		22				16,50	22*45/60	577,50		16,5*175/5	
EL	45	21				15,75	21*45/60	614,25		15,75*195/5	195
ES				18		*16,50*	18-1,5	*577,50*		16,5*175/5	175
				21		*19,25*	21-1,75	*673,75*		19,25*175/5	
FR	55	15				13,75	15*55/60	495		13,75*180/5	180
IE	40	33				22	33*40/60	734,80		22*167/5	167
IT				18		18		600		18*200/6	200
CY	45	24				18	24*45/60	763,20		18*212/5	212
LV	40			21							
LT	45	18				13,50	18*45/60	526,50		13,5*195/5	195
LU	50	21				17,50	21*50/60	756	min	17,5*216/5	216
		23				19,17	23*50/60	828	max	19,17*216/5	
HU	45					15		540	min	15*180/5	180
MT (3)	60	18				18	18*60/60	547,20		18*152/5	152
(4)	35	18				10,50	18*35/60	71,40		10,5*34/5	34
(5)								618,60			186
(6)	60	15				15		420			140
NL											200
AT	50	20				16,67	20*50/60	600		16,67*180/5	180
PL	45	18				13,50	18*45/60	499,50		13,5*185/5	185
PT				20		22		792		22*180/5	180
SI (7)	45	19				14,25	19*45/60	498,75		14,25*175/5	175
(8)		20				15	20*45/60	525		15*175/5	
SK	45	22				16,50	22*45/60	627		16,5*190/5	190
FI	45	15				11,25	15*45/60	427,50	min	11,25*190/5	*190*
		22				16,50	22*45/60	627	max	16,5*190/5	
SE											
UK-ENG/WLS/NIR											190
UK-SCT				23,50		23,50		893		23,5*190/5	190
IS	40	24				16	24*40/60	560		16*175/5	175
LI (9)	45	26				19,50	26*45/60	780		19,5*200/5	200
(10)	45	22				16,50	22*45/60	660		16,5*200/5	200
NO	45	16,3				12,23	16,3*45/60	464,55		12,2*190/5	190
		23,5				17,63	23,5*45/60	669,75		17,6*190/5	
BG	45	32		24	45*32/60			648			155
		32		24	45*32/60			792			180
RO						*16,50*	18-1,5				175
						22	24- 2				

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 3)

Belgique (BE nl): (1) 15/16 ans; (2) 16-19 ans.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 3	Durée des pauses				Temps d'enseignement et pauses				Temps de presence à l'école par semaine		
	par lecon		par semaine		par semaine		annuel				
	(minutes)		(heures)		(heures)		(heures)		(heures)		
BE fr											
BE de			0,83	10*5/60	17,50	16,67+0,83	637	17,50*182/5			
			0,83	10*5/60	19,17	18,33+0,83	697,67	19,17*182/5			
BE nl (1)											
(2)											
CZ	*15*		*5,25*	21*15/60	*21*	15,75+5,25	*781,20*	21*186/5			
DK											
DE	15		5,75	23*15/60	23	17,25+5,75	864,80	23*188/5			
			6,75	27*15/60	27	20,25+6,75	1015,20	27*188/5			
EE											
EL	*7,5*	*(10+5)/2*	3,13		*18,88*	15,75+3,13	*736,32*	18,88*195/5	30	max	
ES	*5*		*1,50*	5*18/60			630	18*175/5	30		
			1,75	21*5/60			735	21*175/5			
FR	5		1,25	15*5/60	15	13,75+1,25	540,00	15*180/5			
IE											
IT									*19,09*		700/220*6
CY	5		2,00	24*5/60	20	18+2,	*848,00*	20*212/5	30		
LV							840,00				
LT									*27*		
LU	*5*		*1,75*	21*5/60	*19,25*	17,5+1,75	*831,60*	19,25*216/5			
			1,92	23*5/60	*21,08*	19,17+1,9	*910,80*	21,8*216/5			
HU											
MT (3)									18		
(4)									10,50		
(5)											
(6)									19		
NL											
AT	10		3,33	20*10/60	20	16,67+3,33	720	20*180/5			
PL	*10*		*3,00*	18*10/60	*16,50*	13,5+3	*610,50*	16,5*185/5			
PT									35		
SI (7)	5		2,42	(19*5+10*5)/60	16,67	14,25+2,42	583,33	16,67*175/5			
(8)			2,50	(20*5+10*5)/60	17,50	15+2,5	612,50	17,5*175/5			
SK	*15*		*5,50*	22*15/60	*22*	16,5+5,5	*836*	22*190/5			
FI	*15*		*3,75*	15*15/60	*15*	11,25+3,75	*570*	15*190/5	17	*min*	
			5,50	22*15/60	*22*	16,5+5,5	*836*	22*190/5	*27*	*max*	
SE									35		
UK-ENG/WLS/NIR									32,44		1265/195*5
UK-SCT									23,50		
IS	12,29		4,92	24*12,29/60	20,92	4,92+16	732,08	20,92*175/5	25,43		
LI (9)	7,5		3,25	26*7,5/60	22,75	19,5+3,25	910	22,75*200/5			
(10)	7,5		2,75	22*7,5/60	19,25	16,5+2,75	770	19,25*200/5			
NO									*20,76*		809,5/195*5
									27,73		1081,5/195*5
BG											
RO	*5*		*1,50*	18*5/60	18		630	18*175/5			
			2,00	24*5/60	24		840	24*175/5			

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 3 suite)

Malta: Écoles sous la responsabilité de l'*Education Division*: (3) jours complets; (4) demi-journées; (5) total; et (6) Junior colleges. Junior Colleges: le nombre de jours de disponibilité à l'école est calculé comme suit: 140 jours d'enseignement + 13 jours d'examens en mai + 10 jours supplémentaires d'examens en septembre.
Slovenia: pour les enseignants de la langue d'enseignement, la durée des pauses par leçon est de 5 minutes, plus une pause de 10 minutes (7) Enseignants de la langue d'enseignement; (8) Autres enseignants.

Figure D34 (suite). Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.

CITE 3	Temps de presence à l'école			Temps individuel (*)				Temps de travail global				
	annuel		annuel	per week		annuel		per week	annuel		annuel	
	(heures)		(jours)	(heures)		(jours)		(heures)	(jours)		(heures)	
BE fr												
BE de												
BE nl (1)												
(2)												
CZ								40	212		1696	40*212/5
DK			209			375		37				
DE				*22,75*	39,5-17,25	*188*		*40*	188		1504	40*188/5
				19,75	39,5-20,25	*188*		*40*	188		1504	40*188/5
EE								35	210		1470	35*210/5
EL	1170	30*195/5	195									
ES	1134	30*189/5	189					37,50	189		1417,50	37,5*189/5
FR								35				
IE												
IT	700	18*220/6+40	220						280,86	365-32-365/7		
CY												
LV								40	175		1400	
									185		1480	
LT	*1053*	*27*195/5*	*195*	6,80				34				
LU												
HU								40	256		2048	40*256/5
MT (3)	547,20	18*152/5	152									
(4)	71,40	18*34*5	34									
(5)	618,60		186									
(6)	619,40		163									
NL											1659	
AT								40	180		1440	40*180/5
PL								40	185		1480	40*185/5
PT	1260	35*180/5	180					35	225		1575	35*225/5
SI (7)								40				
(8)								40				
SK								40	209		1672	40*209/5
FI			*193* min									
			195 max									
SE	1358	35*194/5	194					*45*	194		1767	
UK-ENG/ WLS/NIR	1265		195									
UK-SCT	916,50	23,5*195/5	195					35	195		1365	35*195/5
IS	922	25,43*175/5 +32	179	22,80		878	22,8*175/5 +80	*48,23*	179		1800	48,23*175/5 +32+80
LI (9)												
(10)												
NO	809,50		195	878							1687,50	809,5+878
	1081,50			606							1687,50	1081,5+606
BG								40				
RO								40	175		1400	40*175/5

Italique: nombre estimé

Notes complémentaires (niveau CITE 3 suite)

Islande: voir CITE 1.

Liechtenstein: (9) Musique, sport, arts; (10) Autres matières.

(*) Temps individuel: temps de travail à réaliser par l'enseignant de manière autonome en dehors du temps exigé de présence à l'école. En général, il est égal à la différence entre le temps de travail global et le temps de présence à l'école.

Figure D35. Proportions d'élèves de 4e année primaire fréquentant une école qui planifie du temps pour permettre aux enseignants de discuter le matériel et les méthodes d'enseignement, selon la fréquence des réunions rapportée par le chef d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Au moins une fois par semaine	55,6	28,9	39,3	55,2	84,1	89,8	41,8	35,0	7,6	78,4	56,9	57,8	92,4	83,5	24,2	79,3	95,9	28,5	61,3
Erreur standard	*4,34*	*4,04*	*3,97*	*4,73*	*2,56*	*2,55*	*4,50*	*4,09*	*1,98*	*4,13*	*3,73*	*4,01*	*2,73*	*3,31*	*4,59*	*0,36*	*1,99*	*3,89*	*4,26*
Une fois par mois	30,0	26,7	37,9	38,2	9,6	3,6	32,3	48,0	47,8	17,3	33,3	22,1	4,4	10,3	34,4	14,0	3,0	45,1	32,0
Erreur standard	*4,03*	*3,27*	*4,47*	*4,50*	*2,02*	*1,76*	*4,36*	*4,13*	*4,24*	*3,72*	*2,99*	*3,37*	*1,97*	*2,69*	*5,23*	*0,33*	*1,78*	*3,66*	*4,13*
Occasionnellement ou jamais	14,4	44,4	22,9	6,6	6,3	6,6	25,9	17,0	44,6	4,3	9,8	20,1	3,2	6,2	41,5	6,7	1,2	26,4	6,7
Erreur standard	*2,85*	*3,90*	*3,89*	*2,47*	*1,97*	*1,96*	*4,00*	*3,35*	*4,26*	*1,95*	*2,71*	*3,31*	*1,88*	*2,33*	*5,44*	*0,22*	*0,87*	*3,79*	*1,80*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure D36. Proportions d'élèves de 4e primaire dont l'enseignant déclare participer à des réunions avec d'autres enseignants à propos de l'enseignement de la lecture, selon la fréquence de ces rencontres. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Au moins une fois par semaine	49,1	26,1	24,7	11,6	46,0	39,0	19,9	28,7	51,5	12,2	48,0	44,8	27,7	26,2	7,4	21,1	61,2	62,6	44,9
Erreur standard	*4,44*	*3,06*	*3,42*	*2,15*	*3,50*	*4,54*	*3,42*	*3,98*	*4,17*	*2,91*	*4,49*	*4,23*	*2,76*	*3,61*	*2,48*	*0,33*	*4,13*	*3,61*	*4,29*
Une fois par mois	35,9	31,9	41,0	32,6	31,8	21,3	49,9	47,0	29,5	27,0	25,7	42,0	21,3	32,0	30,4	27,7	18,6	18,9	48,8
Erreur standard	*4,63*	*3,28*	*4,57*	*3,88*	*3,62*	*3,78*	*4,43*	*4,42*	*4,06*	*4,20*	*3,85*	*4,21*	*2,69*	*4,24*	*4,22*	*0,29*	*3,86*	*3,09*	*4,35*
Occasionnellement	11,4	31,0	18,3	33,4	10,3	24,8	29,0	24,4	16,9	54,5	17,9	10,6	36,8	32,9	44,5	39,8	11,1	15,8	6,0
Erreur standard	*2,72*	*3,28*	*2,96*	*4,13*	*2,06*	*4,38*	*3,93*	*3,52*	*3,30*	*4,54*	*3,26*	*2,65*	*3,24*	*4,23*	*5,11*	*0,32*	*2,47*	*2,55*	*1,97*
Jamais	3,6	10,9	16,1	22,4	11,9	14,9	1,2	0	2,1	6,2	8,4	2,7	14,2	8,9	17,8	11,4	9,2	2,7	0,4
Erreur standard	*1,62*	*2,2*	*3,3*	*3,95*	*2,67*	*3,39*	*0,86*	*0*	*1,28*	*2,14*	*2,37*	*1,25*	*1,9*	*2,26*	*3,76*	*0,23*	*2,91*	*1,26*	*0,4*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure D45. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit avoir terminé un niveau d'études correspondant à l'enseignement secondaire supérieur ou à l'enseignement supérieur. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
< CITE 3	0,0	0,8	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	0,3
Erreur standard	*0,00*	*0,56*	*0,00*	*0,98*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,11*	*0,00*	*0,00*	*0,29*
CITE 3	12,5	5,5	0,0	41,4	67,5	5,8	5,3	1,2	0,0	0,6	0,6	17,3	7,0	0,0	6,0	10,7	0,5	0,6	71,1
Erreur standard	*2,83*	*0,90*	*0,00*	*3,80*	*3,27*	*2,52*	*1,52*	*0,89*	*0,00*	*0,56*	*0,59*	*3,45*	*2,03*	*0,00*	*2,30*	*0,25*	*0,53*	*0,62*	*3,65*
CITE 4	10,2	1,3	79,3	23,4	6,7	0,0	7,9	12,2	1,0	0,0	74,8	0,0	0,0	0,0	0,0	10,3	0,9	23,7	23,6
Erreur standard	*3,00*	*0,63*	*3,88*	*2,68*	*1,98*	*0,00*	*2,04*	*2,73*	*0,72*	*0,00*	*3,38*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,28*	*0,62*	*2,95*	*3,42*
CITE 5 ou supérieur	77,3	92,5	20,7	33,8	25,8	94,2	86,9	86,6	99,0	99,4	24,6	82,7	93,0	100,0	94,0	76,2	98,6	75,7	5,0
Erreur standard	*3,97*	*0,85*	*3,88*	*3,31*	*3,42*	*2,52*	*2,57*	*2,88*	*0,72*	*0,56*	*3,33*	*3,45*	*2,03*	*0,00*	*2,30*	*0,39*	*0,81*	*3,02*	*1,81*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E5. Pourcentages d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit utiliser des manuels, des livres de la littérature enfantine ou des logiciels d'apprentissage de la lecture au moins une fois par semaine. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Manuels																			
Tous les jours ou presque	68,0	43,2	95,1	28,5	68,0	95,9	95,0	93,3	98,6	21,7	56,3	98,1	27,0	42,9	66,9	68,7	62,8	96,6	86,5
Erreur standard	4,14	2,85	1,95	4,27	3,67	1,76	1,62	2,13	1,05	3,70	4,44	1,17	3,43	4,72	3,94	0,36	4,58	0,95	3,31
Une ou deux fois par semaine	29,8	43,7	1,9	51,9	24,5	3,3	5,0	6,7	1,4	54,6	38,7	1,9	31,3	40,9	32,3	26,0	34,3	2,9	13,2
Erreur standard	3,91	2,95	1,20	4,54	3,19	1,63	1,62	2,13	1,05	4,79	4,45	1,17	3,49	4,62	3,84	0,30	4,53	0,76	3,29
Littérature enfantine																			
Tous les jours ou presque	6,7	6,2	3,6	14,7	12,8	4,4	12,0	9,1	2,2	29,8	7,4	5,8	63,0	56,0	33,0	42,1	24,0	9,4	20,3
Erreur standard	*2,31*	*1,53*	*1,74*	*2,99*	*2,14*	*1,77*	*3,30*	*2,20*	*1,24*	*3,65*	*2,17*	*2,14*	*3,56*	*4,40*	*4,91*	*0,36*	*4,09*	*2,19*	*3,55*
Une ou deux fois par semaine	53,7	28,4	28,3	49,2	40,0	30,5	51,9	45,9	49,0	38,9	31,7	38,3	27,5	40,6	47,5	33,9	50,6	41,7	58,4
Erreur standard	*4,14*	*2,83*	*3,91*	*4,07*	*3,95*	*4,27*	*4,14*	*4,28*	*3,89*	*3,70*	*3,76*	*4,26*	*3,03*	*4,36*	*4,77*	*0,35*	*4,76*	*4,18*	*4,13*
Logiciels pour l'apprentissage des langues (par exemple, CD roms)																			
Tous les jours ou presque	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	0,0	1,0	1,3	0,8	0,6	0,0	0,0	0,0
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,50*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*2,02*	*0,00*	*0,00*	*0,48*	*0,94*	*0,84*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Une ou deux fois par semaine	0,7	5,1	0,0	5,0	4,1	0,9	0,7	0,6	1,1	7,7	2,4	0,0	15,4	9,1	9,8	9,2	7,9	0,6	0,7
Erreur standard	*0,69*	*1,63*	*0,00*	*1,44*	*1,39*	*0,51*	*0,65*	*0,64*	*0,98*	*2,04*	*1,20*	*0,00*	*2,33*	*2,82*	*2,73*	*0,19*	*2,33*	*0,59*	*0,72*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E6. Pourcentages d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit conduire ses élèves à la bibliothèque scolaire au moins une fois par semaine. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Non applicable car pas de bibliothèque d'école	7,2	52,6	22,3	19,1	20,0	68,0	0,4	1,6	3,1	30,0	0,1	6,3	4,3	7,1	15,1	2,4	1,7	13,1	3,2
Erreur standard	*2,52*	*3,36*	*3,07*	*3,71*	*2,96*	*4,15*	*0,39*	*1,13*	*1,42*	*4,62*	*0,10*	*1,92*	*1,50*	*2,48*	*3,36*	*0,15*	*0,92*	*2,56*	*1,08*
Tous les jours ou presque	2,8	1,1	3,5	6,4	4,2	0,4	13,0	17,0	11,0	10,7	45,1	4,5	23,4	10,3	1,4	26,9	5,7	13,0	13,7
Erreur standard	*1,66*	*0,64*	*1,39*	*2,11*	*1,55*	*0,32*	*3,06*	*3,06*	*2,78*	*2,99*	*4,55*	*1,70*	*3,12*	*3,07*	*1,00*	*0,30*	*2,05*	*2,68*	*2,96*
Une ou deux fois par semaine	29,9	18,8	35,7	51,2	12,5	9,8	50,6	55,7	46,8	30,8	45,8	21,0	47,7	50,0	52,2	56,2	48,3	40,5	53,6
Erreur standard	*3,41*	*2,54*	*4,10*	*4,34*	*2,80*	*2,96*	*4,68*	*4,17*	*4,07*	*4,50*	*4,36*	*3,26*	*3,61*	*5,17*	*4,61*	*0,36*	*4,52*	*3,66*	*4,21*
Une ou deux fois par mois	47,0	16,2	29,3	16,3	33,1	9,7	33,4	23,9	38,0	17,1	8,2	63,2	21,7	26,1	20,6	14,2	37,8	33,0	27,0
Erreur standard	*4,12*	*2,21*	*4,36*	*3,09*	*3,52*	*3,31*	*4,39*	*3,60*	*3,78*	*3,73*	*2,36*	*3,85*	*2,83*	*4,38*	*4,02*	*0,28*	*4,47*	*4,07*	*3,94*
Jamais ou pratiquement jamais	13,1	11,3	9,2	7,0	30,2	12,1	2,7	1,8	1,1	11,4	0,9	5,1	2,9	6,5	10,7	0,2	6,5	0,3	2,5
Erreur standard	*2,81*	*2,26*	*2,54*	*2,46*	*3,33*	*3,31*	*1,37*	*1,33*	*0,53*	*2,37*	*0,85*	*1,82*	*1,15*	*2,09*	*3,05*	*0,06*	*1,90*	*0,33*	*1,48*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E7. Pourcentage d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant déclare donner des devoirs à domicile portant sur la langue d'instruction. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Jamais	0,0	0,4	0,5	3,7	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	37,4	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0
Erreur standard	*0,00*	*0,32*	*0,46*	*1,29*	*1,26*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*3,98*	*0,00*	*0,00*	*1,60*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,45*	*0,00*	*0,00*
Moins d'une fois par semaine	2,2	0,8	2,0	7,6	2,4	2,6	0,0	0,6	0,0	33,4	1,0	19,6	10,6	9,9	3,5	0,0	0,4	2,5	0,9
Erreur standard	*1,21*	*0,64*	*1,04*	*2,17*	*1,21*	*1,77*	*0,00*	*0,64*	*0,00*	*4,21*	*0,74*	*3,64*	*1,99*	*3,08*	*1,96*	*0,00*	*0,41*	*1,50*	*0,85*
Une ou deux fois par semaine	39,6	15,3	19,1	30,3	45,7	15,0	8,2	5,8	12,6	28,5	14,2	39,3	75,7	75,1	47,8	13,8	23,3	5,7	2,9
Erreur standard	*4,12*	*1,98*	*4,22*	*3,97*	*3,21*	*3,74*	*2,42*	*1,73*	*2,65*	*4,24*	*2,67*	*4,07*	*3,04*	*4,41*	*5,49*	*0,21*	*3,88*	*1,87*	*1,31*
Deux ou trois fois par semaine	49,9	42,1	32,9	36,1	39,5	33,0	45,3	54,7	38,6	0,7	67,8	34,1	4,7	11,5	37,4	36,1	36,4	48,4	34,8
Erreur standard	*4,61*	*2,73*	*3,98*	*3,72*	*3,15*	*4,25*	*4,61*	*4,62*	*4,03*	*0,66*	*4,16*	*3,64*	*1,35*	*3,21*	*5,24*	*0,38*	*4,11*	*4,06*	*3,94*
Tous les jours	8,3	41,5	45,5	22,4	9,9	49,4	46,5	38,9	48,9	0,0	17,1	7,0	5,8	3,6	11,3	50,1	39,4	43,4	61,4
Erreur standard	*1,93*	*2,59*	*5,00*	*3,79*	*1,89*	*4,79*	*4,49*	*4,38*	*4,19*	*0,00*	*3,41*	*2,02*	*1,01*	*1,65*	*3,22*	*0,39*	*3,89*	*3,91*	*4,09*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E8. Distribution des élèves de 15 ans selon le nombre d'heures hebdomadaire qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs et leçons à domicile. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Centile 10	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,59*	*1,24*	*0,89*	*0,22*	*0,22*	*0,63*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Centile 25	2,0	2,0	2,0	1,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0	5,0	2,5
Erreur standard	*0,00*	*0,13*	*0,32*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,64*	*0,00*	*0,25*
Centile 50	5,0	4,0	5,0	2,0	5,0	5,0	6,0	6,0	6,0	6,0	10,0	8,0	5,0
Erreur standard	*0,00*	*0,27*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,45*	*0,00*	*0,00*	*1,00*	*0,50*	*0,00*	*0,00*
Centile 75	8,0	7,0	9,0	5,0	7,0	8,0	12,0	10,0	10,0	11,0	15,0	13,0	8,0
Erreur standard	*0,39*	*0,25*	*0,65*	*0,00*	*0,00*	*0,74*	*0,59*	*0,00*	*0,92*	*0,95*	*0,00*	*1,48*	*0,00*
Centile 90	13,0	10,0	14,0	10,0	10,0	12,0	20,0	15,0	14,0	15,0	21,0	20,0	12,0
Erreur standard	*1,20*	*0,00*	*0,00*	*1,55*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*1,58*	*0,00*	*0,00*	*1,02*	*0,00*
	HU	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK-ENG/ WLS/NIR**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**NO**
Centile 10	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,5	1,0	1,0	(:)	1,0	1,0	1,0	1,0
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,22*	*0,00*	*0,80*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Centile 25	5,0	2,0	1,5	3,0	2,0	4,0	1,5	1,5	0,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Erreur standard	*0,00*	*0,00*	*0,07*	*0,00*	*0,00*	*0,45*	*0,55*	*0,36*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Centile 50	9,0	5,0	3,0	6,0	4,0	7,0	3,0	3,0	0,0	4,0	4,0	3,5	4,0
Erreur standard	*0,94*	*0,56*	*0,00*	*0,00*	*0,11*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,11*	*0,00*	*0,62*	*0,00*
Centile 75	14,0	8,0	5,0	10,0	6,0	12,0	5,0	5,0	0,0	6,0	6,0	6,0	6,0
Erreur standard	*0,25*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,07*	*0,22*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,11*	*0,68*	*0,74*
Centile 90	20,0	12,0	8,0	17,0	10,0	18,0	7,0	8,0	0,0	10,0	10,0	9,0	10,0

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure E13. Répartition des élèves de 4e année primaire selon le type de partage des responsabilités d'enseignement et des matières entre enseignants, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

														UK					
	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	ENG	SCT	IS	NO	BG	RO
Un seul enseignant	54,1	38,0	47,4	50,5	1,7	60,5	55,1	100,0	28,2	59,0	48,3	42,9	40,0	52,3	69,7	80,2	59,5	18,8	51,4
Erreur standard	*5,12*	*2,40*	*4,14*	*3,19*	*0,88*	*5,32*	*4,60*	*0,00*	*2,61*	*4,64*	*3,79*	*4,29*	*3,66*	*4,61*	*4,36*	*0,31*	*3,77*	*3,13*	*4,80*
Différents enseignants par matière	39,2	50,0	40,6	29,6	85,3	31,6	41,2	0,0	51,2	1,6	34,0	38,0	18,1	30,4	8,5	7,6	17,9	31,6	46,3
Erreur standard	*4,95*	*2,97*	*4,40*	*2,73*	*2,57*	*5,39*	*4,52*	*0,00*	*2,79*	*1,10*	*3,60*	*3,90*	*2,49*	*4,32*	*2,86*	*0,25*	*3,11*	*4,17*	*4,86*
Partage avec un autre enseignant	1,8	2,0	0,0	9,4	10,7	1,1	0,0	0,0	9,5	25,2	5,8	2,8	29,5	9,8	16,3	5,4	15,9	25,1	0,3
Erreur standard	*1,05*	*0,82*	*0,00*	*1,82*	*2,08*	*0,73*	*0,00*	*0,00*	*1,97*	*3,85*	*2,20*	*1,44*	*3,05*	*2,69*	*3,46*	*0,09*	*3,16*	*3,49*	*0,34*
Autre situation	4,9	10,0	12,1	10,5	2,3	6,8	3,7	0,0	11,1	14,3	11,9	16,3	12,4	7,6	5,6	6,8	6,7	24,5	2,0
Erreur standard	*1,80*	*2,11*	*2,76*	*2,22*	*1,23*	*2,38*	*1,72*	*0,00*	*2,14*	*3,39*	*2,59*	*3,18*	*2,24*	*2,50*	*2,05*	*0,19*	*1,80*	*3,42*	*1,18*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E17. Répartition des élèves de 4e année primaire selon le mode de regroupement toujours ou souvent adopté dans le cadre de l'enseignement de la lecture, rapporté par leur enseignant. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

Enseignement frontal de la lecture

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Toujours ou presque	38,1	30,4	71,1	25,7	56,9	31,5	57,8	27,7	10,9	15,1	8,1	39,7	14,9	25,3	1,1	29,7	14,5	77,5	80,3
Erreur standard	*4,05*	*3,17*	*4,79*	*2,59*	*3,45*	*4,16*	*4,11*	*3,93*	*2,02*	*3,03*	*2,26*	*4,05*	*2,27*	*3,89*	*1,06*	*0,34*	*2,95*	*3,43*	*2,97*
Souvent	54,1	47,8	20,4	45,2	40,4	51,1	35,9	36,6	64,5	46,7	45,6	48,8	22,1	48,3	12,7	33,0	47,4	22,1	16,2
Erreur standard	*4,55*	*3,39*	*4,30*	*3,01*	*3,38*	*4,93*	*4,03*	*3,34*	*3,36*	*4,72*	*4,48*	*4,03*	*2,32*	*4,66*	*3,62*	*0,34*	*4,30*	*3,39*	*3,15*

Groupes d'aptitudes

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Toujours ou presque	2,4	1,2	0,0	4,8	2,1	0,5	2,3	4,2	5,7	7,3	0,0	0,9	5,6	26,5	65,7	6,7	3,0	1,1	4,4
Erreur standard	*1,41*	*0,57*	*0,00*	*1,56*	*1,30*	*0,53*	*1,37*	*1,71*	*1,30*	*2,56*	*0,00*	*0,70*	*1,51*	*4,30*	*5,00*	*0,16*	*1,36*	*0,75*	*1,93*
Souvent	13,5	19,8	16,0	21,8	8,7	9,9	25,7	24,0	38,9	30,3	24,8	28,4	21,9	54,7	31,5	15,8	13,5	28,6	48,3
Erreur standard	*3,11*	*2,84*	*3,44*	*2,72*	*2,23*	*2,83*	*3,83*	*3,57*	*3,22*	*4,33*	*3,83*	*3,61*	*2,12*	*5,11*	*4,74*	*0,35*	*2,52*	*3,71*	*4,80*

Individualisation

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	BG	RO
Toujours ou presque	7,7	6,7	10,4	3,5	7,7	11,9	5,7	6,6	2,2	4,7	6,3	6,5	7,4	3,5	6,0	19,9	11,0	24,4	29,3
Erreur standard	*2,66*	*1,64*	*3,37*	*0,80*	*2,33*	*2,45*	*1,94*	*1,90*	*0,93*	*1,96*	*2,16*	*1,77*	*1,90*	*1,60*	*2,46*	*0,41*	*2,46*	*3,18*	*3,84*
Souvent	36,2	20,3	44,1	11,0	39,0	34,1	24,7	35,6	38,0	27,6	40,3	29,2	17,8	21,9	16,2	37,8	42,0	41,9	35,2
Erreur standard	*4,88*	*2,89*	*4,79*	*1,83*	*3,58*	*4,11*	*3,47*	*4,22*	*3,34*	*3,66*	*4,31*	*3,89*	*2,12*	*3,99*	*4,44*	*0,35*	*4,59*	*3,75*	*4,48*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E18. Répartition des élèves de 4e année primaire selon la modalité d'adaptation du programme d'instruction au niveau de lecture des élèves, rapportée par les chefs d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	ENG	SCT	IS	NO	BG	RO
Même programme d'instruction pour tous, avec différenciation du rythme selon le niveau de lecture des élèves	90,3	72,7	68,6	80,4	73,1	80,0	77,3	78,1	83,5	58,7	75,8	58,3	41,1	37,3	58,3	29,9	52,9	73,8	63,0
Erreur standard	*2,79*	*3,81*	*4,58*	*3,77*	*3,27*	*4,40*	*3,41*	*3,13*	*3,02*	*4,85*	*3,51*	*4,78*	*4,52*	*4,37*	*4,84*	*0,33*	*5,23*	*3,28*	*4,40*
Programmes d'instruction distincts selon le niveau de lecture des élèves	0,9	23,9	9,3	13,5	20,6	9,1	4,3	16,3	7,1	32,3	21,8	19,2	57,7	62,7	40,8	70,1	40,6	1,8	28,2
Erreur standard	*0,85*	*3,65*	*3,22*	*2,91*	*3,26*	*3,22*	*1,76*	*2,95*	*1,84*	*4,69*	*3,20*	*3,31*	*4,34*	*4,37*	*4,92*	*0,33*	*5,04*	*1,03*	*4,12*
Même programme d'instruction pour tous, au même rythme	8,9	3,4	22,0	6,1	6,2	10,9	18,4	5,6	9,3	9,0	2,4	22,5	1,3	(:)	1,0	(:)	6,5	24,4	8,8
Erreur standard	*2,67*	*1,23*	*3,69*	*2,43*	*1,87*	*3,13*	*3,42*	*1,71*	*2,41*	*2,02*	*1,41*	*4,01*	*1,29*	*(:)*	*0,98*	*(:)*	*2,01*	*3,25*	*2,51*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E21. Distribution des élèves de 15 ans selon la taille de leur classe de mathématiques. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU
Centile 10	12	10	11	18	12	16	17	12	19	14	15	13	15
Erreur standard	*1,47*	*0,39*	*0,39*	*0,32*	*1,00*	*0,95*	*1,34*	*0,84*	*0,77*	*0,59*	*0,81*	*0,87*	*1,28*
Centile 25	15	14	15	20	15	20	20	17	23	20	18	17	18
Erreur standard	*1,22*	*0,50*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*1,05*	*1,05*	*0,55*	*0,00*	*1,26*	*0,32*	*1,36*	*0,00*
Centile 50	20	18	19	25	18	24	24	22	27	24	20	23	21
Erreur standard	*0,00*	*1,18*	*0,87*	*0,00*	*0,00*	*0,81*	*0,39*	*1,12*	*1,14*	*0,00*	*0,00*	*0,45*	*0,00*
Centile 75	24	20	22	28	20	28	26	27	31	28	24	28	24
Erreur standard	*1,07*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*1,10*	*1,41*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,74*	*0,00*
Centile 90	26	23	25	30	23	30	28	30	34	30	27	30	26
Erreur standard	*0,22*	*0,59*	*0,00*	*0,00*	*0,45*	*0,00*	*0,84*	*0,00*	*0,59*	*0,00*	*0,77*	*0,00*	*0,00*
	HU	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK-ENG/ WLS/NIR**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**NO**
Centile 10	14	15	12	18	15	18	13	11	(:)	15	10	10	14
Erreur standard	*0,63*	*0,00*	*0,81*	*1,18*	*0,89*	*0,71*	*1,22*	*1,16*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,50*	*0,50*
Centile 25	17	20	17	20	19	22	16	15	(:)	20	15	12	19
Erreur standard	*0,87*	*0,00*	*0,92*	*1,30*	*0,87*	*0,22*	*0,00*	*0,63*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,55*
Centile 50	23	24	23	24	23	26	18	20	(:)	25	20	14	22
Erreur standard	*1,73*	*0,00*	*0,32*	*0,00*	*0,32*	*1,43*	*1,05*	*0,00*	*(:)*	*0,50*	*0,00*	*0,00*	*0,00*
Centile 75	31	27	28	27	26	30	20	23	(:)	30	24	16	25
Erreur standard	*1,05*	*0,32*	*0,00*	*0,74*	*0,00*	*1,16*	*0,00*	*1,36*	*(:)*	*0,00*	*0,00*	*0,00*	*0,92*
Centile 90	35	30	32	29	28	33	23	26	(:)	30	27	18	28

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure E22. Proportion d'élèves de 15 ans fréquentant une école où les évaluations des élèves de 15 ans sont utilisées au moment de la formation des groupes-classes. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Pourcentage	15,4	43,7	22,8	35,2	14,1	35,8	11,1	47,6	(:)	78,1	51,5	40,1	29,7	34,8	88,7	31,8	33,0	26,1	54,9	17,1	45,2	(:)	87,0	56,1	57,7	37,8
Erreur standard	3,62	0,28	3,23	3,25	2,61	2,98	2,15	3,50	(:)	3,26	3,95	4,25	0,07	3,54	2,67	2,30	4,07	3,79	3,84	3,01	3,97	(:)	3,62	0,19	0,39	4,05

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure E24. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont les parents disent recevoir une information de l'école sur les progrès de leur enfant dans la langue d'instruction. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.

	CZ	DE	EL	FR	IT	CY	LV	LT	HU	NL	SI	SK	SE	ENG	SCT	IS	NO	BG	RO
Souvent	41,7	17,3	31,0	34,3	39,8	(:)	47,2	(:)	68,2	(:)	52,6	62,1	25,8	(:)	(:)	18,0	15,0	73,5	50,5
Erreur standard	*1,71*	*0,68*	*1,25*	*1,23*	*1,12*	*(:)*	*1,56*	*(:)*	*1,07*	*(:)*	*1,41*	*1,09*	*0,94*	*(:)*	*(:)*	*0,63*	*0,84*	*1,28*	*1,90*
Parfois	48,2	49,0	29,0	42,6	32,1	(:)	39,7	(:)	28,2	(:)	39,7	35,8	64,2	(:)	(:)	58,6	60,4	22,6	31,5
Erreur standard	*1,49*	*0,78*	*1,27*	*1,02*	*0,89*	*(:)*	*1,26*	*(:)*	*0,93*	*(:)*	*1,25*	*1,10*	*0,72*	*(:)*	*(:)*	*0,85*	*1,16*	*1,14*	*1,46*
Jamais ou pratiquement jamais	10,1	33,7	40,0	23,1	28,2	(:)	13,2	(:)	3,6	(:)	7,7	2,2	10,0	(:)	(:)	23,4	24,6	3,9	18,0
Erreur standard	*0,77*	*0,88*	*1,43*	*0,91*	*0,89*	*(:)*	*0,84*	*(:)*	*0,43*	*(:)*	*0,62*	*0,33*	*0,66*	*(:)*	*(:)*	*0,83*	*1,23*	*0,53*	*0,98*

Source: IEA, base de données PIRLS 2001.

Figure E26. Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant une école qui utilise les résultats des élèves pour décider de leur promotion. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LV	LU	HU	NL	AT	PL	PT	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Promotion	98,8	100,0	99,4	91,8	3,8	96,3	99,4	99,5	(:)	43,7	83,7	94,1	100,0	94,7	96,8	93,2	84,2	96,6	96,7	95,2	38,9	(:)	59,6	14,8	96,7	(:)
Erreur standard	*0,98*	*0,00*	*0,62*	*1,87*	*0,95*	*1,19*	*0,51*	*0,33*	*0,00*	*4,19*	*2,76*	*2,68*	*0,00*	*1,91*	*1,58*	*2,30*	*2,83*	*1,56*	*1,04*	*0,91*	*4,05*		*5,44*	*0,14*	*0,03*	

Source: OCDE, base de données PISA 2003.

Figure F8. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans les différents domaines d'enseignement et de formation, 2001/2002.

Domaines d'étude inconnus

EU-25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
(:)	0,02	(-)	(-)	0,37	(-)	(:)	0,10	0,18	4,10	0,29	(-)	(-)	(-)	(:)	(-)	(-)	0,04	0,17	23,6	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(:)	4,30	(-)	3,30

Source: Eurostat, UOE.

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/en/act/act_p/isced.html

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).

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 2001/2002, 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 2002.

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 basées sur celles contenues dans les Recommandations de la 13ème 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.

([2]) http://forum.europa.eu.int/Public/irc/dsis/edtcs/library?l=/public/unesco_collection/2001

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 2002.

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 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 2001.

Base de données OCDE (PISA 2000 - 2003) et IEA (PIRLS 2001)

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 4e 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. Les erreurs standards sont disponibles sur http://www.eurydice.org dans les annexes du document. 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. C'est le cas pour les Pays-Bas dans l'enquête PISA 2000 et pour le Royaume-Uni (sauf Écosse) dans PISA 2003. 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

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	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-15 et les nouveaux États membres,1975-2000.	Eurostat, statistiques démographiques	29
			Figure A1a. Pourcentage de jeunes de 0-29 ans par région NUTS, 2002.	Eurostat, statistiques démographiques	31
			Figure A2. Pourcentage de jeunes de 0-9 ans, 10-19 ans et 20-29 ans, 2002.	Eurostat, statistiques démographiques	32
	❑		Figure A3a. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 5-9 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2015.	Eurostat, statistiques démographiques	33
	❑		Figure A3b. Projection des taux de croissance du nombre d'élèves de 10-14 ans entre 2000 et 2010 et entre 2000 et 2015.	Eurostat, statistiques démographiques	33
	❑		Figure A4. Pourcentage de la population étrangère dans la population totale et dans la population des moins de 15 ans, 2002.	Eurostat, statistiques démographiques	35
			Figure A5. Taux de chômage des 15-24 ans et taux de chômage des 15-24 ans sortis du système éducatif et de formation, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	36
	❑	●	Figure A6. Taux de chômage par groupe d'âge et par niveau de qualification, EU-25, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	37
			Figure A6a. Évolution du taux de chômage par tranche d'âge et par pays, 1992-2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	38
		●	Figure A7. Évolution du taux de chômage des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par tranche d'âge et du taux de chômage global, par pays, 1992-2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	40
		●	Figure A8. Taux de chômage des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par tranche d'âge, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	41
	❑	●	Figure A8a. Taux de chômage par groupe d'âge et par niveau de qualification, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	42
	❑	●	Figure A9. Taux de chômage de la population âgée de 25-64 ans par niveau de qualification et par sexe, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	44
		●	Figure A10. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par catégories d'activités professionnelles, par tranche d'âge et par sexe, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	46
	❑	●	Figure A11. Évolution du pourcentage de salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification et par pays, 1992-2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	49
	❑	●	Figure A12. Pourcentage des salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification et par sexe, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	51
	❑	●	Figure A12a. Pourcentage des salariés de 25-64 ans disposant d'un emploi temporaire, par niveau de qualification, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	52
			B – ORGANISATION		
			SECTION I – STRUCTURES		
❍	❑	●	Figure B1. Descriptif des structures des systèmes éducatifs du préprimaire à l'enseignement supérieur (CITE 0 à 5). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	56
❍			Figure B2. Âges d'accès et principaux modèles d'établissements préprimaires à finalité éducative (CITE 0). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	66
❍			Figure B3. Durée moyenne de fréquentation (en années) d'un établissement préprimaire (CITE 0) pour les enfants âgés de 3 à 7 ans par rapport à la durée théorique de l'offre éducative. Année scolaire 2001/2002.	Eurydice, Eurostat, UOE et statistiques démographiques	67

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
	❑		Figure B4. Admission à l'enseignement primaire obligatoire. Date ou période de référence de l'âge requis dans l'année civile. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	69
	❑		Figure B5. Liberté des parents de choisir une école dans l'enseignement public. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	70
	❑		Figure B6. Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant une école où les conditions d'admission, rapportées par les chefs d'établissement, incluent le respect de critères géographiques, académiques ou philosophiques. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	72
	❑		Figure B7. Répartition des élèves et des étudiants (CITE 1, 2, 3 et 4) selon le type d'établissement qu'ils fréquentent (public ou privé). Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE.	68
	❑		Figure B8. Répartition des élèves de 4e année primaire selon la proportion de filles (et de garçons) de l'école fréquentée. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	74
	❑		Figure B9. Répartition des élèves de 15 ans selon la proportion de filles (et de garçons) de l'école fréquentée. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	75
	❑		Figure B10. Distribution des élèves de 4e année primaire (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	77
	❑		Figure B11. Distribution des élèves de 15 ans (médiane et centiles) selon la taille de l'établissement scolaire fréquenté. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	78
	❑		Figure B12. Pourcentage d'élèves de 4e année primaire fréquentant une école qui offre un service d'accueil avant ou après les heures de classe, sur le site de l'école. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	80
	❑		Figure B13. Âge des élèves à la fin de la période d'enseignement obligatoire à temps plein, et structure de l'enseignement secondaire inférieur. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	82
		●	Figure B14. Principaux modèles de limitation du nombre d'entrées appliqués à la plupart des filières dans l'enseignement supérieur public et privé subventionné. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	83
SECTION II – OBJECTIFS ET ÉVALUATION					
❍			Figure B15. Domaines couverts par les lignes directrices officielles pour les établissements préprimaires à finalité éducative. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	89
	❑		Figure B16. Composantes du système éducatif faisant l'objet d'une évaluation. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	91
	❑		Figure B17. Utilisation de listes de critères standardisés pour l'évaluation (externe et interne) des écoles. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	93
	❑		Figure B18. Relations entre les modes d'évaluation interne et externe des écoles en tant qu'entités. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	95
	❑		Figure B19. Publication des résultats de l'évaluation externe des établissements scolaires en tant qu'entités. Enseignement général obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	97
	❑		Figure B20. Pourcentage d'élèves de 15 ans fréquentant une école qui, selon les chefs d'établissement, utilise les résultats des élèves pour évaluer ses propres progrès ou pour évaluer les enseignants. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	98
	❑		Figure B21. Utilisation des résultats de l'évaluation des élèves et des écoles pour le pilotage des systèmes éducatifs aux niveaux primaire et secondaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	100
	❑		Figure B22. Organisation des tests externes non certificatifs dont les résultats sont utilisés dans le cadre du pilotage des systèmes éducatifs. Niveaux primaire et secondaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	102
SECTION III – NIVEAUX ET PROCESSUS DE DÉCISION					
	❑		Figure B23. Autonomie des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire inférieur (pour 44 paramètres). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	105
	❑		Figure B24. Répartition des élèves de 15 ans selon les personnes ou instances identifiées par le chef d'établissement comme ayant la principale responsabilité dans six domaines de décision. Privé et public confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	106
	❑		Figure B25. Pouvoir exercé dans huit domaines par les conseils des établissements comprenant des représentants des parents d'élèves, enseignement obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	116

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
	❑		Figure B26. Participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs, enseignement obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	117
	❑		Figure B27. Niveau administratif agissant en qualité d'employeur des enseignants dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	118
	❑		Figure B28. Localisation des autorités responsables de déterminer le montant global des dépenses publiques allouées aux établissements dispensant un enseignement obligatoire. Enseignement public ou assimilé. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	121
	❑		Figure B29. Localisation de l'autorité responsable de la répartition des ressources entre les établissements, par rapport à l'autorité qui détermine le montant global des dépenses publiques en matière d'enseignement obligatoire. Secteur public ou assimilé. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	124
			C – PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT		
			Figure C1. Proportion d'élèves et d'étudiants, du préprimaire au supérieur (CITE 0 à 6), dans la population totale. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	127
			Figure C2. Proportion d'élèves et d'étudiants en pourcentage des catégories d'âge 0-19 ans et 0-29 ans. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	128
	❑		Figure C3. Évolution du pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément par rapport à la population scolaire totale. Enseignement obligatoire, 1996-2004.	European Agency for Development in Special Needs Education et Eurydice	130
	❑		Figure C4. Proportions d'élèves d'origine immigrée dans la population totale des élèves de 15 ans. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	131
❍			Figure C5. Évolution des taux de participation (en pourcentage) dans les établissements préprimaires (CITE 0) à finalité éducative par les enfants de 4 ans,1979-2002	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	133
❍	❑		Figure C6. Taux de participation dans les établissements préprimaire et primaire (CITE 0 et 1), par catégorie d'âge. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	135
	❑	●	Figure C7. Taux de participation par catégorie d'âge, (CITE 2 à 5). Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	137
	❑		Figure C8. Pourcentage d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur général (CITE 3), par région NUTS. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	139
	❑		Figure C9. Répartition des élèves entre l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) général et professionnel (globalement et par sexe), en pourcentage. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE	140
	❑	●	Figure C10. Taux de participation (en pourcentage) globaux et par sexe, au terme de l'enseignement obligatoire. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	142
			Figure C11. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 24 ans dans l'enseignement et la formation, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail.	144
			Figure C12. Espérance de vie scolaire des élèves de 5 ans (CITE 0 à 6). Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	145
		●	Figure C13. Pourcentage d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par rapport à l'ensemble des élèves et des étudiants. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	146
		●	Figure C14. Évolution de l'indice par rapport à 1998, du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), 1998-2002.	Eurostat, UOE	147
		●	Figure C15. Ratio de la proportion d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par la proportion de la population, par région NUTS. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE et statistiques démographiques	148
		●	Figure C15a Proportion d'étudiants dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par rapport au total des élèves/étudiants par région NUTS. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE	150
		●	Figure C16. Taux de participation dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) par âge et par sexe. Année académique 2001/2002	Eurostat, UOE	152
		●	Figure C16a. Évolution du nombre de femmes inscrite dans l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) pour 100 hommes, 1998-2002.	Eurostat, UOE	154
		●	Figure C17. Répartition par âge des étudiants de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) à temps plein. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	155

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
		●	Figure C18. Pourcentage d'étudiantes de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) selon les différents domaines d'études. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	157
		●	Figure C19. Pourcentage d'étudiants en «sciences, mathématiques et informatique» et «ingénierie, fabrication et construction», CITE 5 et 6. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	158
		●	Figure C20. 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, 1998-2002.	Eurostat, UOE	160
			D – RESSOURCES		
			SECTION I – INVESTISSEMENT ET ÉQUIPEMENT		
			Figure D1. Dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) en pourcentage du PIB et du RNB, 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	161
			Figure D1a. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PIB, par pays, de 1995 à 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	163
			Figure D2. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation (CITE 0 à 6) par rapport aux dépenses publiques totales, par pays, 1995-2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	165
			Figure D2a. Dépenses publiques totales d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales, 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	166
	❑	●	Figure D3. Dépenses publiques totales d'éducation par niveau d'enseignement (CITE 0, 1, 2 à 4, 5 et 6), par rapport au PIB, en %, 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	167
			Figure D4. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics (CITE 0 à 6) par élève/étudiant en EUR SPA, en milliers, 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	169
	❑	●	Figure D5. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant et par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4, 5 et 6), en EUR SPA, en milliers, 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	170
	❑	●	Figure D5a. Ratio des dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par étudiant (niveau CITE 5 et 6) par les dépenses annuelles par élève (niveau CITE 1), 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	171
	❑	●	Figure D6. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant, par niveau d'enseignement (CITE 1, 2 à 4, 5 et 6), 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	173
			Figure D6a. Dépenses annuelles dans les établissements d'enseignement publics par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant, 2001.	Eurostat, UOE et Comptes nationaux	174
			Figure D7. Proportion des sources publiques et privées (CITE 0 à 6) dans les dépenses d'éducation, 2001.	Eurostat, UOE	176
❍			Figure D8. Offre d'éducation préprimaire gratuite ou payante dans les établissements à finalité éducative. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	177
	❑		Figure D9. 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. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	178
			Figure D10. Sources de financement public de l'enseignement par niveau administratif avant et après transferts, (CITE 0 à 6), 2001.	Eurostat, UOE	180
			Figure D11. Répartition des dépenses annuelles totales dans les établissements d'enseignement public (CITE 0 à 6) par grandes catégories de dépenses, 2001.	Eurostat, UOE	182
	❑		Figure D12. Nombres moyens d'élèves par ordinateur dans les écoles publiques ou privées fréquentées par les élèves de 15 ans. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, PISA 2000 et 2003	183
	❑		Figure D13. Évolution des proportions moyennes d'ordinateurs connectés à Internet, dans les écoles fréquentées par les élèves de 15 ans. Public et privé confondus. Années scolaires 2000 et 2003.	OCDE, PISA 2000 et 2003	184
	❑		Figure D14. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant déclare disposer d'une bibliothèque dans l'école et/ou d'une bibliothèque ou d'un coin lecture en classe. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	186
	❑		Figure D15. Proportions d'élèves de 4e année primaire, selon l'usage réservé aux différents matériaux de lecture, rapporté par le chef d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	187

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
	❑	●	Figure D16. Aide publique directe (bourses et prêts) aux élèves et étudiants en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, par niveau scolaire (CITE 1, 2, 3 et 4) et supérieur (CITE 5 et 6), 2001.	Eurostat, UOE	189
			Figure D16a. Aide publique totale directe (bourses et prêts) aux élèves et étudiants en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation, CITE 0 – 6, 2001.	Eurostat, UOE	190
	❑		Figure D17. Aides financières accordées aux parents d'enfants fréquentant l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	191
		●	Figure D18. Aides financières publiques accordées aux étudiants de l'enseignement supérieur pour une première qualification à temps plein en cours du jour. Secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.	Eurydice	193
		●	Figure D19. Droits d'inscription, de scolarité et cotisations à charge des étudiants qui suivent des cours à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.	Eurydice	195
		●	Figure D20. Montants annuels des droits et autres cotisations, exprimés en EUR SPA. Étudiants à temps plein pour une première qualification en cours du jour. Secteur public ou équivalent. Année académique 2002/2003.	Eurydice	198
			SECTION II – ENSEIGNANTS		
❍	❑		Figure D21. Organisation de la formation initiale des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire général. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	202
❍			Figure D22. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	205
	❑		Figure D23. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du primaire, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	206
	❑		Figure D24. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire inférieur, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	208
	❑		Figure D25. Niveau et durée minimale de la formation initiale destinée aux enseignants du secondaire supérieur, et proportion minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	210
	❑		Figure D26. Statut de la formation continue destinée aux enseignants de l'enseignement primaire, secondaire inférieur et supérieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	212
	❑		Figure D27. Temps minimal affecté annuellement (en heures) à la formation continue obligatoire dans l'enseignement primaire, secondaire inférieur et supérieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	213
	❑		Figure D28. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant rapporte avoir participé à une formation continue sur l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	214
	❑		Figure D29. Types de statut professionnel. Enseignants des niveaux primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	215
	❑		Figure D30. Réglementations et/ou recommandations concernant les types d'aides et de suivi aux enseignants débutants. Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	217
	❑		Figure D31. Réglementations et/ou recommandations concernant certaines mesures de soutien destinées aux enseignants en service. Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	219
	❑		Figure D32. Proportions d'élèves de 4e 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. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	220
	❑		Figure D33. Définitions statutaires du volume de travail des enseignants. Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	222

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
	❑		Figure D34. Répartition du nombre d'heures hebdomadaires de travail des enseignants à temps plein (selon les définitions statutaires). Enseignement primaire et secondaire général (inférieur et supérieur). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	224
	❑		Figure D35. Proportions d'élèves de 4e année primaire fréquentant une école qui planifie du temps pour permettre aux enseignants de discuter le matériel et les méthodes d'enseignement, selon la fréquence des réunions rapportée par le chef d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	228
	❑		Figure D36. Proportions d'élèves de 4e primaire dont l'enseignant déclare participer à des réunions avec d'autres enseignants à propos de l'enseignement de la lecture, selon la fréquence de ces rencontres. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	229
	❑		Figure D37. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants du niveau primaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurostat et Eurydice	231
	❑		Figure D38. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants du niveau secondaire inférieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurostat et Eurydice	232
	❑		Figure D39. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Enseignants du niveau secondaire supérieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurostat et Eurydice	233
	❑		Figure D40. Personnel enseignant en pourcentage de la population active totale, niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE et enquête sur les forces de travail	234
	❑		Figure D41. Pourcentage de femmes dans le corps enseignant, niveaux primaire (CITE 1) et secondaire (CITE 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE	235
	❑		Figure D42. Répartition des enseignants par tranche d'âge, enseignement primaire (CITE 1). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE	237
	❑		Figure D43. Répartition des enseignants par tranche d'âge, enseignement secondaire (CITE 2 et 3). Public et privé confondus. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE	238
	❑		Figure D44. Évolution du pourcentage d'enseignants travaillant à temps partiel aux niveaux primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3). Années scolaires 1997/1998 et 2001/2002.	Eurostat, UOE	240
	❑		Figure D45. Proportion d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit avoir terminé un niveau d'études correspondant à l'enseignement secondaire supérieur ou à l'enseignement supérieur. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	242
	❑		Figure D46. Âge de la retraite pour les enseignants. Enseignement primaire et secondaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	243
	❑		Figure D47. 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. Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE; Eurydice: 2002/03	246
SECTION III – CHEFS D'ÉTABLISSEMENT					
	❑		Figure D48. Expérience professionnelle et formation initiale spécifique requises officiellement pour devenir chef d'établissement dans l'enseignement primaire, secondaire général inférieur et secondaire général supérieur. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	249
	❑		Figure D49. Nombre minimal d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement requis pour devenir chef d'établissement. Enseignement primaire et secondaire général, inférieur et supérieur. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	252
	❑		Figure D50. Formation des chefs d'établissement à l'évaluation interne. Enseignement obligatoire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	253
	❑		Figure D51. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Chefs d'établissement du niveau primaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurostat et Eurydice	254
	❑		Figure D52. Salaires minimaux et maximaux de base bruts annuels rapportés au PIB par habitant. Chefs d'établissement du niveau secondaire inférieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurostat et Eurydice	256
	❑		Figure D53. Salaires de base bruts annuels minimaux et maximaux rapportés au PIB par habitant. Chefs d'établissement du niveau secondaire supérieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurostat et Eurydice	257

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
			E – PROCESSUS ÉDUCATIFS		
			SECTION I - TEMPS D'ENSEIGNEMENT		
	❑		Figure E1. Nombre minimal recommandé d'heures d'enseignement sur une année théorique. Enseignement primaire et secondaire général obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	259
	❑		Figure E2. Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire, pour l'ensemble de l'enseignement primaire, toutes années confondues. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	262
	❑		Figure E3. Répartition minimale recommandée du temps d'enseignement en pourcentage, par matière obligatoire, pour l'ensemble de l'enseignement secondaire général obligatoire à temps plein, toutes années confondues. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	265
	❑		Figure E4. Distribution des élèves de 4e année primaire selon le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement de la langue d'instruction par les enseignants, comparé au temps officiel minimal recommandé. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001 et Eurydice	267
	❑		Figure E5. Pourcentages d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit utiliser des manuels, des livres de la littérature enfantine ou des logiciels d'apprentissage de la lecture au moins une fois par semaine. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	269
	❑		Figure E6. Pourcentages d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant dit conduire ses élèves à la bibliothèque scolaire au moins une fois par semaine. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	270
	❑		Figure E7. Pourcentage d'élèves de 4e année primaire dont l'enseignant déclare donner des devoirs à domicile portant sur la langue d'instruction. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	271
	❑		Figure E8. Distribution des élèves de 15 ans selon le nombre d'heures hebdomadaires qu'ils déclarent consacrer à leurs devoirs et leçons à domicile. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	272
	❑		Figure E9. Répartition des congés sur une année scolaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	274
			SECTION II – FORMATION DES GROUPES		
❍			Figure E10. Principales modalités de regroupement des enfants dans l'éducation préprimaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	277
❍			Figure E11. Nombre maximal recommandé d'enfants de 4 ans pour un adulte. Écoles ou autres établissements préprimaires à finalité éducative. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	279
	❑		Figure E12. Modèles principaux de répartition des enseignements et matières entre les enseignants (élèves de 7 ans). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	280
	❑		Figure E13. Répartition des élèves de 4e année primaire selon le type de partage des responsabilités d'enseignement et des matières entre enseignants, rapporté par les enseignants. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	282
	❑		Figure E14. Prescriptions ou recommandations relatives à la taille des classes au niveau primaire. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	283
	❑		Figure E15. Évolution du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement primaire (CITE 1), 1998 et 2002.	Eurostat, UOE	284
	❑		Figure E16. Distribution des élèves de 4e année primaire, selon la taille de leur classe, rapportée par les enseignants et comparée aux maxima officiellement recommandés ou prescrits. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	285
	❑		Figure E17. Répartition des élèves de 4e année primaire selon le mode de regroupement le plus souvent adopté dans le cadre de l'enseignement de la lecture, rapporté par leur enseignant. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	287
	❑		Figure E18. Répartition des élèves de 4e année primaire selon la modalité d'adaptation du programme d'instruction au niveau de lecture des élèves, rapportée par les chefs d'établissement. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	288

❍ **Préprimaire** ❑ **Primaire et secondaire** ● **Supérieur**

❍	❑	●	Figures	Sources	P.
❍	❑		Figure E19. Modalités d'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles. Enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	289
	❑		Figure E20. Ratio élèves/enseignant dans l'enseignement secondaire (CITE 2 et 3). Année scolaire 2001/2002.	Eurostat, UOE	290
	❑		Figure E21. Distribution des élèves de 15 ans selon la taille de leur classe de mathématiques. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	292
	❑		Figure E22. Proportion d'élèves de 15 ans fréquentant une école où, selon le chef d'établissement, les évaluations sont utilisées au moment de la formation des groupes ou des classes. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	293
SECTION III – ÉVALUATION DES ÉLÈVES					
	❑		Figure E23. Principales normes officielles de passage de classe au niveau primaire (CITE 1). Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	296
	❑		Figure E24. Proportions d'élèves de 4e année primaire dont les parents disent recevoir une information de l'école sur les progrès de leur enfant dans la langue d'instruction. Public et privé confondus. Année scolaire 2000/2001.	IEA, base de données PIRLS 2001	297
	❑		Figure E25. Conditions d'accès à l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2). Secteurs public et privé subventionné. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	299
	❑		Figure E26. Proportions d'élèves de 15 ans fréquentant une école qui utilise les résultats des élèves pour décider de leur promotion. Public et privé confondus. Année scolaire 2002/2003.	OCDE, base de données PISA 2003	300
	❑		Figure E27. Certification à la fin de l'enseignement secondaire inférieur général ou de l'enseignement obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	302
	❑		Figure E28. Certification à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général. Année scolaire 2002/2003.	Eurydice	305
F – DIPLÔMÉS ET NIVEAUX DE QUALIFICATION					
	❑		Figure F1. Pourcentage de la population n'ayant pas obtenu au minimum un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par tranche d'âge, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	307
	❑		Figure F2. Pourcentage des 20-24 ans qui ont au minimum achevé l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3), 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	309
	❑		Figure F3. Évolution du nombre de filles pour 100 garçons ayant obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur général, 1998 et 2002.	Eurostat, UOE	310
	❑		Figure F4. Pourcentage de la population n'ayant pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) par tranche d'âge et par sexe, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	311
	❑		Figure F5. Proportion des 20-24 ans dont le niveau de qualification le plus élevé est CITE 0 à 2 ou CITE 3C, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	313
		●	Figure F6. Pourcentage de la population diplômée de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans la population des 30-64 ans, par tranche d'âge, 2002.	Eurostat, enquête sur les forces de travail	314
		●	Figure F7. Évolution du nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur pour 100 hommes (CITE 5 et 6), par pays, 1998-2002.	Eurostat, UOE	315
		●	Figure F7a. Nombre de femmes pour 100 hommes diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6). Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	317
		●	Figure F8. Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) dans les différents domaines d'enseignement et de formation. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	318
		●	Figure F9. Proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), par domaine d'enseignement et de formation. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	320
		●	Figure F10. 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, par pays, 1998-2002	Eurostat, UOE	322
		●	Figure F10a. Nombre de diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6) en sciences et technologies pour 1000 habitants âgés de 20-29 ans. Année académique 2001/2002.	Eurostat, UOE	323

REMERCIEMENTS

AUTEURS

UNITÉ EUROPÉENNE D'EURYDICE

Arlette Delhaxhe (Direction scientifique)
Arnaud Desurmont (Coordination des indicateurs Eurostat)
Anne Godenir (Coordination et traitement des données PISA et PIRLS)
Misia Coghlan
Isabelle De Coster
Bernadette Forsthuber
María Luisa García Mínguez
Stéphanie Oberheidt
Jesús Alquézar Sabadie
Marion Steinberger

COMMISSION EUROPÉENNE – EUROSTAT
UNITÉ «ÉDUCATION Et CULTURE»

Birgitta Andrén
Pascal Schmidt
Spyridon Pilos

COORDINATION DE LA PRODUCTION

Gisèle De Lel

MISE EN PAGE ET RÉALISATION GRAPHIQUE

Patrice Brel, Unité européenne d'Eurydice

APPUI DE SECRÉTARIAT

Helga Stammherr, Unité européenne d'Eurydice

Édition finale, Unité européenne d'Eurydice

RÉSEAU EURYDICE

Unité européenne d'Eurydice
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(http://www.eurydice.org)

Unités nationales ayant contribué à la réalisation du rapport

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

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

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
CIRIUS
Fiolsstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice Unit of the Federal Ministry of Education and Research
EU - Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
Königswinterer Straße 522-524
D - 53227 Bonn
Contribution de l'unité: Cornelia Schneider

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Gerdi Jonen, Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution de l'unité: Antigoni Faragoulitaki, Spyros Pardalis, Tina Martaki, Maria Tsakona

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Alberto Alcalá Lapido, Javier Alfaya Hurtado, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Thierry Damour

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik
Contribution de l'unité: Margrét Harðardóttir, María Gunnlaugsdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribution de l'unité: responsabilité collective

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: Christos Theofilides; Gregory Makrides; Unité CY d'Eurydice

LATVIJA

Eurydice Unit
Socrates National Agency – Academic Programmes Agency
Blaumaņa iela 28
1011 Riga
Contribution de l'unité: responsabilité collective avec des fonctionnaires du ministère de l'éducation et des sciences

LIECHTENSTEIN

Eurydice National Unit
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Corina Beck

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribution de l'unité: responsabilité collective avec des fonctionnaires du ministère et des experts du Centre de développement de l'éducation

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribution de l'unité: Jean-Claude Fandel, Sara d'Elicio

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution de l'unité: Dóra Demeter, Katalin Zoltán, Áron Ecsedy

MALTA

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribution de l'unité: responsabilité collective

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.086
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Anna Smoczynska en coopération avec des experts du ministère de l'éducation nationale et des sports

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1399-029 Lisboa
Contribution de l'unité: Célia Costa, Helder Guerreiro, Manuela Perdigão, Glória Ramalho, Lucília Ramos, Manuela Castro, Margarida Leandro, Ana Araujo, Isabel Almeida

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribution de l'unité: Tinca Modrescu, Alexandru Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova en coopération avec Vladislav Rosa (Conseiller du ministre de l'éducation), Maria Lipska (Analyste – UIPS)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
10333 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective (Ministry of Education, Research and Culture); Kerstin Lundman (co-ordination)

TÜRKIYE

Eurydice Unit
Ministry of National Education
Board of Research, Planning and Coordination
06648 Bakanliklar-Kizilay / Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Jeff Maguire et différents collègues

POINTS DE CONTACT EUROSTAT

Office Statistique des Communautés européennes
Courrier: Bâtiment Jean Monnet, Rue Alcide de Gasperi, L-2920 Luxembourg
Bureaux: Bâtiment Joseph Bech, 5 Rue Alphonse Weicker, L-2721 Luxembourg

Points de contact nationaux ayant participé au rapport

BĂLGARIJA

Statistical Institute
2 P. Volov Str.
1000 Sofia
Contribution: Stoyan Baev

BELGIQUE / BELGIË

Ministère de la Communauté française de Belgique
Boulevard Leopold II, 44
1080 Bruxelles
Contribution: Nathalie Jauniaux

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution: Ann Van Driessche

ČESKÁ REPUBLIKA

Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribution: Vladimir Hulik

DANMARK

Ministry of Education
Frekeriksholms Kanal 21
1220 København K
Contribution: Ken Thomassen

DEUTSCHLAND

DESTATIS
Gustav-Stresemann-Ring 11
65189 Wiesbaden
Contribution: Christiane Krueger-Hemmer

EESTI

Statistical Office of Estonia
Endla 15
15174 Tallinn
Contribution: Aavo Heinlo

ELLÁDA

Ministry of National Education and Religious Affairs
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribution: Maria Dokou

ESPAÑA

Ministry of Education
C/Alfonso XII 3 y 5
28014 Madrid
Contribution: Jesus Ibáñez

FRANCE

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
Sous-direction des études prospectives et des outils d'aide au pilotage
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution: Pierre Fallourd, Alain Goy, Christine Ragoucy

IRELAND

Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution: Mary Dunne

ÍSLAND

Statistics Iceland
Skuggassund 3
150 Reykjavik
Contribution: Asta Urbancic

ITALIA

ISTAT
Viale Liegi 13
00198 Roma
Contribution: Francesca Brait

KYPROS

Statistical Service of Cyprus
Michalakis Karaolis Street
1444 Nicosia
Contribution: Demetra Costa, Maria Hadjiprokopi

LATVIJA

Central Statistical Bureau of Latvia
Culture, Education, Science and Health Statistics Section
Lacpleša St. 1
1301 Riga
Contribution: Baiba Zukula

LIETUVA

Statistical Office
Gedimino Ave. 29
2746 Vilnius
Contribution: Gaile Dapsiene

LUXEMBOURG

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribution de l'unité: Jérôme Levy

MAGYARORSZÁG

Hungarian Central Statistical Office
Keleti Károly u. 5-7
P.O. Box 51
1525 Budapest II
Contribution: Katalin Janak

MALTA

National Statistics Office
Lascaris CMR 02
Valletta
Contribution: Elaine Apap

NEDERLAND

Department FEZ/IR
Ministry of Education, Culture and Science
Rijnstraat 50 / Office 06.137
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution: Pauline Thoolen

NORGE

Statistics Norway
Otervn. 23
2225 Kongsvinge
Contribution: Sadiq Boateng

ÖSTERREICH

Statistics Austria
Guglgasse 13
Postfach 9000
A-1110 Wien
Contribution: Wolfgang Pauli

POLSKA

Statistics Office
Al. Niepodleglosci 208
00925 Warsaw
Contribution: Alina Baran

PORTUGAL

National Statistical Institute (INE)
Avenida Antonio José de Almeida 5
P-1000 043 Lisboa
Contribution: Cláudia Pina

ROMÂNIA

Direction of Social Services Statistics
16 Libertatii Boulevard
70 542 Bucharest Sector 5
Contribution: Georgeta Istrate

SLOVENIJA

Statistical Office of Slovenia
Vožarski Pot 12
1000 Ljubljana
Contribution: Breda Ložar

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Institute of Information and Prognosis of Education (UIPS)
Stare grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution: Mária Hrabinská

SUOMI / FINLAND

Senior Statistician, Education Statistics
Statistics Finland
00022 Statistics Finland
Contribution: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistics Sweden
701 89 Örebro
Contribution: Henrik Engström

UNITED KINGDOM

DfES
Room E637
South Yorkshire
Moorfoot
S1 4PQ Sheffield
Contribution: Steve Hewitt

European Agency for Development in Special Needs Education

Secrétariat: Teglgaardsparken 102, DK-5500 Middelfart
Bureau de Bruxelles: Avenue Palmerston 3, B-1000 Bruxelles

Points de contact nationaux ayant participé au rapport

BELGIQUE / BELGIË

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribution: Theo Mardulier

Ministère de la Communauté Française
Administration de l'enseignement
Bâtiment les Ateliers
Rue Adolphe Lavallée, 1
1080 Bruxelles
Contribution: Danielle Choukart

EPESCF
Avenue Max Buset, 24
7100 La Louvière
Contribution: Thérèse Simon

ČESKÁ REPUBLICA

Ministry of Education
Karmelitska 7
11812 Prague 1
Contribution: Zuzana Kaprová

Department Special Education
Masaryk University Brno
Porici 9
603 00 Brno
Contribution: Věra Vojtová

DANMARK

Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 26
1220 Kobenhavn K
Contributions: Poul Erik Pagaard, Preben Siersbæk Larsen

DEUTSCHLAND

Federal Ministry of Education
Friedrichsstraße 130 B
10117 Berlin
Contribution: Hans Konrad Koch

Ministerium für Bildung Schleswig-Holstein
Gartenstrasse 6
24103 Kiel
Contribution: Christine Pluhar

IPTS22–BIS Beratungsstelle für Integration
Schreberweg 5
24119 Kronshagen
Contribution: Anette Hausotter

EESTI

Ministry of Education
Munga 18
50088 Tartu
Contributions: Kai Kukk; Ulv Soomlais

ELLADA

Department of Education
University of Patras
GR - Patra 26110
Contribution: Venetta Lampropoulou

ESPAÑA

Ministerio de Educación
Paseo del Prado 28
28014 Madrid
Contributions: Andrés Hernández Zalón, Victoria Alonso Gutiérrez

FRANCE

CNEFEI
58-60, Avenue des Landes
92150 Suresnes
Contributions: Dominique Lerch, Nel Saumont

IRELAND

Department of Education
Clonminch, Tullamore
Co. Offaly
Contribution: Gabriel Harrison

ÍSLAND

Ministry of Education
Sölvhólsgata 4
150 Reykjavik
Contribution: Gudni Olgeirsson

Borgarholtsskóla
Við Mosaveg
112 Reykjavik
Contribution: Bryndís Sigurjónsdottir

ITALIA

Ministero Istruzione
Dir. Ordinamenti Scolastici
Viale Trastevere, 76/a
00153 Rome
Contributions: Paola Tinagli, Maria Rosa Silvestro

KYPROS

Ministry of Education
Kimonos & Thoukididi Corner
1434 Nicosia
Contribution: Andreas Theodorou

LATVIJA

Ministry of Education
Valnu Iela 2
1050 Riga
Contribution: Guntis Vasilevskis

Gaujiena Boarding School
Gaujiena, Aluksnes raj.
4339 Latvia
Contribution: Mudite Reigase

LIETUVA

Ministry of Education
A. Volano g. 2/7
2691 Vilnius
Contribution: Regina Labiniene

LUXEMBOURG

Service ré-éducatif ambulatoire
64, rue Charles Martel
2134 Luxembourg
Contributions: Lucien Bertrand, Jeanne Zettinger

NEDERLAND

Ministry of Education, Culture and Science, Primary Education
Rijnstraat 50
P.O. Box 16375
Contribution: Marjan Zandbergen

Instituut voor Orthopedagogiek
Rijksuniversiteit Groningen
Grote Rozenstraat 3
9712 TG Groningen
Contribution: Sip Jan Pijl

NORGE

Ministry of Education and Research
Dept. of Education and Training
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution: Ida Drage

Utdanningsdirektoratet, Statens Hus
Parkgaten 36, Postboks 4305
2317 Hamar
Contribution: Marit Hognestad

ÖSTERREICH

Federal Ministry of Education,
Dept. of Special Needs Education
Minoritenplatz 5
1014 Vienna
Contribution: Lucie Bauer

Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
Erzabt-Klotz-Strasse 11
5020 Salzburg
Contribution: Irene Moser

POLSKA

Ministry of National Education
Dept. for General & Special Education and Social Prevention
Al. J. Ch. Szucha 25
00918 Warszawa
Contributions: Alexander Tynelski, Alina Sarnecka

PORTUGAL

Ministry of Education
Innovation & Curricular Development Department
Av. 24 de Julho 140
1399-025 Lisbon
Contribution: Filomena Pereira

SUOMI / FINLAND

Ministry of Education, Dept. of Education and Science Policy
Meritullinkatu 10
P.O. Box 29
00023 Government
Contribution: Jussi Pihkala

SVERIGE

Swedish Institute for Special Needs Education
Box 1100
87129 Härnösand
Contribution: Per Gunvall

Specialpedagogiska institutet
Box 47
611 S - 117 94 Stockholm
Contribution: Lena Thorsson

UNITED KINGDOM

Special Educational Needs Division,
Dept. for Education and Employment
Area 2E13, Sanctuary Buildings
Great Smith Street, Westminster
London SW1P 3BT
Contribution: Phil Snell

National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough
Berkshire SL1 2DQ
Contribution: Felicity Fletcher-Campbell

Production

Impression: Imprimerie Bietlot, Gilly, Belgique

Commission européenne; Eurydice; Eurostat

Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2005 – Version internet : 390 p. – 21x27 cm

ISBN 92-894- 9423-9

Prix au Luxembourg, TVA exclue: EUR 30