



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance

L'Europe de l'éducation en chiffres

2020

3^e édition



BE Belgique
(BEnl) Communauté flamande
(BEfr) Communauté française
(UKde) Communauté allemande

BG Bulgarie

CZ République tchèque

DK Danemark

DE Allemagne

EE Estonie

IE Irlande

EL Grèce

ES Espagne

FR France

HR Croatie

IT Italie

CY Chypre

LT Lituanie

LU Luxembourg

LV Lettonie

HU Hongrie

MT Malte

NL Pays-Bas

AT Autriche

PL Pologne

PT Portugal

RO Roumanie

SI Slovénie

SK République slovaque

FI Finlande

SE Suède

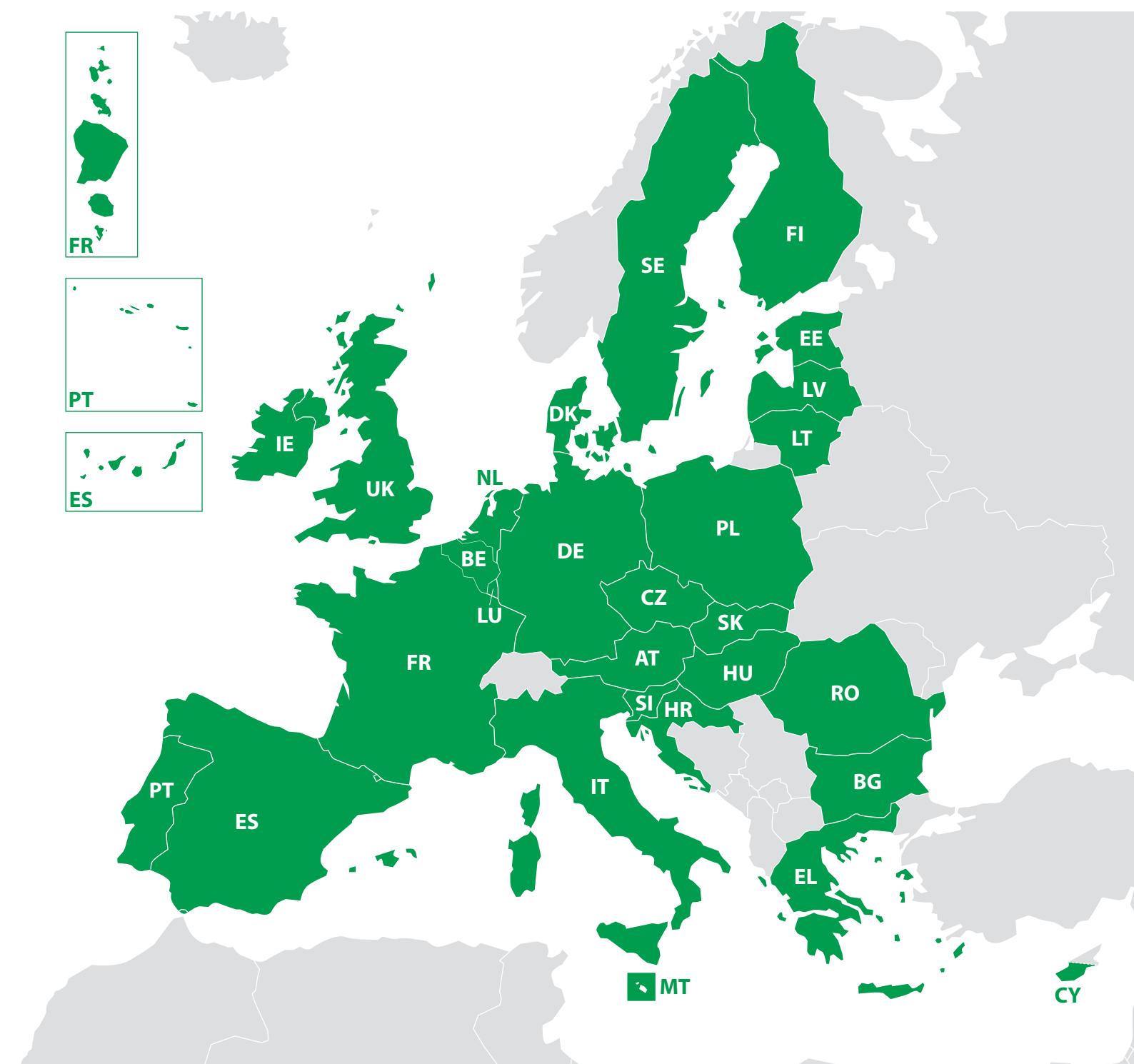
UK Royaume-Uni

(UKen) Angleterre

(UKnir) Irlande du Nord

(UKsco) Écosse

(UKwls) Pays de Galles



L'Europe de l'éducation en chiffres

2020

3^e édition



Les moyennes internationales présentées dans cet ouvrage sont pondérées lorsqu'il s'agit de données d'Eurostat et non pondérées s'agissant de données de l'OCDE, à l'exception de celles issues de l'enquête TALIS 2018. Les moyennes non pondérées attribuent à chaque pays le même « poids » dans la comparaison.

Conformément à une norme dans les publications internationales, la plupart des données administratives publiées ici (par exemple, sur les effectifs d'élèves et d'enseignants) ont pour année de référence 2017, ce qui correspond en France à l'année scolaire 2016-2017.

Les régions ultrapériphériques (les Açores, les îles Canaries, la Guadeloupe, la Guyane, Madère, la Martinique, Mayotte, La Réunion, Saint-Martin) ne sont pas représentées sur les cartes. Toutefois, les données de chaque pays présenté dans cette publication tiennent compte de ces régions ultrapériphériques.

La classification internationale type de l'éducation est présentée en détail dans les annexes de cette publication. L'utilisation de ce classement varie dans l'ouvrage : parfois les niveaux de CITE sont désignés par un chiffre unique (par exemple, « CITE 3 ») et parfois par plusieurs chiffres (par exemple, « CITE 34 »). Ces deux exemples correspondent au même niveau d'éducation, mais le dernier précise en plus le type d'orientation du programme éducatif (dans ce cas, l'enseignement général).

Les données utilisées dans l'ouvrage sont les données les plus récentes disponibles lors de la rédaction de l'ouvrage.

Cet ouvrage n'exprime pas l'avis officiel des instances de l'Union européenne ni celui de ses États membres.

Cet ouvrage est édité par
le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication
Fabienne Rosenwald

Édition
Aurélie Bernardi

Conception et réalisation graphique
Anthony Fruchart
Frédéric Voiret

Cartographie
Malo Jouannic
Cécile Duquet-Métayer

Impression
Ateliers Modernes d'Impression

Rédacteurs en chef

Robert Rakocevic
Yann Fournier

Auteurs

DEPP-MIREI
Alexandra Farrugia
Emmanuelle Férard
Yann Fournier
Anne Gaudry-Lachet
Robert Rakocevic

Préambule sur la crise du Covid-19

DREIC-DVCIAF
Nicolas Bénard
Dominique Ducrocq
Fabrice Fresse

Les auteurs remercient pour leur expertise :

Bureaux DEPP
Léa Chabanon
Axelle Charpentier
Malo Jouannic
Marion Le Cam
Valérie Liogier
Cécile Duquet-Métayer
Michael Orand
Pascale Poulet-Coulibando
Christelle Raffaelli
Sylvie Rousseau
Boubou Traoré

SIES
Isaure Lefevre



AVANT-PROPOS

La réussite de notre politique publique d'éducation repose sur trois leviers de progrès : la recherche, les expérimentations et la comparaison internationale.

L'ouvrage *L'Europe de l'éducation en chiffres* réalisé par la DEPP met ainsi en perspective notre école au regard des systèmes éducatifs européens. Les données rassemblées sont des repères pour identifier nos points forts et ceux pour lesquels nous pouvons encore progresser. Il a également vocation à apporter à la future présidence française de l'Europe un panorama des différents systèmes éducatifs de nos pays.

Les dernières données des évaluations PISA (OCDE) confirment l'importance d'investir massivement dans les premières années des apprentissages, notamment pour les élèves les plus fragiles. C'est le sens du dédoublement des classes de CP et de CE1 qui permet aujourd'hui à 340 000 élèves de mieux maîtriser les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui).

L'évaluation ICILS (IEA) souligne les enjeux liés aux compétences numériques des jeunes et valide la stratégie du ministère pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique. Ce sujet essentiel résonne de manière accrue dans la période actuelle, marquée par la crise du Covid-19.

Enfin, tenant compte du contexte très particulier de son élaboration, cette troisième édition propose une analyse des défis de la continuité pédagogique en Europe, grâce à une contribution de la DREIC.

Cet ouvrage nous montre ainsi pourquoi il est si fondamental pour les pays européens d'investir aujourd'hui en éducation. Les enjeux liés à l'emploi des jeunes et à l'efficacité de leurs formations ressortent clairement : ce sont aussi ceux qui nous amènent aujourd'hui à transformer notre lycée général, technologique et professionnel. Au-delà, l'ouvrage indique le rôle que l'école joue face à la santé des jeunes, à leur rapport à la citoyenneté et leur ouverture aux autres.

C'est en somme l'idée d'une Europe des valeurs que sous-tend cette publication de la DEPP, l'idée d'une école comme investissement européen le plus puissant pour notre progrès collectif.



Jean-Michel Blanquer

Ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

INTRODUCTION

Les comparaisons internationales occupent une place croissante dans les débats publics sur l'éducation. Elles sont devenues un point d'appui indispensable au pilotage des systèmes éducatifs. Comparer entre eux les pays de l'Union européenne est d'autant plus légitime qu'il existe, depuis le sommet de Lisbonne en 2000, un cadre commun de coopération dans le champ de l'éducation et de la formation. Ce cadre a été renouvelé en 2010, avec la mise en place d'*« Éducation et formation 2020 »*, cadre stratégique appelé lui-même à être renouvelé prochainement.

Par son expertise et son engagement dans les comités ou les réseaux européens et internationaux qui les produisent, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère en charge de l'éducation est fortement impliquée dans la production de données comparatives dans le domaine de l'éducation et de la formation. Elle est le correspondant français du réseau européen Eurydice et contribue aux travaux menés par la Commission européenne, l'Organisation de coopération et de développement économiques (Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE) ou encore de l'Unesco. Elle est également l'opérateur en France des enquêtes internationales sur les compétences des élèves PISA (avec l'OCDE) et TIMSS et PIRLS (avec l'Association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires – IEA), ou encore de l'enquête sur les enseignants TALIS (avec l'OCDE).

Historiquement, il lui revient le mérite d'avoir sensibilisé la communauté éducative à la lecture des indicateurs internationaux à travers la publication de *L'état de l'École*, dès le début des années 1990, époque où se mettent également en place les indicateurs de l'éducation publiés par l'OCDE (*Regards sur l'éducation*). Enfin, le présent ouvrage, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, entièrement dédié aux comparaisons internationales, est désormais une publication régulière de la DEPP.

À moins de deux ans de la présidence française de l'Union européenne, *L'Europe de l'éducation en chiffres* offre au public français et européen un ensemble raisonné d'indicateurs les plus récents portant sur les différents aspects des systèmes éducatifs. La majorité des indicateurs sélectionnés ou construits pour cette publication ont pour source Eurostat, direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à

l'échelle communautaire. Sont également mobilisées des sources de l'OCDE, du réseau Eurydice, de l'IEA et de l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU).

La partie centrale de l'ouvrage se divise en six chapitres thématiques. Un panorama contextuel ouvre l'analyse sur la diversité des modes d'**organisation de la scolarité dans l'UE**. Trois chapitres suivants sont consacrés aux indicateurs relatifs aux principaux acteurs de l'éducation : les **élèves**, leurs **parents** et les **enseignants**. Les deux chapitres finaux fournissent des analyses portant sur les **résultats** des systèmes éducatifs, notamment en matière de compétences des élèves et d'équité, ainsi que sur les **bénéfices sociaux et économiques** de l'éducation. Plusieurs annexes méthodologiques offrent enfin des précisions sur les principaux concepts et sources mobilisés. Comme pour toutes les publications de la DEPP, les données présentées sont également disponibles sur le site internet.

Avec un important socle d'indicateurs stables autorisant un suivi temporel, cette troisième édition propose toutefois plusieurs innovations par rapport à celles de 2016 et 2018. Ainsi, chaque chapitre s'achève désormais avec un coup de projecteur sur un aspect particulier de la thématique traitée. Ces fiches « focus », aisément repérables, permettent notamment d'introduire des thèmes inédits dans *L'Europe de l'éducation en chiffres*, comme les chefs d'établissement, l'implication des parents dans l'éducation, l'éducation à la citoyenneté, à l'écologie et à l'interculturalité, ou encore l'agenda mondial de développement durable. Avec ce dernier thème, l'éducation en Europe se voit pour la première fois comparée à celle d'autres grands ensembles territoriaux du monde.

Enfin, dans le contexte particulier de l'élaboration de cette édition de *L'Europe de l'éducation en chiffres*, une fiche portant sur les stratégies mises en place par les pays face à la crise du Covid-19 a tout naturellement trouvé sa place dans l'ouvrage. Cette fiche, proposée en **préambule**, a été réalisée par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC) du ministère en charge de l'éducation. Elle présente quelques dispositifs d'enseignement à distance visant à assurer la continuité pédagogique en Europe et analyse les calendriers nationaux de fermeture et de réouverture des établissements scolaires. ■

SOMMAIRE

Préambule – La pandémie de Covid-19 et l'enseignement scolaire p. 8

1 LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

1.1	La diversité des systèmes éducatifs	p. 12
1.2	Les conditions de scolarisation	p. 14
1.3	Les dépenses d'éducation en Europe	p. 16
1.4	FOCUS Le temps d'instruction à l'école élémentaire	p. 18

2 LES ÉLÈVES

2.1	Le contexte démographique	p. 22
2.2	La participation des jeunes à l'enseignement scolaire et supérieur	p. 24
2.3	La mobilité des jeunes Européens dans l'enseignement supérieur	p. 26
2.4	FOCUS L'éducation et l'accueil de la petite enfance	p. 28

3 LES PARENTS D'ÉLÈVES

3.1	L'environnement familial des élèves	p. 32
3.2	Les revenus et la situation économique des familles	p. 34
3.3	FOCUS L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants	p. 36

4 LES ENSEIGNANTS

4.1	Les enseignants européens : une vue d'ensemble	p. 40
4.2	Les conditions d'exercice du métier d'enseignant	p. 42
4.3	La formation initiale et continue des enseignants	p. 44
4.4	La perception du métier par les enseignants	p. 46
4.5	Les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants	p. 48
4.6	FOCUS Les chefs d'établissement et les directeurs d'école en Europe	p. 50

5 LES RÉSULTATS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

5.1	« Éducation et formation 2020 »	p. 54
5.2	Les sorties précoces d'éducation et de formation	p. 56
5.3	Le niveau de diplôme des jeunes Européens	p. 58
5.4	PISA 2018 : les compétences des élèves européens âgés de 15 ans	p. 60
5.5	PISA 2018 : le milieu socio-économique et les compétences des élèves	p. 62
5.6	TIMSS et PIRLS : évaluations internationales en CM1	p. 64
5.7	ICILS 2018 : évaluation des compétences numériques en classe de 4 ^e	p. 66
5.8	FOCUS L'objectif mondial de développement durable en éducation sous l'angle des inégalités filles-garçons	p. 68

6 L'ÉDUCATION AU PRISME DE LA SOCIÉTÉ : TRAVAIL, SANTÉ, VALEUR

6.1	Les études, l'emploi, le chômage, les « NEET »	p. 72
6.2	Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre	p. 74
6.3	L'éducation et la santé	p. 76
6.4	FOCUS L'éducation, la citoyenneté et les valeurs sociétales	p. 78

A ANNEXES

Définitions	p. 80
Sources	p. 84
La classification internationale type de l'éducation (CITE)	p. 86

PRÉAMBULE

LA PANDÉMIE DE COVID-19 ET L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ¹

DES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE POUR ASSURER LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE EN EUROPE

Au plus fort de la crise du Covid-19, en avril 2020, 1,5 milliard d'élèves originaires de 193 États, soit 91 % de la population mondiale apprenante, étaient privés d'école selon l'Unesco.

Afin d'assurer la continuité pédagogique, les autorités éducatives ont déployé des dispositifs d'enseignement à distance, certains s'appuyant sur des outils préexistants. Au Danemark, deux plateformes nationales, *AULA* (élémentaire et collège) et *LECTIO* (lycée), facilitent la communication d'information entre les enseignants, les élèves et leurs familles. L'Estonie dispose d'une offre complète d'outils numériques à destination des enseignants et des élèves : *EKool* (messagerie électronique ; fichiers partagés) ; *Opiq* et *E-Schoolbag* (ressources adossées aux curricula) ; dispositifs d'apprentissage des langues étrangères. La France, elle, s'est appuyée sur le service « Ma classe à la maison » proposé par le Centre national d'enseignement à distance (CNED).

Certains pays se sont mobilisés pour concevoir des outils *ad hoc* : en France, l'opération « Nation apprenante » a permis de proposer, en partenariat avec des médias, des programmes en lien avec les *curricula* ; en Slovaquie, deux sites ont été spécifiquement créés pour accompagner les élèves dans la préparation de leurs examens.

Le numérique a par ailleurs offert à tous un accès libre et étendu aux ressources. En Finlande, 13 entreprises spécialisées dans les TICE ont fourni du matériel d'apprentissage en ligne gratuit en rassemblant les applications pédagogiques utilisées dans les écoles. En République tchèque, les éditeurs ont rendu gratuit l'accès aux manuels scolaires. En Hongrie, les opérateurs téléphoniques ont offert aux élèves un accès gratuit à internet.

Enfin, les élèves à besoins particuliers n'ont pas été oubliés. En Italie, les autorités éducatives se sont appuyées sur le Plan éducatif individualisé (PEI). Les *docente per il sostegno* (enseignants de soutien) ont joué un rôle de pivot encore plus important qu'en temps habituel. Ils ont su préserver une interaction à distance avec les élèves, les familles et les enseignants, élaborer un matériel personnalisé et évaluer régulièrement les avancées accomplies dans le cadre du PEI.

L'ORGANISATION DE LA REPRISE SCOLAIRE EN EUROPE

Le Danemark est le premier pays européen à avoir rouvert ses établissements scolaires, ceux de l'élémentaire, le 15 avril. 23 autres États ont organisé la reprise des cours, mais de manière hétérogène. Plusieurs stratégies ont ainsi pu être identifiées :

- une reprise par niveau (Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, France, Grèce, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, République tchèque, Slovénie). C'est la situation la plus fréquemment observée ;
- une reprise de tous les élèves, mais sur décision des autorités locales (Estonie) ;
- une reprise des élèves de maternelle et/ou élémentaire (Croatie, Hongrie, Lettonie, Pologne, Portugal, Angleterre, Slovaquie) ;
- une reprise des élèves du secondaire (Chypre, Suède où seuls les lycées sont restés fermés) ;
- une reprise des élèves en classes d'examen (Portugal, Roumanie) ;
- une reprise de tous les élèves sauf des lycéens (Finlande).

Les écoles de quatre pays ne rouvriront pas avant septembre : Bulgarie, Irlande, Italie, Malte. Sept pays ont décidé la réouverture de l'ensemble des établissements scolaires avant les vacances d'été : Allemagne, Autriche, Danemark, Grèce, Luxembourg, Pays-Bas et Suède.

Cette reprise des cours s'est accompagnée de la mise en œuvre de mesures sanitaires homogènes : désinfection des écoles, marquages au sol, mise à disposition de gel hydroalcoolique, réduction des effectifs en classe. Au Danemark, en France et au Royaume-Uni, des guides décrivant les protocoles sanitaires ont été publiés. L'implication de tous a été encouragée : en Allemagne, les enseignants ont expliqué aux élèves comment porter un masque ainsi que les gestes à éviter. Si l'utilité du port du masque a été unanimement reconnue, les recommandations concernant son utilisation ont divergé. Son usage est ainsi : facultatif au Danemark, en Grèce et au Royaume-Uni ; obligatoire hors et dans les classes en Belgique et en Estonie ; obligatoire durant les déplacements hors et dans l'établissement scolaire, sauf en classe, en Autriche, en République tchèque et en Slovénie. Pour apprendre aux élèves les mesures « barrières », notamment la distanciation sociale, les écoles ont su faire preuve d'initiatives ludiques : ainsi, à la *Kongevejens Skole* de Virum, au Danemark, les enseignants ont conçu un jeu dont le but, pour les élèves, est de toucher les ombres de leurs camarades.

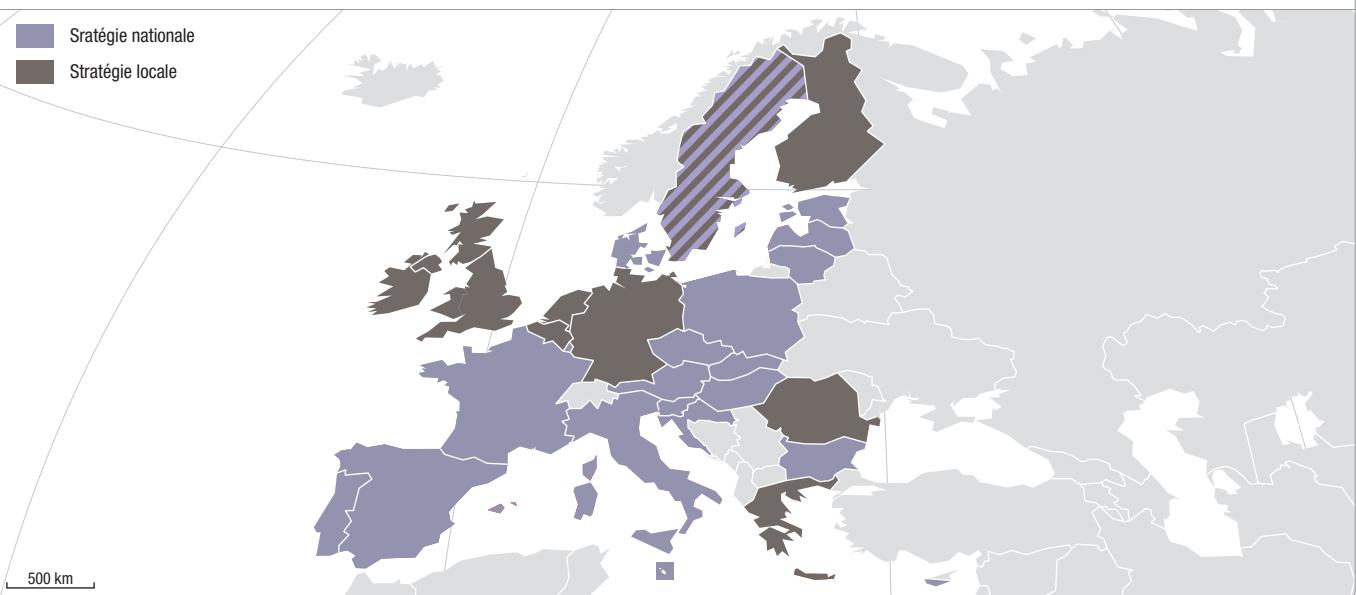
Dans plusieurs pays, des programmes accompagnent le retour en classe des enseignants. En Espagne, un groupe de travail est chargé de rédiger les bases d'un plan de continuité éducative pour les écoles, revoir les programmes et déterminer les besoins en équipements numériques. En France, un ensemble de fiches précisant les objectifs pédagogiques prioritaires est mis à disposition pour chaque niveau de la maternelle à la classe de troisième.

Le retour à l'école s'est enfin accompagné d'une nouvelle organisation des cours. La salle de classe n'est plus exclusive et des activités sont conduites en extérieur. En Allemagne, les gymnases sont utilisés pour les examens. Au Danemark, les élèves suivent leurs cours dans des parcs, des musées municipaux voire des stades de football.

¹. Les informations présentées correspondent à la situation enregistrée à la date du 8 juin 2020.

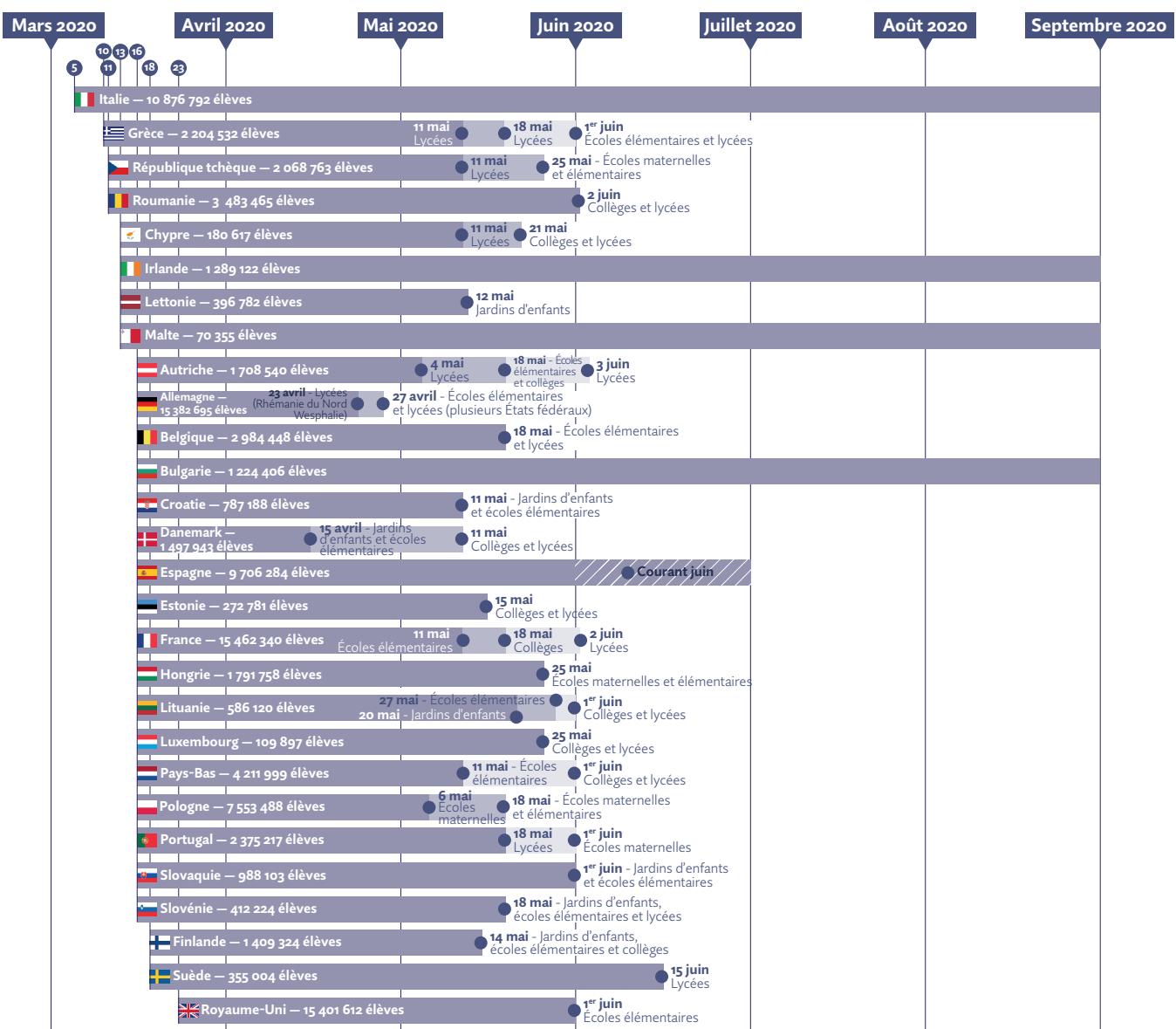
Niveau responsable de la mise en place de la continuité pédagogique lors de la crise du Covid-19

↳ DREIC (Postes diplomatiques, sites des ministères de l'Éducation des pays membres, présidence croate du Conseil de l'Union européenne)



Dates de fermeture et de réouverture des établissements scolaires dans les pays de l'Union européenne lors de la crise du Covid-19

↳ DREIC (Unesco, ISU, postes diplomatiques, sites des ministères de l'Éducation des pays membres, présidence croate du Conseil de l'Union européenne)





CHAPITRE 1

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

La diversité des systèmes éducatifs

Les conditions de scolarisation

Les dépenses d'éducation en Europe

FOCUS

Le temps d'instruction à l'école élémentaire

1.1 LA DIVERSITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

TROIS PRINCIPAUX TYPES DE SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN EUROPE

En 2019-2020, dans l'Union européenne à 28 (UE-28), on dénombre trois grands types de systèmes éducatifs en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et secondaire : les structures dites « uniques », les structures à « tronc commun » et les structures à « orientation précoce ». La carte 1.1.1 présente cette typologie des systèmes éducatifs dans l'UE-28.

Les systèmes à structure unique se caractérisent par des programmes d'enseignement généraux suivis par tous les élèves, qui sont dispensés dans une seule institution couvrant l'enseignement élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. On retrouve ces systèmes dans le Nord et l'Est de l'Union. Les structures à tronc commun se caractérisent également par un programme d'enseignement général suivi par tous les élèves, mais à la différence de la structure unique, celui-ci est dispensé dans deux institutions distinctes, l'une pour l'élémentaire et l'autre pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette modalité, qui est la plus commune dans l'Union, est principalement observée dans les pays de l'Ouest et du Sud de l'Europe, dont la France. Dans le dernier type de structure, dite à « orientation précoce », les élèves sont orientés, dès la fin de l'enseignement élémentaire, vers des programmes d'enseignement général ou professionnel de contenu et de durée variable. On retrouve cette structure en Allemagne, en Autriche, en Lituanie, au Luxembourg et aux Pays-Bas.

Notons enfin que dans certains pays de l'Europe de l'Est, les structures dites uniques et à tronc commun coexistent. Dans ces pays, le « parcours traditionnel » des élèves est organisé en structure unique, mais ces derniers peuvent décider de s'orienter vers des structures parallèles qui couvrent l'ensemble de l'enseignement secondaire. Par exemple, en République tchèque, les élèves peuvent décider à 11 ans de passer un examen pour entrer dans des institutions techniques plutôt que de rester dans le schéma traditionnel en structure unique jusqu'à 15 ans.

DES CARRIÈRES SCOLAIRES TRÈS DIFFÉRENTES POUR LES ÉLÈVES EUROPÉENS AVANT 16 ANS

Les exemples finlandais, français et allemand présentés ici illustrent les différences dans l'organisation des systèmes éducatifs au sein de la typologie abordée précédemment. La Finlande dispose d'une structure unique (1.1.2), où « l'éducation basique », correspondant à l'enseignement élémentaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire, se fait sans césure au sein d'une institution unique. À noter que l'année d'instruction obligatoire à l'âge de 6 ans est considérée comme faisant partie de l'enseignement préélémentaire et n'a pas lieu dans les mêmes

établissements. L'enseignement élémentaire commence donc à 7 ans en Finlande. Les enseignements de CITE 2 ne sont pas dispensés dans ce pays de la même façon qu'en CITE 1 : les enseignants sont généralistes et encadrent chacun une seule classe jusqu'à la sixième année, puis les cours sont dispensés par des enseignants spécialistes de la septième à la neuvième année. L'orientation se fait en CITE 3, avec des institutions générales ou professionnelles. En Finlande, il y a une possibilité de formation par apprentissage dans l'ensemble des formations professionnelles de CITE 3. Enfin, l'enseignement supérieur est constitué sur le modèle de Bologne, avec une licence en 3 ans, un master en 2 et un doctorat en 3 ans.

La France présente une structure à tronc commun, avec un enseignement général suivi par tous les élèves jusqu'à la fin de la CITE 2 – et qui désormais inclut également l'enseignement préélémentaire à partir de l'âge de 3 ans – mais dispensé dans des établissements distincts : école maternelle, école élémentaire (parfois intégrées sein d'une école primaire) puis collège (1.1.3). Comme en Finlande, l'orientation a lieu en CITE 3 et l'enseignement supérieur est également en grande partie structuré sur le modèle « LMD », à ceci près que les formations de CITE 5 (BTS et DUT entre autres) attirent en France un nombre particulièrement important d'étudiants. En effet, avec 501 000 étudiants en 2017 inscrits en CITE 5, la France présente à elle seule plus du tiers des étudiants européens à ce niveau de CITE.

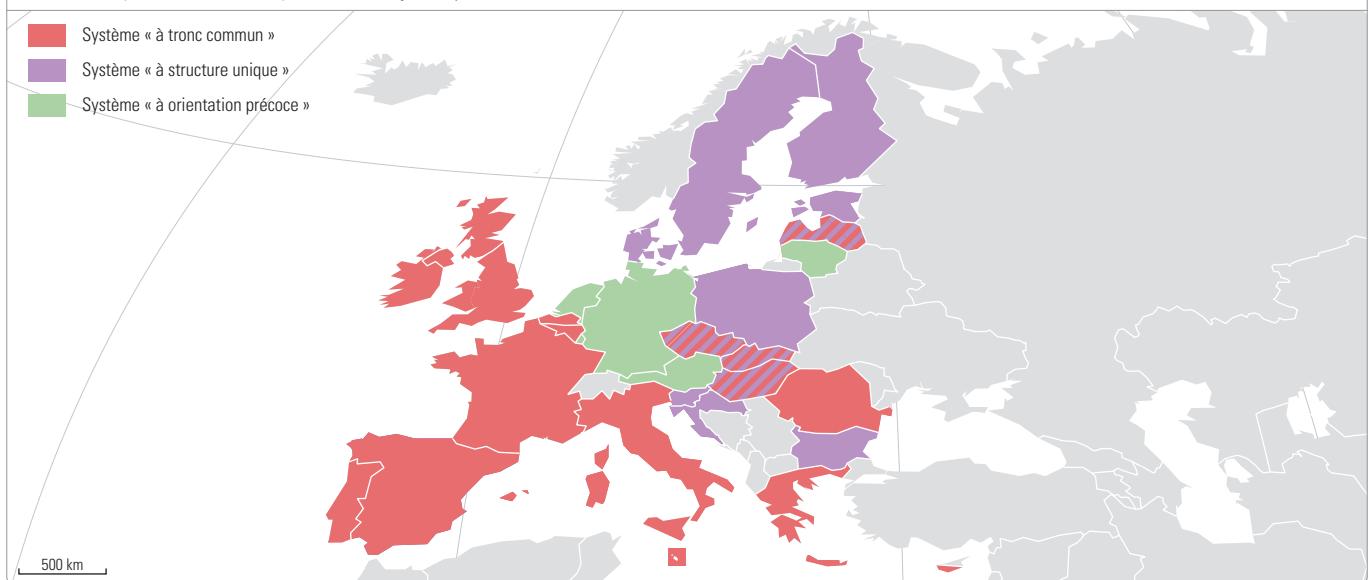
L'Allemagne illustre enfin la structure à orientation précoce (1.1.4). À la fin des 4 années d'enseignement élémentaire, les élèves sont orientés vers des institutions de CITE 2 qui dispensent un enseignement général différencié. Les élèves ont une période d'orientation de 2 ans à partir du début de l'enseignement secondaire, période pendant laquelle la réorientation est facilitée. Il existe une très large variété de programmes d'enseignement disponibles dès la CITE 3, notamment dans l'enseignement professionnel. L'enseignement supérieur est également structuré sur le cycle LMD.

L'enseignement post-secondaire non supérieur n'est pas représenté de la même façon selon les pays. Très présentes en Allemagne (766 000 élèves en 2017), ces formations ont souvent pour objectif un accès direct au marché du travail. À l'inverse, en France, ces formations sont marginales et sont conçues pour permettre aux étudiants d'avoir accès aux études supérieures.

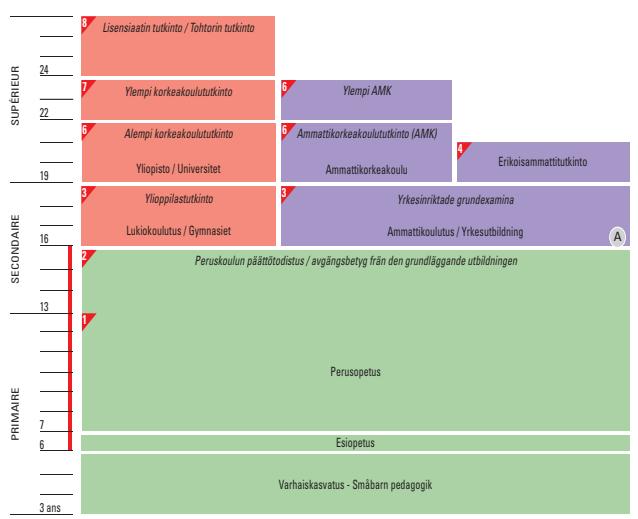
Enfin, si les diplômes sanctionnent souvent la fin d'un programme d'enseignement, il existe des exceptions. À Malte, il existe deux diplômes consécutifs de CITE 3. Le *Secondary Education Certificate (SEC)* est un diplôme passé par les élèves à 16 ans, au milieu du cycle, qui ne valide que partiellement l'achèvement du niveau CITE 3 et ne donne pas accès aux niveaux supérieurs de la CITE (cf. p. 86). Le second diplôme, *Matriculation*, est passé à 18 ans, il valide complètement la CITE 3 et donne accès à l'enseignement supérieur. ■

1.1.1 Types d'organisation des systèmes éducatifs en Europe

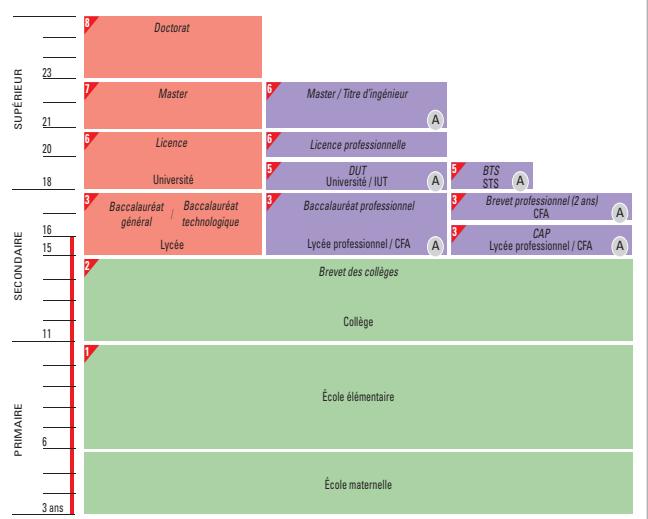
© Eurydice, Structure des systèmes éducatifs européens 2019-2020, 2019.



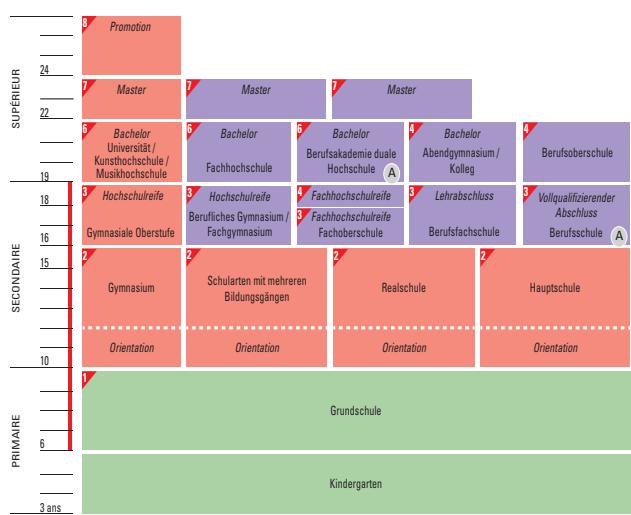
1.1.2 Le système à « structure unique » (Finlande)



1.1.3 Le système à « tronc commun » (France)



1.1.4 Le système à « orientation précoce » (Allemagne)



— Scolarité obligatoire à temps plein

A Possibilité de préparer le diplôme par apprentissage

Tronc commun

- Voie commun
- Voie générale
- Voie professionnelle



UNE OBLIGATION SCOLAIRE POUVANT DURER JUSQU'À 13 ANS

En 2019-2020, les enfants commencent leur scolarité ou leur instruction obligatoire en Europe à des âges différents : de 3 ans (en Hongrie et en France), à 7 ans (en Estonie). Dans 8 pays (incluant l'Autriche, la Bulgarie et les Pays-Bas), l'obligation scolaire débute à l'âge de 5 ans, alors que dans la moitié des pays de l'UE (15 sur 28 dont l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande et l'Italie), elle débute à 6 ans (1.2.1).

Plus de la moitié des pays de l'UE-28 (dont l'Estonie, la France ou la Suède) fixent la fin de l'obligation scolaire à l'âge de 16 ans, mais celle-ci varie de l'âge de 15 ans (Chypre, Grèce, République tchèque) à celui de 19 ans (Allemagne). La fin d'obligation scolaire est fixée à la fin de la CITE 2 dans de nombreux pays (Danemark, Grèce, Lettonie ou encore Finlande), alors qu'elle intervient au cours de la CITE 3 en France ou en Italie. Au total, la durée de l'obligation scolaire varie de 9 ans (Croatie, Estonie et Slovénie) à 13 ans (Allemagne, France ou encore Hongrie).

Pour 4 pays (Angleterre, Autriche, Pays-Bas et Pologne), la période de scolarité obligatoire à plein temps est allongée d'une phase d'obligation de formation. Cette période permet de suivre un programme de formation professionnelle sur une durée variable selon les pays. Elle s'étend sur 3 ans en Autriche et en Pologne. En Angleterre, la période dure 2 ans et l'élève a le choix entre l'éducation à temps plein, la formation professionnelle, l'activité professionnelle ou encore un service civique complété par une scolarité à temps partiel. Dans le cas des Pays-Bas, l'obligation de formation s'étend jusqu'à l'âge de 18 ans, sauf si l'élève obtient l'une des trois qualifications dites « fondamentales », auquel cas il/elle peut quitter le système éducatif dès l'âge de 16 ans. En France, à partir de la rentrée 2020, une obligation de formation similaire sera introduite jusqu'à l'âge de 18 ans.

CINQ PAYS CONCENTRENT PLUS DE LA MOITIÉ DES ÉLÈVES EUROPÉENS

On totalise dans l'Union européenne en 2017 plus de 29 millions d'élèves qui fréquentent l'enseignement élémentaire (CITE 1) et près de 21 millions d'élèves qui fréquentent le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2). Le nombre d'élèves par niveau d'enseignement est bien entendu lié à la durée de ces niveaux d'enseignement mesurée en nombre d'années.

La taille de la population scolaire reflète bien, dans la plupart des pays, celle de la population totale nationale. En 2017, les 5 pays les plus peuplés de l'UE (Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni) concentrent à eux seuls plus de 60 %

des effectifs scolaires en CITE 1 et en CITE 2 (1.2.2), secteurs public et privé confondus. Dans l'enseignement élémentaire, les effectifs scolarisés varient de 25 800 à Malte (non présentée ici) à 4 820 300 au Royaume-Uni, les deux pays faisant durer l'enseignement élémentaire 6 ans chacun. Les 5 pays aux plus gros effectifs atteignent ou dépassent systématiquement 2 500 000 élèves à ce niveau d'enseignement. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est à nouveau Malte qui présente les plus petits effectifs (12 600 élèves répartis sur trois années d'enseignement), tandis que l'Allemagne a l'effectif le plus important (4 538 100 élèves répartis sur 5 à 6 années d'enseignement selon les filières). La France présente le deuxième effectif d'élèves le plus conséquent de l'Union à ces deux niveaux. Ces écarts d'effectifs permettent de mettre en perspective les enjeux qu'affrontent ces pays, en matière de moyens matériels (bâtiments par exemple) et humains (personnels enseignants et administratifs).

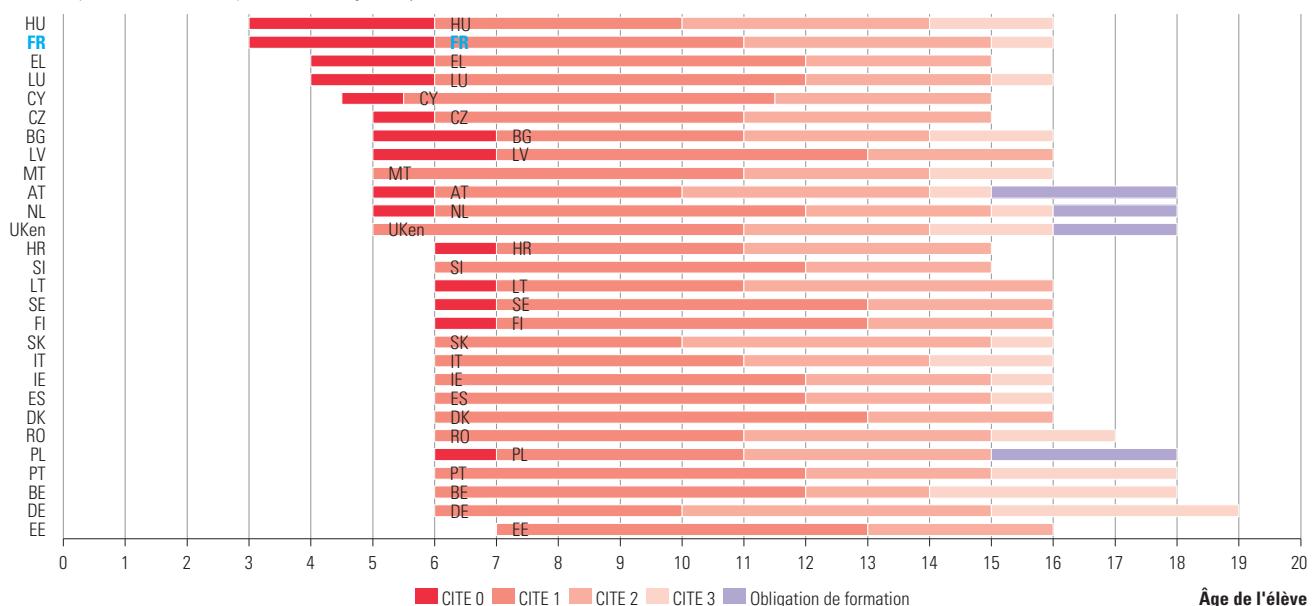
LA TAILLE DES CLASSES PLUS IMPORTANTE DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le concept de taille moyenne des classes utilisé par l'OCDE correspond au nombre d'élèves suivant un cours commun, en prenant en compte notamment les matières obligatoires et en excluant les enseignements en sous-groupes. Les valeurs sont calculées en divisant le nombre d'élèves par le nombre de classes. La taille des classes n'est pas calculée dans le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3), où une organisation parfois complexe des enseignements (pluralité d'options, travail en ateliers) empêche un calcul fiable de cet indicateur.

En 2017, la taille moyenne des classes dans l'enseignement élémentaire (CITE 1) et dans le premier cycle d'enseignement secondaire (CITE 2), secteurs public et privé confondus, varie de façon importante au sein de l'Union européenne. En 2017, en moyenne des 23 pays de l'UE membres de l'OCDE, il y a 20 élèves par classe en CITE 1 et 21 élèves par classe en CITE 2 (1.2.3). C'est le Royaume-Uni qui connaît la taille moyenne de classe la plus élevée en CITE 1, avec 27 élèves par classe. Il est suivi par la France avec 24 élèves par classe. Le minimum est observé en Lettonie et au Luxembourg, avec 16 élèves par classe. En CITE 2, ce sont l'Espagne et la France qui présentent les classes les plus chargées en moyenne avec 25 élèves, suivie de l'Allemagne avec 24 élèves par classe, tandis que la Lettonie présente à nouveau le plus faible effectif moyen par classe (16). En 2017, 8 pays dont l'Allemagne, le Portugal, l'Espagne, la France et le Royaume-Uni ont plus de 20 élèves par classe en moyenne dans l'enseignement élémentaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. ■

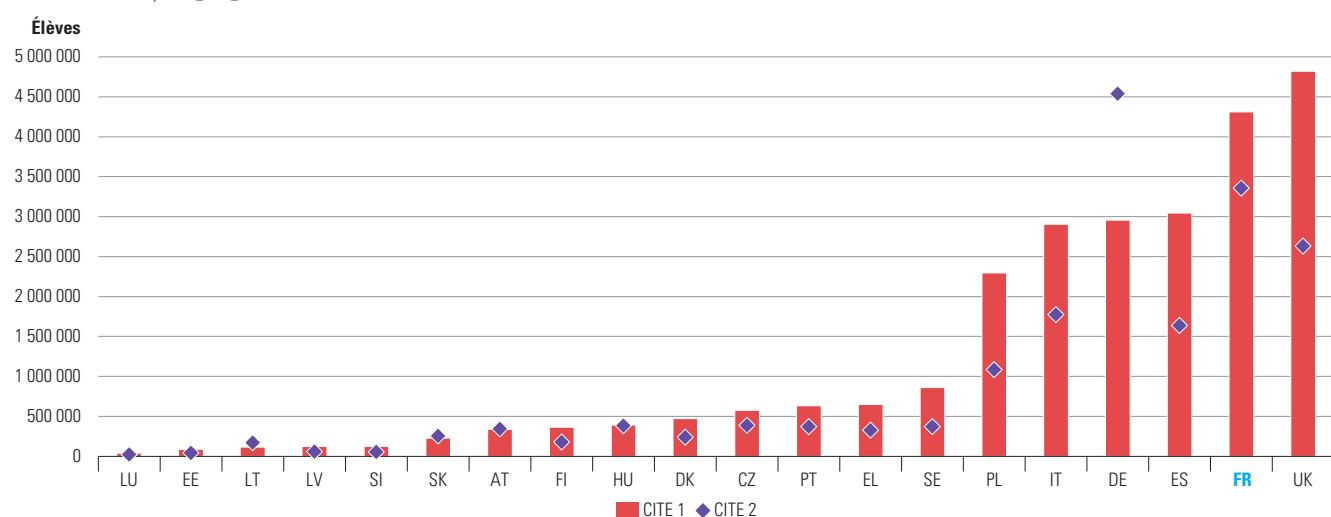
1.2.1 Durée de scolarisation obligatoire en Europe en 2019-2020

↳ Eurydice, Structure des systèmes éducatifs européens 2019-2020, 2019.



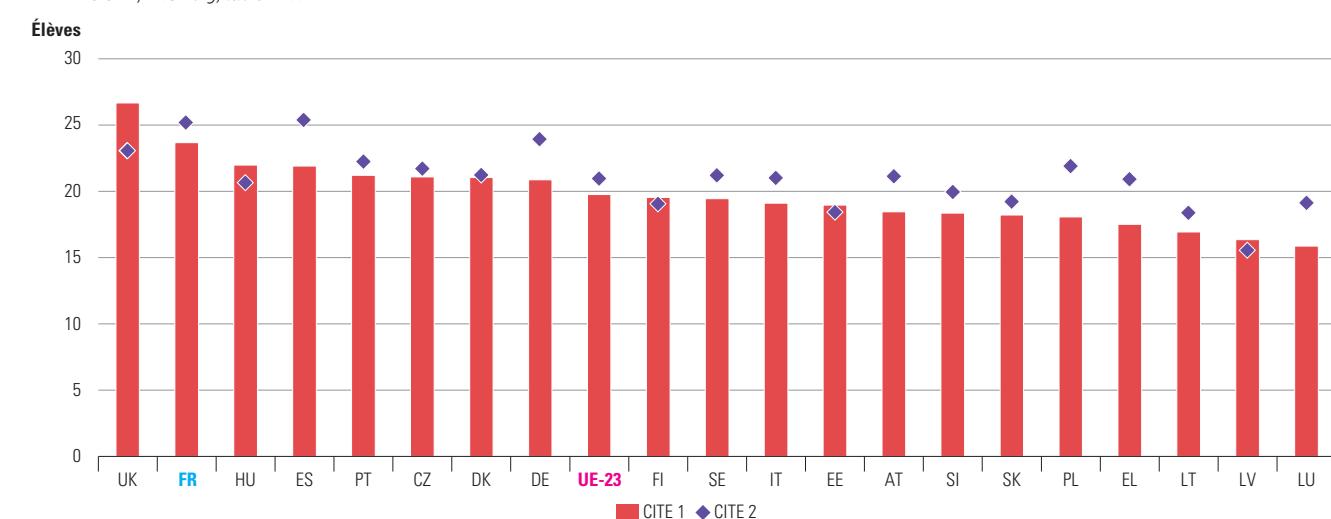
1.2.2 Effectifs d'élèves en CITE 1 et en CITE 2, en 2017

↳ Eurostat, *educ_uoe_enrao2*.



1.2.3 Taille moyenne des classes en CITE 1 et en CITE 2, en 2017

↳ OCDE, EAG 2019, table D2.1.



ZOOM

La dépense d'éducation selon l'OCDE

L'OCDE utilise plusieurs définitions de la dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement. Celle qui est retenue ici agrège l'ensemble des dépenses (services éducatifs, services auxiliaires et recherche & développement) financées par l'administration centrale, les administrations territoriales, le secteur privé (ménages et entreprises) et les agences internationales. Sont exclues les dépenses des ménages effectuées en dehors des établissements d'enseignement, les aides publiques destinées à financer certains frais des élèves/étudiants en dehors des établissements (frais de subsistance, par exemple), ainsi que les dépenses de formation continue. En revanche, les bourses financées par l'État sont incluses.

UNE CONCENTRATION DE LA DÉPENSE À DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENTS SELON LES PAYS

En 2016, pour les 23 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE, la dépense d'éducation par élève est plus élevée en moyenne pour un élève de l'enseignement secondaire, soit CITE 2 et 3 (10 200 \$ US en **parité de pouvoir d'achat – PPA**¹⁶), que pour un élève de l'enseignement élémentaire, soit CITE 1 (8 500 \$ US), ou encore un élève de l'enseignement préélémentaire, soit CITE 02 (9 100 \$ US – **1.3.1** et **1.3.2**). Les différences au sein de l'UE-23 sont importantes : la République tchèque présente la dépense annuelle par élève la plus faible dans le premier degré (5 100 \$ US en CITE 02 et en CITE 1), et la Lituanie dans le second (5 700 \$ US en CITE 2 et en CITE 3). Dans le même temps, le Luxembourg affiche la dépense par élève la plus importante de l'Union européenne (plus de 17 000 \$ US à chaque niveau d'enseignement).

En matière de dépense annuelle par élève, les pays font des arbitrages différents entre les niveaux d'éducation. Ainsi la Finlande et la Slovénie dépensent nettement plus en CITE 2 qu'en CITE 1 ou en CITE 3. L'Allemagne et la France présentent des profils assez proches l'un de l'autre : la dépense par élève, relativement faible en CITE 1, s'accroît avec le niveau d'éducation pour atteindre des valeurs élevées en CITE 3.

QUATRE PRINCIPAUX FACTEURS INFLUENT LE COÛT SALARIAL DES ENSEIGNANTS DANS LES DÉPENSES

Les principaux facteurs qui influencent le coût salarial des enseignants dans les dépenses sont les suivants : le salaire moyen (poste principal de dépense), leur **temps d'enseignement statuaire**¹⁷, le **temps d'instruction**¹⁸ reçu par les élèves et, enfin, la **taille moyenne des classes**¹⁹. Un salaire des enseignants et un temps d'instruction élevés font augmenter la dépense par élève ; un temps d'enseignement et une taille des classes importants la

font, au contraire, diminuer. En 2016, l'Allemagne a une dépense très proche de la moyenne UE-23 en CITE 1 et en CITE 2 (**1.3.2**). Deux facteurs font diminuer le coût salarial dans ce pays : un temps d'enseignement élevé et une taille des classes également élevée. Dans le même temps, un salaire des enseignants très élevé ramène la dépense d'éducation à un niveau voisin de la moyenne européenne.

En France, un temps d'enseignement élevé et une taille des classes élevée, conjugués à un salaire effectif des enseignants dans une position moyenne au sein des pays du panel permettent d'expliquer la faible dépense par élève dans l'élémentaire. En CITE 2, un temps d'enseignement élevé et un salaire effectif des enseignants plus important qu'en CITE 1 expliquent en partie le surplus de coût salarial comparé à l'élémentaire.

En Italie et en Pologne, un salaire des enseignants contenu est la principale raison du faible coût salarial et donc d'une dépense annuelle par élève également faible. En effet, un temps d'instruction des élèves élevé et un temps d'enseignement faible (en CITE 2 particulièrement) ne suffisent pas à compenser le faible salaire des enseignants dans ces deux pays.

Tout en étant importants, ces quatre facteurs ne donnent qu'une idée partielle de la dépense. De nombreux autres facteurs – tels que les internats, les cantines scolaires, les services administratifs, les transports scolaires – pèsent également d'un certain poids dans la dépense d'éducation, mais les données internationales en la matière manquent encore pour de nombreux pays.

UNE DÉPENSE PUBLIQUE D'ÉDUCATION STABLE ENTRE 2010 ET 2016 EN MOYENNE

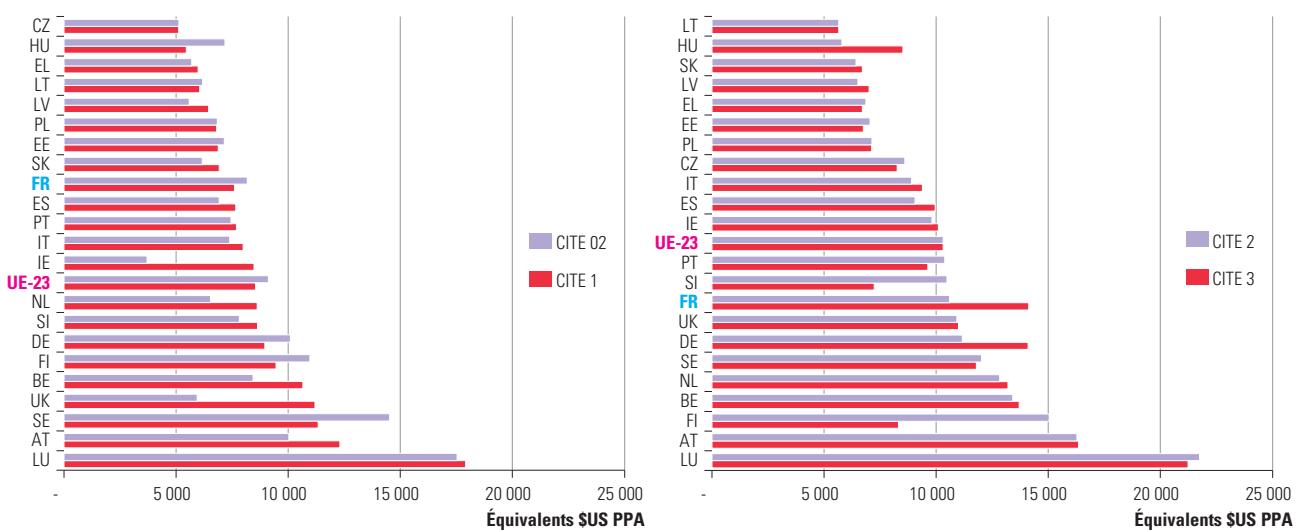
Quel a été l'impact de la crise sur la dépense d'éducation dans les pays de l'Union européenne ? Il convient d'observer ici les dépenses publiques d'éducation pour apprécier les réponses budgétaires des pays face à la crise. Seules les dépenses financées par l'État, les administrations territoriales et les agences internationales sont retenues.

Entre 2010 et 2016, en moyenne de l'UE-23, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement scolaire (CITE 1 à 4) n'ont pas évolué, alors que le **produit intérieur brut**²⁰ (PIB) des mêmes pays a augmenté, lui, de 11 % (**1.3.3**). À l'exception de l'Italie et du Portugal, tous les pays présentés ont connu une hausse de leur PIB durant cette période. Un tiers des pays (dont l'Espagne, l'Estonie ou le Luxembourg) ont fait sensiblement baisser leur dépense publique d'éducation (- 15 % en Italie), alors qu'un autre tiers (dont la Belgique, la Lettonie ou la Suède) ont, au contraire, augmenté parfois nettement ces dépenses (+ 22 % au Royaume-Uni). La France, comme l'Allemagne, la Finlande ou les Pays-Bas, est dans une situation très proche de la moyenne UE-23 (hausse du PIB mais stagnation de la dépense publique d'éducation). ■

¹⁶ Voir la définition p. 80.

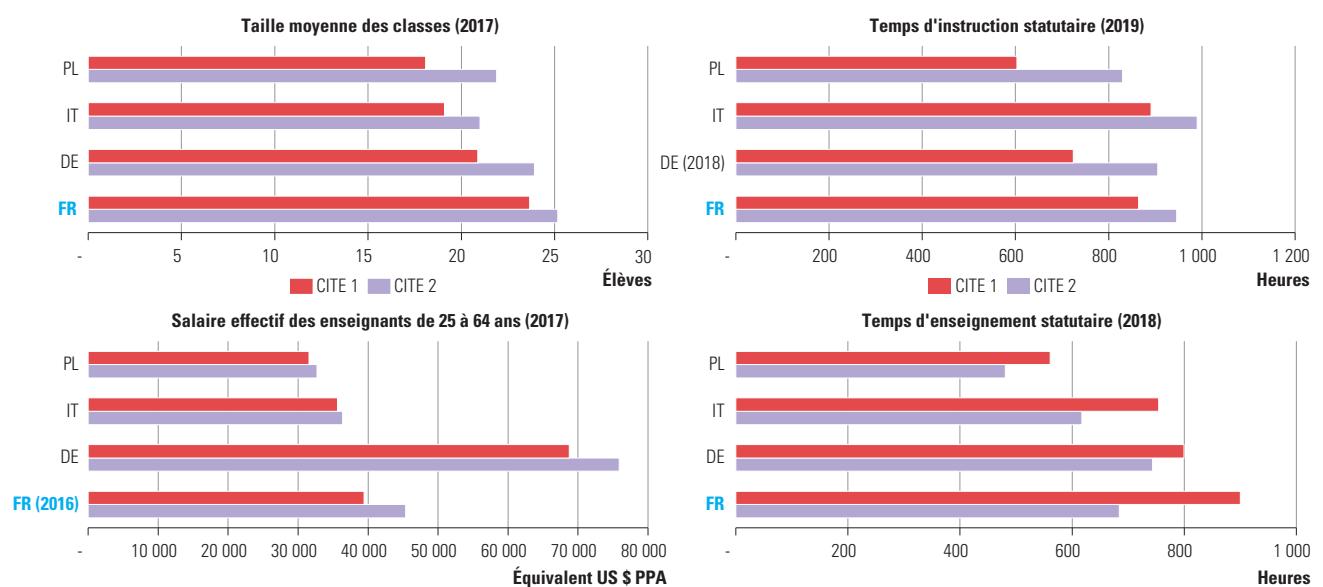
1.3.1 Dépense annuelle des établissements d'enseignement par élève et par niveau de CITE, en 2016

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, table B2.4 et table C1.1.



1.3.2 Facteurs qui influencent le coût salarial des enseignants par élève en CITE 1 et en CITE 2

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, table D1.1, table D2.1, table D3.4, table D4.1a.

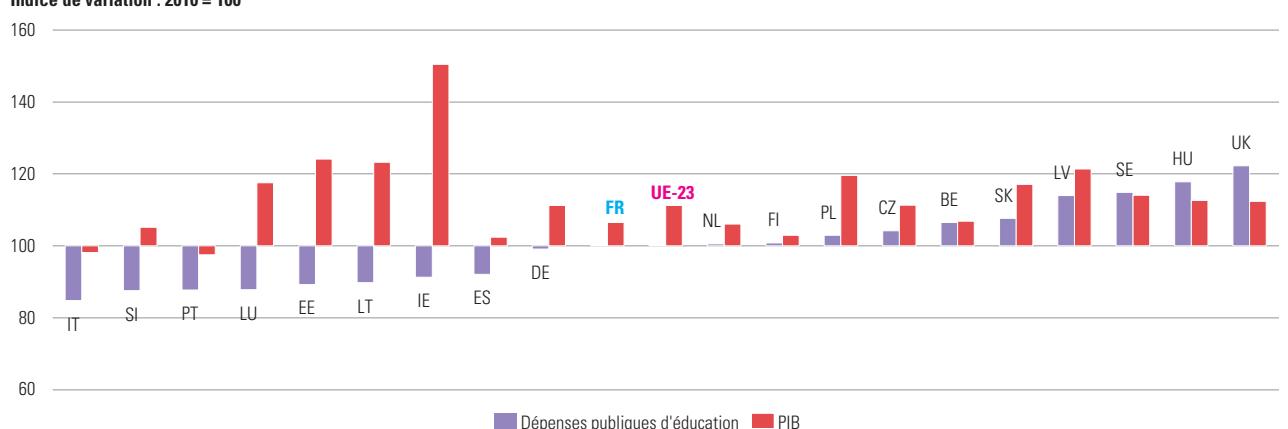


Note : voir Définitions pour « temps d'instruction statutaire » et « temps d'enseignement statutaire ».

1.3.3 Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement de la CITE 1 à la CITE 4 et évolution du PIB entre 2010 et 2016

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, table C2.4.

Indice de variation : 2010 = 100



DES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE EN MOYENNE PLUS DENSES À L'OUEST DE L'EUROPE

En 2018-2019 dans l'Union européenne à 28 (UE-28), l'enseignement élémentaire dure en moyenne 5,4 années (1.4.1). Dans la majorité des pays européens, soit 17 d'entre eux, il dure 6 ans. Ce niveau d'enseignement comprend 4 années d'instruction dans 7 pays (Autriche, Allemagne, Hongrie ou encore Lituanie) et 5 années dans 4 pays, dont la France. Il dure 7 ans dans seulement deux pays (Danemark, Irlande du Nord).

À durée de scolarisation en CITE 1 identique, les pays peuvent présenter des volumes horaires annuels très différents. Dans les pays de l'UE-28, le volume horaire moyen par année est de 760 heures. Il varie de 470 heures en Hongrie à 1 050 au Danemark. Les pays de l'Ouest de l'Europe présentent un nombre d'heures supérieur à la moyenne UE-28 (760 heures), comme la France et les Pays-Bas avec respectivement 860 et 940 heures d'instruction en moyenne par année. Les pays de l'Est, du Centre et du Nord de l'Europe (à l'exception du Danemark) comptent moins d'heures d'instruction en moyenne par année scolaire, comme la Bulgarie (490 heures), la Pologne (600 heures) ou encore la Suède (730 heures).

EN EUROPE, LA LECTURE BÉNÉFICIE DAVANTAGE D'HEURES D'INSTRUCTION QUE LES AUTRES DISCIPLINES OBLIGATOIRES

La France figure parmi les pays qui, au cours de l'enseignement élémentaire, consacrent le plus d'heures à l'ensemble « lecture, écriture et littérature » (1 660 heures) et aux mathématiques (900 heures). Parmi les pays de la figure 1.4.2, Malte constitue un cas unique en ceci qu'elle alloue davantage d'heures d'instruction aux mathématiques qu'au bloc « lecture, écriture et littérature », avec respectivement 980 et 760 heures. En Europe, ces deux disciplines fondamentales ont fait l'objet de réformes nationales qui visent à assurer la maîtrise des compétences de base par tous les élèves. En France, par exemple, plusieurs mesures prises récemment concernent ces matières : des activités pédagogiques complémentaires (APC) dédiées à la lecture, des « stages de réussite » en fin de CITE 1 et des évaluations nationales exhaustives au cours des premières années permettant de mieux identifier et prendre en charge les difficultés des élèves.

Le temps d'instruction alloué aux **langues vivantes étrangères** (LVE) est le plus élevé au Luxembourg (840 heures), en Irlande (760 heures) et à Malte (760 heures). À l'opposé, la Hongrie consacre 54 heures à cette matière sur l'ensemble de la CITE 1. Si dans la plupart des pays une seule LVE est enseignée dans l'élémentaire, six pays (Danemark, Estonie, Finlande, Grèce,

Lettonie et Suède) introduisent une deuxième LVE au cours des dernières années de CITE 1.

Dans tous les pays présentés à l'exception de la Grèce, moins de 400 heures d'instruction sont allouées aux sciences naturelles au cours de la CITE 1. L'Allemagne (100 heures) et la Lituanie (110 heures) allouent le plus petit nombre d'heures à cette discipline. Cependant, pour plusieurs pays de l'UE-28 (Autriche, Croatie, France ou encore Malte), les heures d'instruction dédiées aux sciences naturelles comprennent aussi celles d'autres matières, comme les sciences sociales (histoire, géographie) ou la technologie.

Parmi les autres matières obligatoires en CITE 1, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont souvent enseignées en tant que sujet traité dans d'autres disciplines. Les TIC sont enseignées à titre de matière à part entière dans 7 pays de l'UE-28, comme en Grèce (150 heures) ou en République tchèque (30 heures).

UN NOMBRE D'HEURES NON NÉGLIGEABLE DÉDIÉ À L'ART ET AU SPORT PARTOUT EN EUROPE

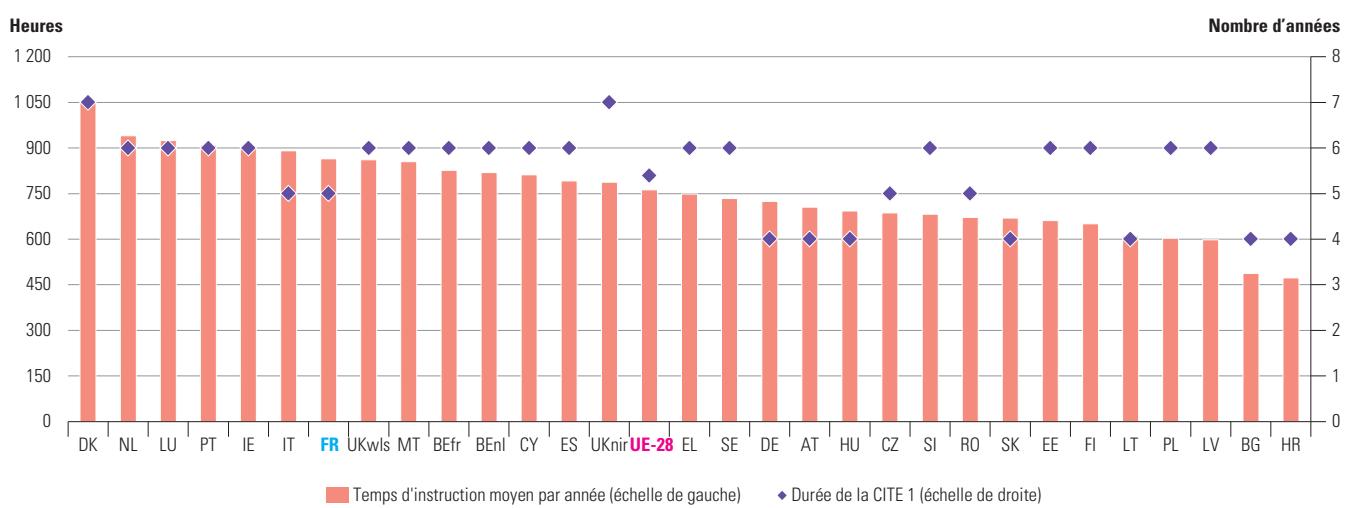
En CITE 1, au sein des autres disciplines obligatoires (1.4.2), les disciplines artistiques et sportives sont les seules à n'être intégrées dans aucune autre matière dans la totalité des pays de l'UE-28. Le temps d'instruction dédié aux disciplines artistiques (1.4.3) est généralement plus élevé dans les pays du Nord de l'Europe, comme en Finlande et en Lituanie, où ces matières représentent respectivement 16 % et 17 % du temps total d'instruction. Cependant, les heures d'éducation physique et sportives (EPS) sont plus importantes à l'Ouest et au centre de l'Europe (1.4.4). La France, avec 540 heures d'EPS, fait partie des cinq pays qui accordent plus de 500 heures à cette matière. La Hongrie est le seul pays où l'EPS bénéficie davantage d'heures d'instruction que les mathématiques (108 heures de plus) et représente 20 % du temps total d'instruction en élémentaire.

Toutefois, dans plusieurs pays et entités nationales, aucun nombre précis d'heures n'est attribué à ces disciplines pour l'ensemble de la scolarité élémentaire ou pour certaines années seulement (**curriculum flexible**¹⁸). En Pologne, par exemple, un nombre d'heures – défini par les autorités centrales – est alloué aux arts (150 heures) et à l'EPS (310 heures) à partir de la quatrième année de CITE 1 ; les trois premières années sont soumises à une flexibilité horizontale (voir **curriculum flexible**). Dans d'autres pays, le temps d'instruction est bien défini centralement pour ces deux matières, mais pas pour chaque niveau de CITE. C'est le cas en République tchèque où la flexibilité verticale (voir **curriculum flexible**) concerne plus de 80 % du temps d'instruction obligatoire. ■

¹⁸ Voir la définition p. 80.

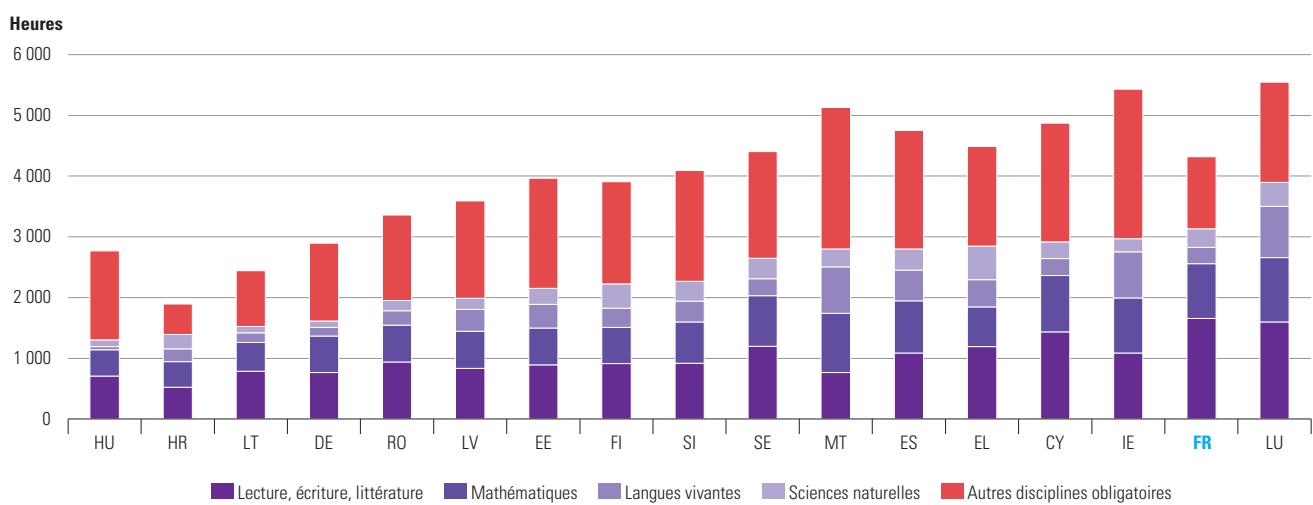
1.4.1 Nombre d'heures annuel moyen et nombre d'années d'instruction obligatoire en CITE1 en 2018-2019

↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2018/2019, 2019.



1.4.2 Nombre d'heures total cumulé par discipline en CITE 1 en 2018-2019

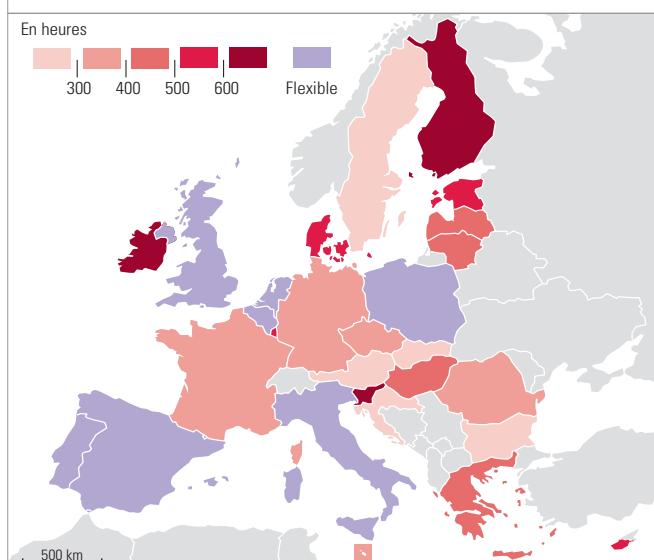
↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2018/2019, 2019.



Note : les pays où l'organisation du temps d'instruction se caractérise par une flexibilité horizontale et/ou les pays où l'enseignement des langues est inclus dans une autre discipline ont été exclus de la figure, ce qui explique l'absence d'une moyenne européenne.

1.4.3 Nombre d'heures total cumulé alloué aux disciplines artistiques en CITE 1 en 2018-2019

↳ Eurydice, Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2018/2019, 2019.





CHAPITRE 2 LES ÉLÈVES

Le contexte démographique

La participation des jeunes à l'enseignement scolaire et supérieur

La mobilité des jeunes Européens dans l'enseignement supérieur

FOCUS

L'éducation et l'accueil de la petite enfance

UN VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION DE L'UNION EUROPÉENNE

Au 1^{er} janvier 2018, l'Union européenne à 28 compte 512 millions d'habitants dont 135 millions de jeunes ayant entre 0 et 24 ans : ce groupe représente donc 26 % de la population totale de l'UE-28 (2.1.1). Dix ans plus tôt, en 2008, 141 millions de personnes appartenait à ce même groupe d'âge, ce qui constituait 28 % de la population totale. L'UE fait donc face à un vieillissement démographique avec un âge médian désormais établi à 43 ans, alors qu'il était de 40 ans en 2008. L'Irlande, la France et le Royaume-Uni sont les seuls pays de l'UE-28, en 2018, dans lesquels la part de jeunes de 0 à 24 ans dans la population totale atteint ou dépasse 30 %. À l'autre bout du spectre, dans 7 pays (dont l'Allemagne, l'Espagne, la Grèce ou encore l'Italie), cette part se situe au-dessous de 25 %. C'est dans 8 pays seulement que les jeunes de 0 à 17 ans représentent 20 % ou plus de la population totale. Cette part varie de 16 % en Allemagne et en Italie à 25 % en Irlande. La part des 18-24 ans est moins variable à travers l'UE-28 : elle s'étend de 6 % au minimum en Bulgarie à 10 % à Chypre.

UN TAUX DE FÉCONDITÉ RELATIVEMENT FAIBLE EN EUROPE

L'**espérance de vie à la naissance**²² est en hausse en Europe : de 79,4 ans en 2008, elle passe à 80,9 ans en 2017. La fécondité, quant à elle, y est atone : 1,61 enfant par femme en 2008 ; estimé à 1,59 en 2017 en moyenne de l'UE. Ces deux facteurs conjugués expliquent le vieillissement de la population évoqué précédemment. Cependant, les taux de fécondité varient considérablement : en 2017 la France est le seul pays qui a un **indicateur conjoncturel de fécondité**²³ supérieur à 1,80 enfant par femme, tandis que ce taux est inférieur à 1,30 à Malte (2.1.3).

Par ailleurs, les pays européens se caractérisent par une ampleur inégale des **variations naturelles**²⁴ et des **soldes migratoires**²⁵ (2.1.2). Les flux migratoires (intra- et extra-européens) ont, dans certains pays, une influence déterminante sur les dynamiques démographiques. Ainsi, en Lituanie et en Lettonie, la baisse démographique entre 2012 et 2017 est majoritairement due à des flux d'émigration importants, tandis qu'en Autriche, au Luxembourg, à Malte ou encore en Suède, une part sensible de la croissance démographique s'explique par un solde migratoire positif.

La France et l'Irlande sont les seuls pays en situation de croissance nette majoritairement imputable à la variation naturelle. L'Allemagne et l'Italie se trouvent dans une situation où seulement un solde migratoire positif permet de maintenir une croissance démographique. Enfin, Chypre et l'Espagne sont les seuls pays qui connaissent une variation naturelle positive contrebalancée par une émigration plus importante encore.

UNE PROGRESSION DÉMOGRAPHIQUE À DEUX VITESSES EN EUROPE À LONG TERME

À l'horizon 2040, la population totale de l'UE devrait augmenter de 2 % et celle des jeunes de 0 à 24 ans diminuer de 4 %, ce qui confirme la poursuite du vieillissement général de la population (2.1.4). L'âge médian est d'ailleurs estimé à 47 ans pour 2040, soit 4 ans de plus qu'en 2018.

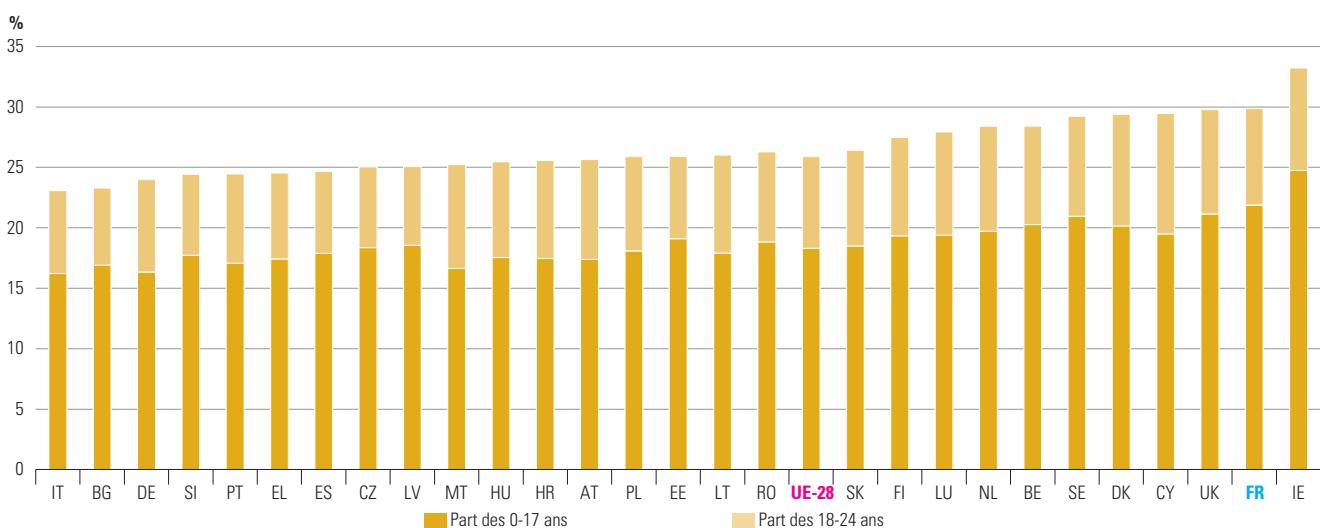
Quatre exemples permettent d'illustrer des situations à venir et leur influence sur les systèmes éducatifs. Le cas allemand représente la situation la plus « positive » : d'ores et déjà la nation la plus peuplée d'Europe, l'Allemagne verra sa population totale augmenter d'ici 2040 (+ 1 %), et sa population jeune augmentera plus rapidement encore (+ 3 %). Il va sans dire que la mise en place de nouvelles (ou l'adaptation d'anciennes) infrastructures ainsi que le recrutement d'enseignants pour absorber ces nouveaux élèves dans le système éducatif allemand constitueront un enjeu important. Au Royaume-Uni, la population totale croîtra plus vite que la population jeune (+ 14 % contre + 6 %) : il y a donc dans ce pays une croissance démographique et un vieillissement, à la différence de l'Allemagne. Du point de vue du système éducatif, l'enjeu est néanmoins similaire au cas allemand.

La France devrait, quant à elle, observer une croissance de sa population totale (+ 6 %) et une baisse de sa population jeune (- 1 %). C'est donc à un vieillissement accéléré que la France fera face : si les infrastructures scolaires auront moins d'enfants à accueillir, la question de l'âge des enseignants et de leur renouvellement en cas de départs significatifs à la retraite se pose à terme. Sur le marché du travail, cette situation est la plus précaire, étant donné le système des retraites par répartition. Enfin, le Portugal affrontera une diminution sensible de sa population totale (- 6 %), mais surtout une baisse plus importante encore de sa population jeune (- 21 %). Dans ce cas, le système éducatif ou le système de retraites n'auront pas spécialement besoin d'être ajustés, mais sur le marché du travail, un manque de main d'œuvre et un ralentissement de l'activité économique sont à craindre. ■

²² Voir la définition p. 80.

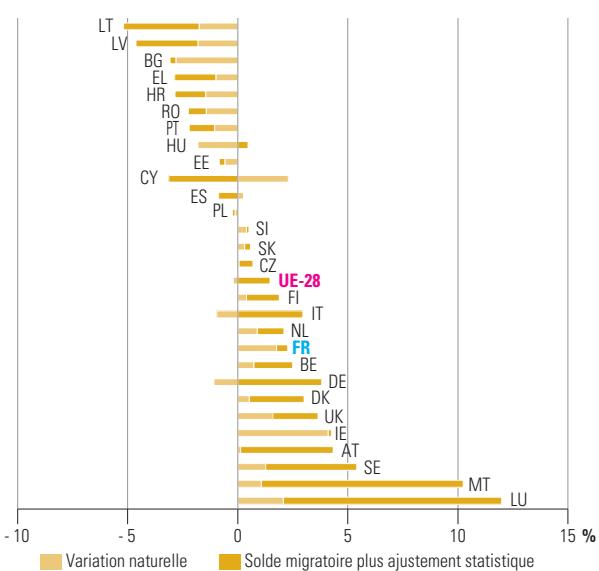
2.1.1 Part des 0-17 ans et des 18-24 ans dans la population totale en 2018

Source: Eurostat, *demo_pjan*.



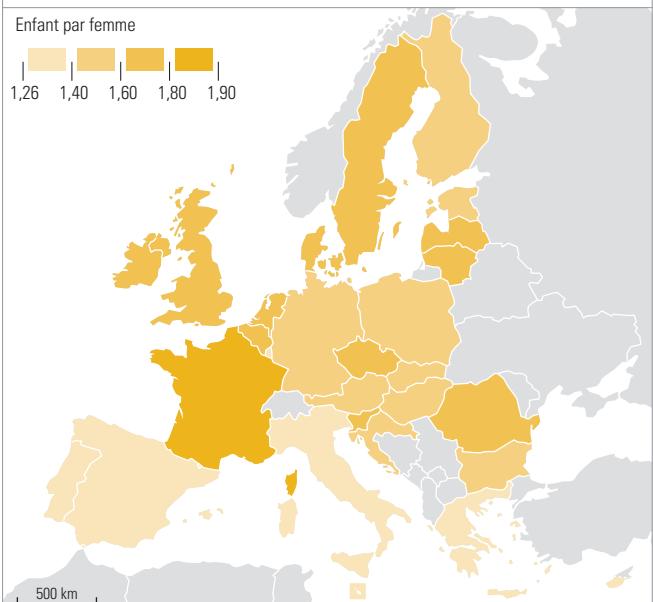
2.1.2 Variation naturelle de la population et solde migratoire ajusté entre 2012 et 2017

Source: Eurostat, *demo_gind*.



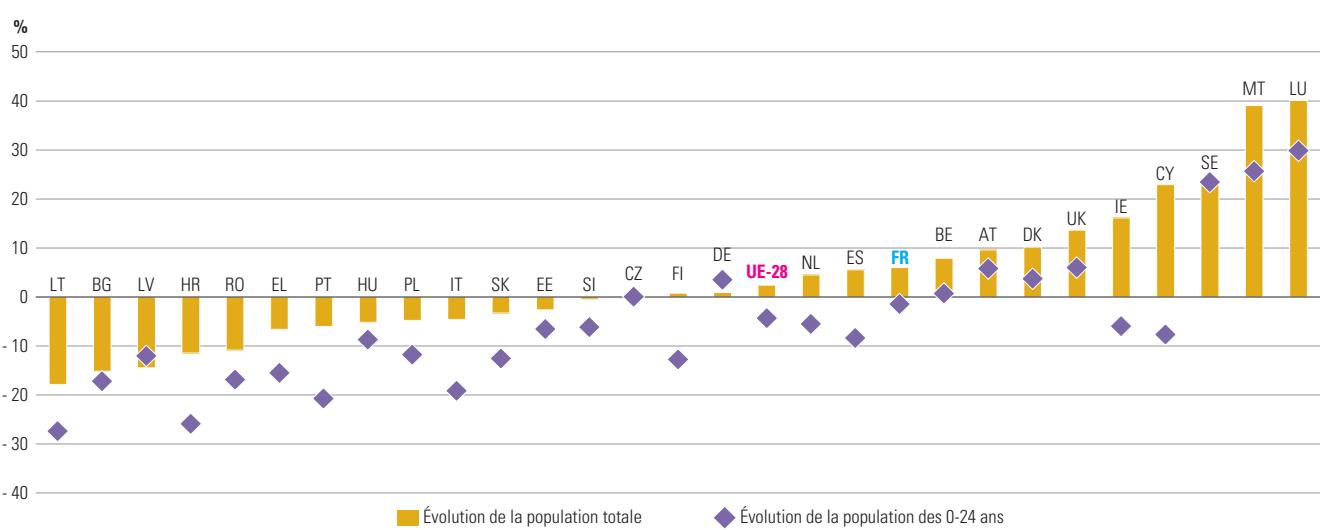
2.1.3 Indicateur conjoncturel de fécondité en 2017

Source: Eurostat, *demo_find*.



2.1.4 Évolution de la population des 0-24 ans et de la population totale selon les projections de référence entre 2018 et 2040

Source: Eurostat, *proj_18np*.



UNE PART IMPORTANTE DES 15-19 ANS SONT EN ÉTUDES OU EN EMPLOI

En 2018, dans les 23 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-23), plus de 90 % des jeunes de 15 à 19 ans sont inscrits dans un programme d'enseignement scolaire ou supérieur selon l'enquête sur les forces de travail²² (2.2.1). Ce pourcentage total se répartit entre les jeunes qui sont uniquement en études (80 %) et ceux qui sont dans une situation « études et emploi », qui correspond à l'apprentissage ou au travail durant les études (11 %). La population totale des jeunes qui sont inscrits dans un programme d'enseignement, indépendamment de leur situation au regard de l'emploi, varie d'environ 80 % au Royaume-Uni à plus de 95 % en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie. En France, ce total est très proche de la moyenne (90 %).

Dans cette tranche d'âge, certains jeunes sont uniquement en situation d'emploi : c'est le cas de 4 % des jeunes en moyenne de l'UE-23 en 2018. Cette part varie de 1 % en Lettonie, en passant par 3 % en France, jusqu'à 12 % au Royaume-Uni.

Enfin, 5 % des jeunes entre 15 et 19 ans ne sont ni en études ni en emploi dans l'UE-23. Cette population précaire est plus importante en France (7 %) qu'en moyenne de l'Union, mais est inférieure à celle de l'Espagne (9 %), du Royaume-Uni (9 %) ou de l'Italie (11 %).

UNE LÉGÈRE PRÉDOMINANCE DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Les filières générales et les filières professionnelles n'ont pas les mêmes poids relatifs et ne sont pas considérées de la même façon dans chaque pays. Si, dans certains pays, les formations professionnelles sont développées et valorisées de longue date, dans d'autres, elles ont un statut qui semble moins valorisé, ce qui peut avoir un effet sur la répartition des élèves entre les filières. En 2017, dans l'Union européenne à 28, 52 % des élèves de CITE 3 étudient dans la filière générale et 48 % dans la filière professionnelle (2.2.2). On constate néanmoins des écarts sensibles de répartition entre les deux filières selon les pays. En République tchèque, qui connaît par ailleurs le plus faible taux de scolarisation²³ dans l'enseignement général en Europe, seuls 28 % des élèves de CITE 3 suivent un programme général. À l'autre bout du spectre, en Irlande, ce taux s'élève à 90 %. En France, 60 % des élèves de CITE 3 sont inscrits dans la filière générale et technologique.

UNE PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PEU HOMOGÈNE

L'intensité de la participation à l'enseignement supérieur mais aussi l'âge auquel les jeunes adultes font leurs études varient au

sein de l'UE-28. En effet, les jeunes adultes ne s'engagent pas nécessairement dans les études supérieures directement après la fin de l'enseignement secondaire. Les services civiques et militaires, les stages longs ou les années de césure, réalisés avant ou en cours d'études supérieures, sont des contraintes ou des pratiques courantes dans l'Union européenne.

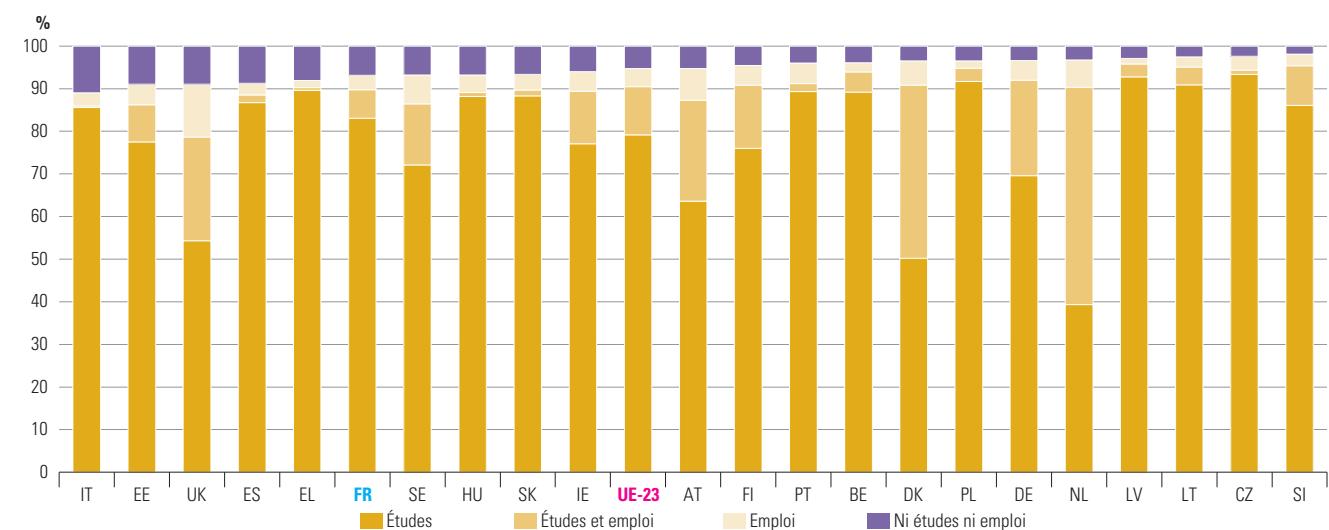
En 2017, les taux de participation des 20-24 ans à l'enseignement supérieur dans l'UE-28 varient de 9 % au Luxembourg à 46 % en Slovénie (2.2.3). Ce faible taux observé au Luxembourg est en partie dû au fait qu'une une part importante d'étudiants luxembourgeois (près de 70 %) s'inscrivent dans des systèmes d'enseignement supérieur étrangers et qui pourtant continuent d'être comptabilisés parmi les individus résidents de cette tranche d'âge, ce qui diminue mécaniquement le taux de participation. Dans l'UE-28, 19 pays dont l'Allemagne, la France ou encore l'Italie connaissent des taux de participation supérieurs ou égaux à 30 %, tandis que 3 pays (Luxembourg, Malte et Royaume-Uni) présentent des taux inférieurs à 25 %. S'agissant des taux de participation pour les 30-34 ans, ils varient de 2 % dans six pays (la France, le Luxembourg, Malte, la Roumanie, la Slovaquie et la Slovénie) à 10 % en Finlande et 12 % en Grèce. Moins de la moitié des pays de l'Union ont un taux supérieur ou égal à 5 % de participation dans cette tranche d'âge (2.2.4).

Une plus forte participation à l'enseignement supérieur conduit bien entendu souvent à un taux plus élevé de diplômés (cf. 5.3). Toutefois, ce n'est pas toujours le cas. En 2017, au Royaume-Uni, le taux de participation des 20-24 ans dans l'enseignement supérieur est de 24 %, alors que 48 % des 30-34 ans sont diplômés du supérieur. L'inverse est observable en République tchèque, qui a un taux élevé de participation (36 % parmi les 20-24 ans) et une population des 30-34 ans moins diplômée que la moyenne de l'UE-28 (34 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2017, contre 40 % pour l'UE-28). Différentes hypothèses peuvent expliquer ce décalage : une augmentation récente de la participation à l'enseignement supérieur qui ne se traduit pas encore par celle du nombre de diplômés dans la classe des 30-34 ans, ou encore une part importante d'étudiants inscrits dans un programme de l'enseignement supérieur, mais qui n'en obtiennent pas le diplôme (cas de la Slovénie ou de la Suède). Des différences de durées dans les cursus peuvent également expliquer en partie cette situation. Surtout, le décalage peut venir du fait que certains pays accueillent davantage de diplômés de l'enseignement supérieur qu'ils n'en forment eux-mêmes (*brain gain*), ou encore du fait que certains jeunes diplômés de l'enseignement supérieur partent travailler à l'étranger avant d'avoir entre 30 et 34 ans (*brain drain*, ou fuite des cerveaux). ■

²² Voir la source p. 84 et la définition p. 80.

2.2.1 Distribution des 15-19 ans au regard des études et/ou de l'emploi en 2018

Source : OCDE, OECD.stat.



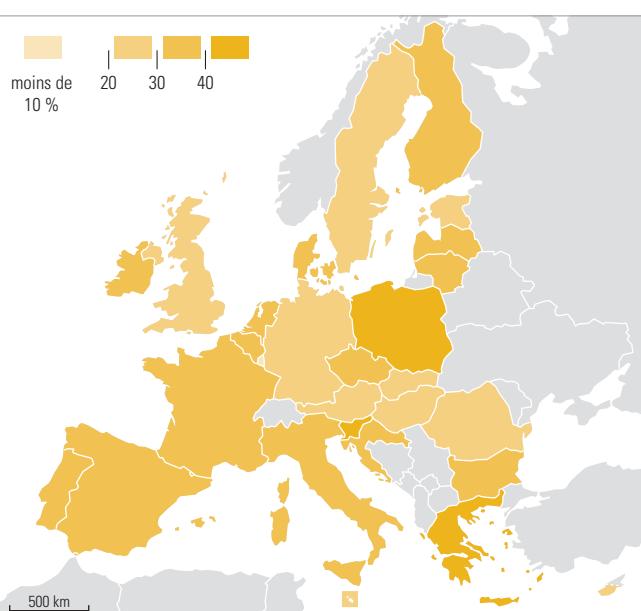
2.2.2 Distribution des élèves de CITE 3 selon l'orientation du programme en 2017

Source : Eurostat, educ_uoe_enra16.



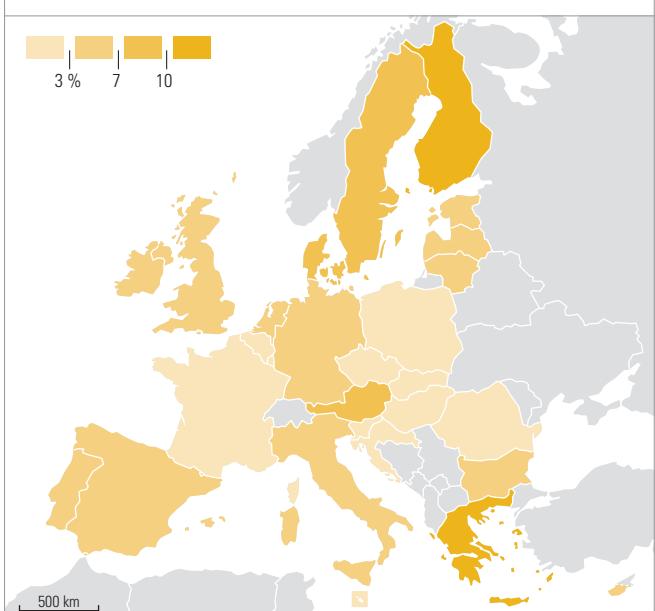
2.2.3 Taux de participation des 20-24 ans à l'enseignement supérieur en 2017

Source : Eurostat, educ_uoe_enrto8.



2.2.4 Taux de participation des 30-34 ans à l'enseignement supérieur en 2017

Source : Eurostat, educ_uoe_enrto7.



PRÈS DE 700 000 JEUNES EUROPÉENS EN MOBILITÉ INTERNATIONALE À VISÉE DIPLÔMANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2017, selon les indicateurs de l'Unesco tirés de la **collecte** **OE**¹, près de 700 000 jeunes Européens suivent un programme d'enseignement supérieur dans un « pays d'accueil », faisant ou non partie de l'Europe, dans le but d'obtenir un diplôme : ces jeunes sont donc en **mobilité internationale sortante**² dite « de diplôme ». Au sein de l'Union européenne à 28 (UE-28), ces populations varient sensiblement : le pays qui envoie le moins d'étudiants à l'étranger est Malte (1 060) et celui qui en envoie le plus est l'Allemagne (122 200 – **2.3.1**). En France, le nombre de jeunes en mobilité internationale sortante est significatif (89 380) : le pays est le deuxième plus gros « exportateur » de l'UE.

Si le nombre d'étudiants partis à l'étranger est, dans une certaine mesure, corrélé à la taille de la population nationale et notamment celle de jeunes, certains pays dérogent à la règle. Par exemple, au Royaume-Uni, il y a près de 66 000 000 habitants au total, dont près de 30 % sont âgés de moins de 24 ans (cas similaire à celui de la France : cf. 2.1), mais le pays n'envoie que 35 250 jeunes en mobilité diplômante. À l'inverse, en Bulgarie, seulement 23 % des 7 102 000 habitants ont moins de 24 ans, mais pas moins de 25 090 jeunes partent faire un diplôme à l'étranger, et ce sans aucun soutien financier à la mobilité (bourses ou prêts d'État), contrairement à de nombreux pays européens, selon Eurydice¹.

Les étudiants partent majoritairement vers des destinations culturellement ou linguistiquement proches de leurs « pays de provenance » (**mobilité internationale**²) : ainsi, selon l'Unesco, le Canada, la Suisse ou la Belgique attirent chacun plus de 10 000 étudiants français en 2017, alors que l'Autriche et les Pays-Bas accueillent chacun plus de 20 000 étudiants allemands.

UNE CONCENTRATION DES ÉTUDIANTS MOBILES AUX NIVEAUX LES PLUS ÉLEVÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2017, en moyenne des 23 pays de l'UE membres de l'OCDE (UE-23), 9 % de l'ensemble des étudiants sont inscrits au sein des différents pays de l'UE dans le but d'y obtenir un diplôme et proviennent d'un autre pays (y compris hors UE) : ils sont donc dits en **mobilité internationale entrante**² « de diplôme ». Ceux-ci sont partout les plus nombreux aux niveaux d'enseignement les plus élevés, soit en moyenne UE-23 : 7 % en licence, 13 % en master et 22 % en doctorat (**2.3.2**).

Dans les programmes du niveau CITE 6 (licence), les proportions d'étudiants mobiles varient de 1 % en Espagne à 19 % en Autriche (7 % en France). Au niveau CITE 7 (master), c'est en Pologne

(5 %) et en Slovénie (5 %) que leur part est la plus faible, et au Royaume-Uni qu'elle est la plus forte (34 %). Elle est de 14 % en France. Enfin, en CITE 8 (doctorat), les proportions varient de 2 % en Pologne à 43 % aux Pays-Bas (40 % en France).

Dans le cas des programmes d'échange tels qu'Erasmus+, les étudiants sont généralement exonérés de frais d'inscription dans le pays d'accueil. Mais pour les mobilités diplômantes sans programme d'échange, des frais d'inscription attractifs peuvent influencer le choix des destinations. En Espagne, en Estonie ou encore en Italie, dans les établissements publics ou privés sous contrat, les étudiants nationaux et ceux en mobilité ne sont pas traités différemment quant aux frais d'inscription. C'est aussi le cas en France, où les frais d'inscription sont, de plus, nettement inférieurs à ceux des trois autres pays.

CERTAINES FILIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PORTENT L'ATTRACTIVITÉ DES PAYS POUR LES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ

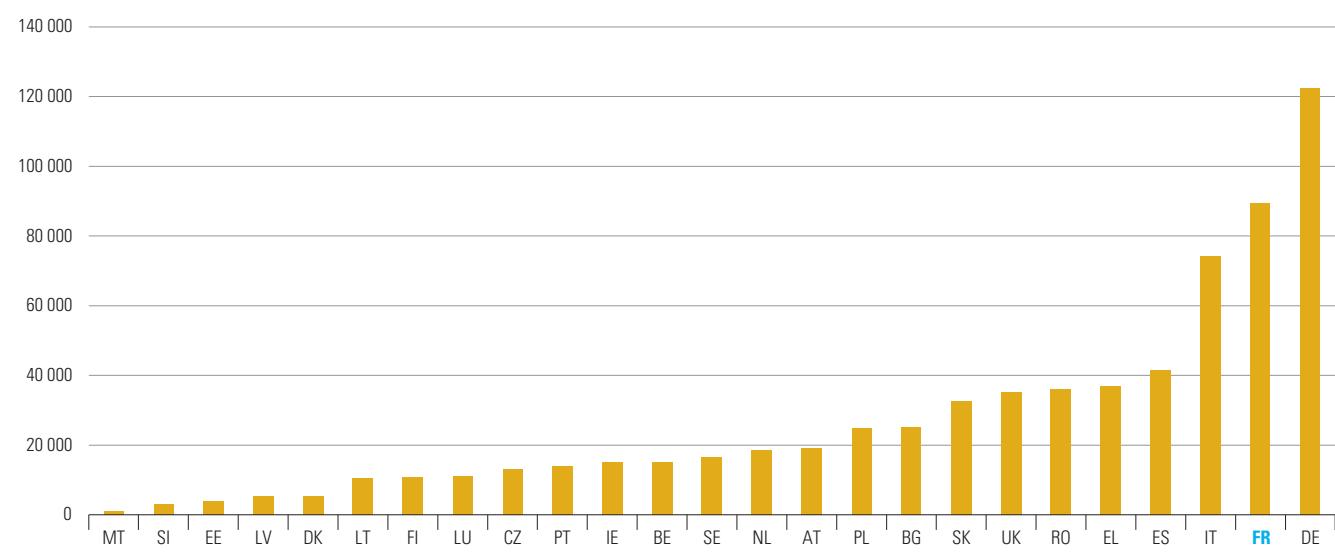
En 2017, en moyenne des pays de l'UE-23, 5 domaines d'études (parmi les 10 qui sont recensés dans les données internationales) concentrent à eux seuls 79 % des étudiants en mobilité internationale entrante de diplôme (**2.3.3**). Ces domaines sont, dans l'ordre décroissant : « commerce, administration et droit » (25 % en moyenne européenne, contre 30 % en France), « ingénierie, industries de transformation et construction » (17 %, contre 16 % en France), « lettres et arts » (14 %, contre 16 % en France), « sciences sociales, journalisme et information » (12 %, contre 11 % en France) et « santé et protection sociale » (11 %, contre 6 % en France). La France connaît donc une situation très proche de la moyenne européenne, mais ce n'est pas le cas de tous les pays de l'UE.

En effet, parmi les pays présentés, on constate une concentration des étudiants mobiles dans le domaine « commerce, administration et droit » au Luxembourg (45 %) ou en Estonie (39 %), en « santé et protection sociale » en Hongrie (41 %) ou en Belgique (36 %), ou encore en « ingénierie, industries de transformation et construction » en Allemagne (30 %). Cette attractivité peut résulter de politiques volontaristes ou au contraire, être le fait de politiques nationales qui poussent les étudiants de certains domaines à partir à l'étranger. Le cas de la Belgique, par exemple, s'explique en partie par les étudiants français qui souhaitent y étudier la médecine pour échapper au *numerus clausus* en vigueur dans les études médicales en France. En 2017, en réponse à cet afflux d'étudiants, la Communauté française de Belgique a mis en place un examen d'entrée et d'accès ainsi que des quotas d'étudiants non résidents dans ces domaines. Combinée à la disparition du *numerus clausus* en France, cette concentration d'étudiants mobiles pourrait diminuer à l'avenir. ■

1. Eurydice, *Mobility scoreboard 2018/2019*, 2020.

2.3.1 Étudiants inscrits dans un programme d'enseignement supérieur dans un pays étranger selon le pays d'origine en 2017

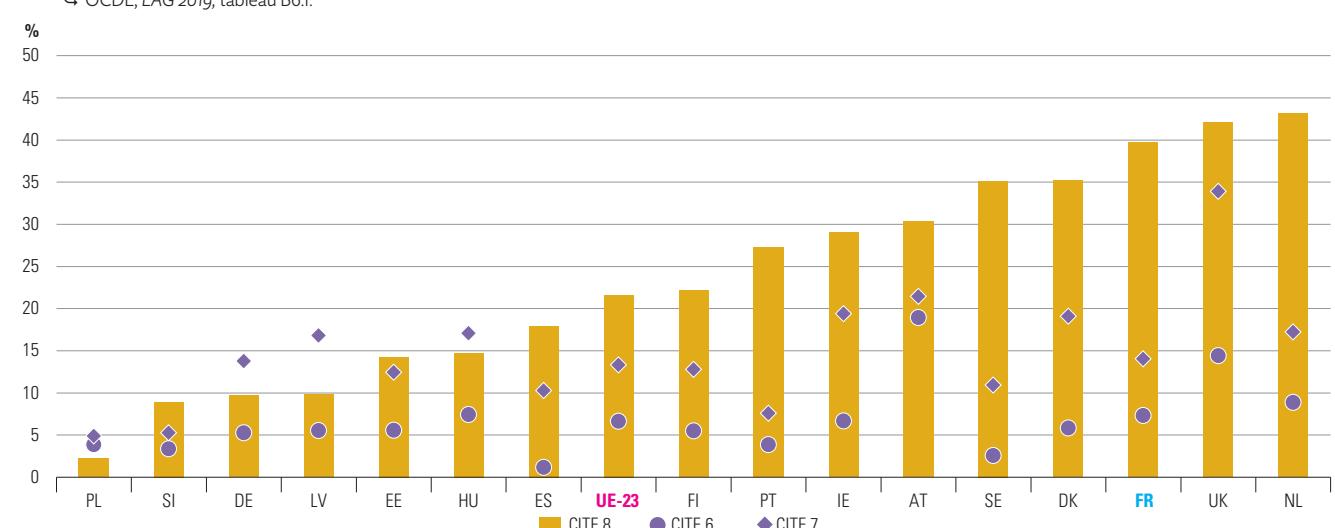
Source : UNESCO, data.uis.unesco.org.



Lecture : en 2017, 19 170 étudiants ayant obtenu leur diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire en Autriche sont partis à l'étranger pour suivre un programme de l'enseignement supérieur et en obtenir le diplôme.

2.3.2 Proportions d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur dans différents pays européens, selon le niveau de CITE, en 2017

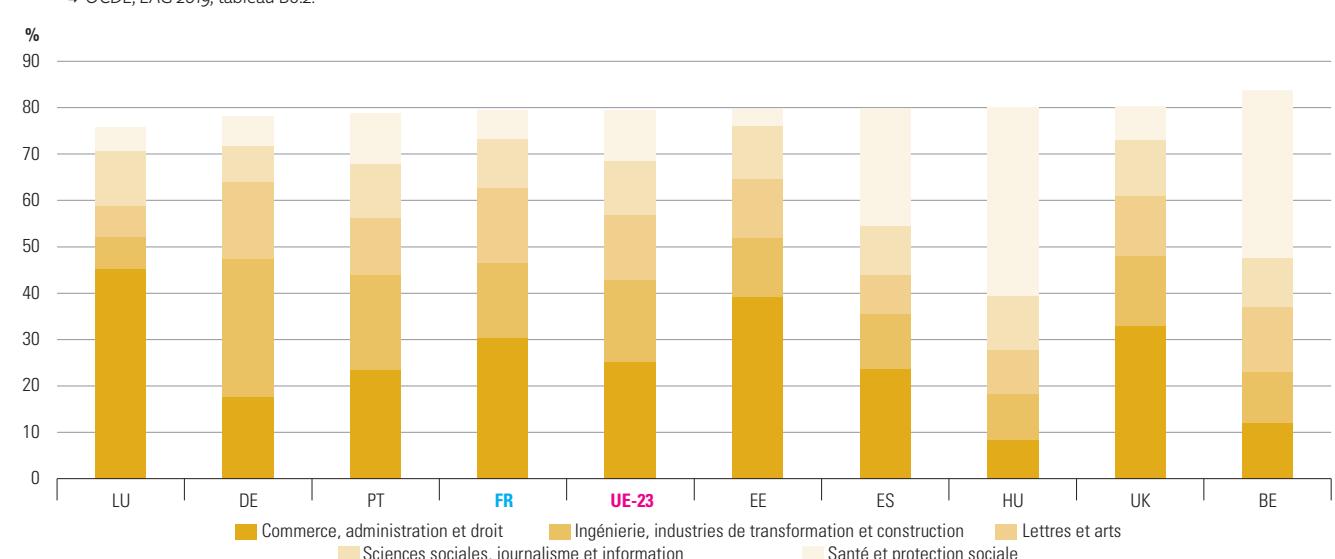
Source : OCDE, EAG 2019, tableau B6.1.



Lecture : en 2017, en France, la proportion d'étudiants en mobilité internationale parmi les élèves inscrits en CITE 6 est de 7 %. Parmi les étudiants de CITE 7, cette proportion est de 14 % ; parmi ceux en CITE 8, elle est de 40 %.

2.3.3 Répartition des étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur selon les domaines d'études en 2017

Source : OCDE, EAG 2019, tableau B6.2.



DEUX TYPES DE STRUCTURES NATIONALES POUR L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

ZOOM

L'Éducation et l'accueil de la petite enfance (EAPE)

recouvre un champ large (voir [définitions](#)). Dans cette fiche ne sont couverts que les services d'accueil formels, à visée éducative (CITE 0) ou non (hors CITE).

En Europe, en 2018-2019, seuls 7 pays garantissent à chaque enfant, par la loi, une place dans une structure formelle dès le plus jeune âge, en général directement après le **congé postnatal** (Danemark, Suède, Estonie, Finlande, Lettonie, Slovénie ou encore l'Allemagne mais seulement pour les enfants âgés de plus d'un an). Dans les autres pays, le temps écoulé entre la fin des congés postnataux et l'accueil garanti par le droit est supérieur à 2 ans.

Chaque configuration nationale est singulière, mais il est possible de distinguer deux modèles d'organisation de l'EAPE (2.4.1). Le premier est le modèle intégré. Il existe alors une structure unique jusqu'au début de l'enseignement élémentaire : un seul établissement pour les enfants de tous groupes d'âge, un même niveau de qualification du personnel et une même source de financement. En général, ces centres accueillent les enfants de moins d'un an à six ans. Les pays nordiques et les pays baltes (Lettonie et Lituanie), mais aussi la Croatie et la Slovénie relèvent de ce premier modèle.

Le second est le modèle juxtaposé, le plus répandu en Europe, qui propose deux types de structures, le plus souvent successives, chacune relevant d'autorités compétentes différentes, selon la tranche d'âge des enfants : celles qui couvrent généralement les enfants de 0 à 3 ou 4 ans, relevant le plus souvent des affaires sociales ; et celles qui intègrent les enfants de 3 ans (ou parfois dès 2 ans en France, et 2 ans et demi en Belgique) à 5 ou 6 ans, relevant de l'éducation.

Enfin, l'Allemagne, l'Autriche, la Bulgarie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie et le Royaume-Uni possèdent en leur sein les deux modèles, et les familles peuvent généralement choisir entre un modèle intégré et un modèle juxtaposé, selon le contexte local (ex. : places disponibles en Estonie).

DEUX OBJECTIFS EUROPÉENS POUR L'ACCUEIL ET L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

En matière d'**éducation et d'accueil de la petite enfance**, l'Union européenne à 28 s'est fixé deux objectifs quantifiés : d'une part, proposer un service d'accueil formel pour au moins 33 % des enfants de moins de 3 ans et, de l'autre, assurer le

développement éducatif ou l'enseignement préélémentaire d'au moins 95 % des enfants entre l'âge de 4 ans et celui du début de l'instruction obligatoire. Le premier est dit objectif de Barcelone alors que le second est l'un des critères d'évaluation de la stratégie Éducation et formation 2020 (voir fiche dédiée : 5.1). En 2017, les deux objectifs sont atteints en moyenne dans l'UE. Dix pays, dont la France, ont atteint les deux objectifs (2.4.2), tandis que 8 pays (dont l'Allemagne, la Finlande et l'Italie) ont atteint un seul des deux objectifs.

S'agissant des enfants âgés de 4 ans et plus (95 % en moyenne dans l'UE), la France et le Royaume-Uni sont les 2 seuls pays à atteindre la scolarisation universelle dès l'âge de 3 ans (2.4.3). Quant à l'objectif portant sur les enfants de moins de 3 ans, il fait apparaître de plus grands écarts entre les pays : quand 72 % des enfants concernés sont accueillis dans des structures au Danemark, seulement 1 % le sont en République slovaque. Il convient de souligner que les congés de naissance ou d'éducation, particulièrement longs dans certains pays d'Europe de l'Est, peuvent être à l'origine de ce faible taux d'accueil de jeunes enfants : un peu plus d'un an en Slovaquie et en République tchèque, et de 2 ans en Hongrie.

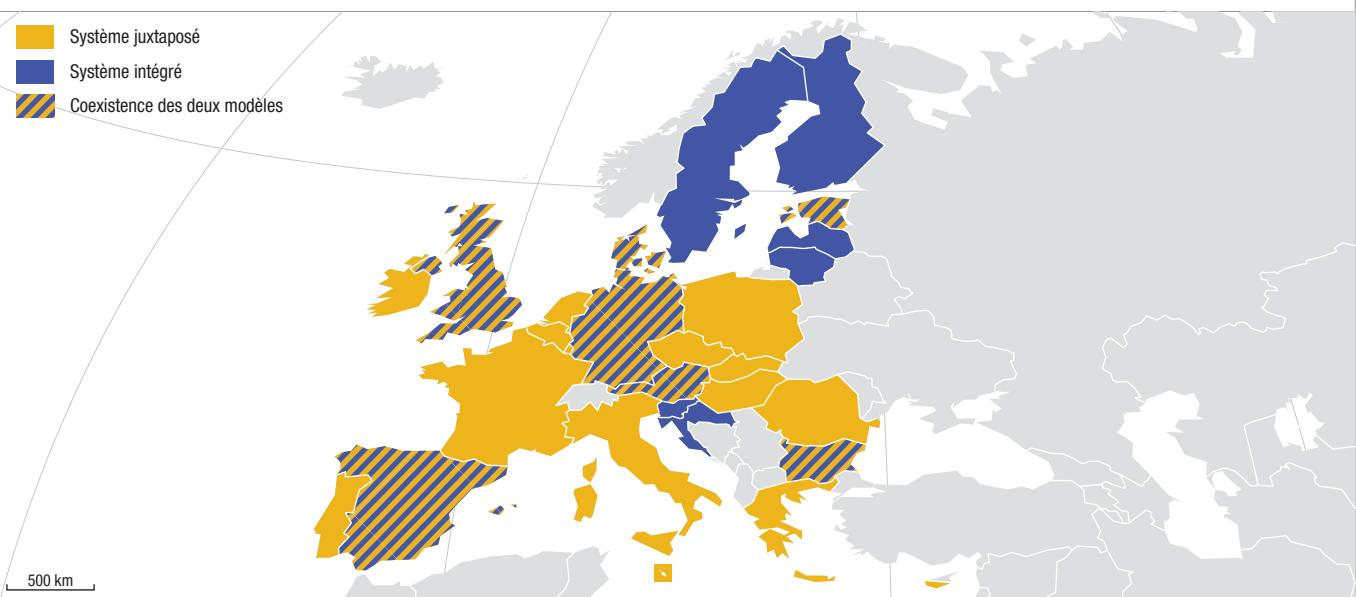
TROIS NIVEAUX DE QUALIFICATION POUR LES PERSONNELS CHARGÉS DE L'ACCUEIL COLLECTIF DES ENFANTS

La figure 2.4.4 et 2.4.5 présentent le niveau de qualification requis pour exercer dans les structures d'accueil collectif de jeunes enfants en 2018-2019. Parmi les 28 pays de l'UE, seuls le Danemark, l'Italie (seulement pour les enfants de moins de 3 ans) et la Suède n'affichent pas de réglementation en la matière. Pour les enfants de moins de 3 ans, 15 pays de l'UE exigent un niveau de qualification minimum allant du second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) à un cycle court de l'enseignement supérieur (CITE 3 à 5). Dix pays requièrent le niveau licence (CITE 6) et un pays, le Portugal, exige le niveau master (CITE 7). En revanche, pour les enfants entre 3 ans et le début de l'enseignement élémentaire, le niveau le plus fréquemment requis est celui de la licence. Tandis que cette situation s'observe dans 16 pays, 8 pays (Autriche, Écosse, Irlande, Lettonie, Malte, République tchèque, Roumanie et Slovaquie) imposent le niveau CITE 3-5 et affichent ainsi le même degré d'exigence quel que soit le groupe d'âge. La France, l'Italie et le Portugal sont les seuls pays à exiger un niveau plus élevé – celui de master – pour les responsables d'enfants de 3 ans ou plus. Enfin, dans la majorité des pays disposant d'une réglementation, le niveau de qualification requis est identique quel que soit le groupe d'âge considéré. C'est notamment le cas des pays relevant d'un système intégré, à l'exception de la Pologne. À l'inverse, 8 pays, dont la France, exigent un niveau de formation différent et supérieur pour les responsables d'enfants de 3 ans ou plus. ■

 Voir la définition p. 80.

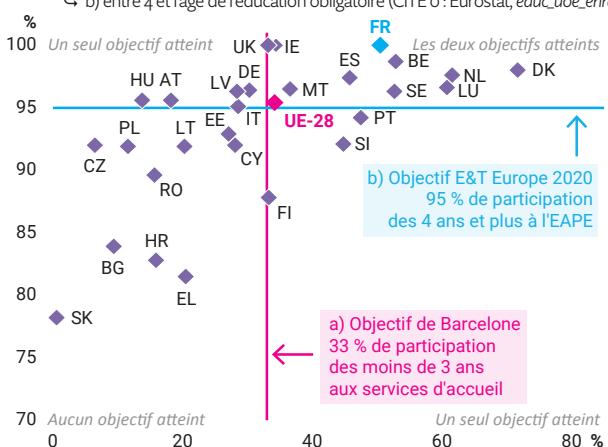
2.4.1 Les systèmes d'accueil du jeune enfant en Europe, dispositifs de CITE o et hors CITE

↳ Eurydice, Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, 2019.



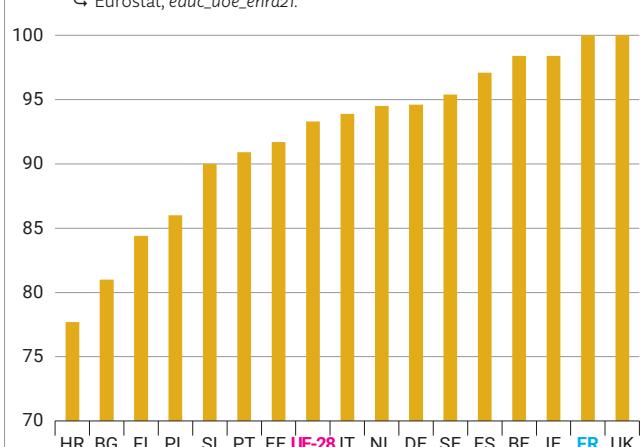
2.4.2 Taux de participation à l'EAPE en Europe en 2017, en %

↳ a) à moins de 3 ans (hors CITE ou CITE o : Eurostat, *ilc_caindformal*).
↳ b) entre 4 et l'âge de l'éducation obligatoire (CITE o : Eurostat, *educ_uoe_enra21*).



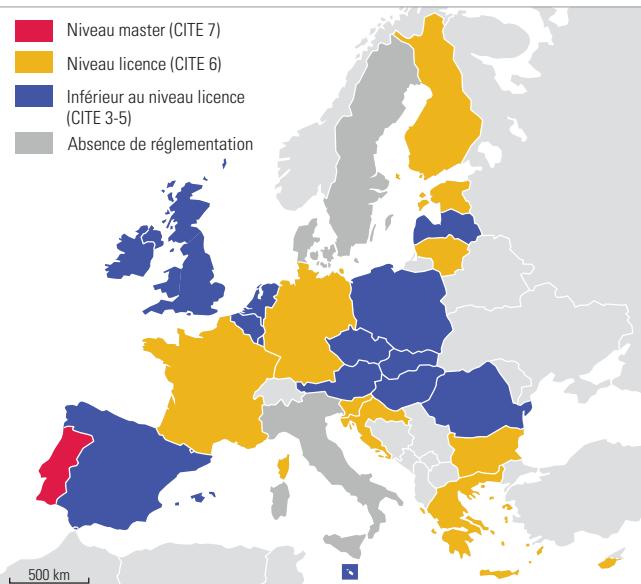
2.4.3 Taux de participation à l'EAPE entre 3 ans et l'âge de l'éducation obligatoire (CITE o) en Europe en 2017, en %

↳ Eurostat, *educ_uoe_enra21*.



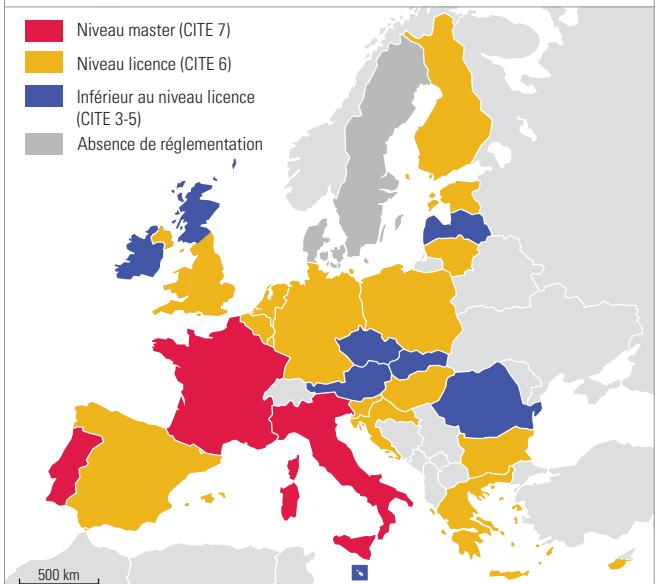
2.4.4 Niveau de qualification minimum exigé des praticiens responsables d'enfants de moins de 3 ans (hors CITE et CITE o1) dans les structures d'accueil collectif en 2018-2019

↳ Eurydice, Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, 2019.



2.4.5 Niveau de qualification minimum exigé des praticiens responsables d'enfants entre 3 ans et l'âge de l'éducation obligatoire (CITE o2) dans les structures d'accueil collectif en 2018-2019

↳ Eurydice, Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, 2019.





CHAPITRE 3

LES PARENTS D'ÉLÈVES

L'environnement familial des élèves

Les revenus et la situation économique des familles

FOCUS

L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants

LES DEUX TIERS DES MÉNAGES AVEC ENFANT DÉPENDANT SONT COMPOSÉS DE COUPLES

En 2018, dans l'Union européenne à 28, 29 % des ménages ont au moins un **enfant dépendant**³² dans leur composition (3.1.1). Cette proportion varie de 39 % en Irlande à 22 % en Allemagne ou en Finlande. La majorité des ménages avec enfants dépendants est composée d'adultes en couple (20 % de l'ensemble des ménages de l'UE-28, soit deux tiers des ménages avec enfant dépendant). La part de ménages composés d'un couple d'adultes avec enfant varie du simple au double, allant de 14 % en Lituanie à 26 % en Irlande.

En 2018, la part de ménages monoparentaux est de 4 % en moyenne de l'UE-28 et elle varie de 2 % en Croatie, en Finlande, en Grèce et en Roumanie à 9 % au Danemark et en Estonie. Si la part de ménages monoparentaux est restée stable en moyenne de l'UE-28 sur la décennie passée (4 % en 2009), elle a diminué d'un point de pourcentage en Belgique, au Luxembourg et au Royaume-Uni. À l'inverse, en Espagne ou au Portugal, les ménages monoparentaux ont augmenté d'un point de pourcentage ou plus sur la période. Toutefois, dans ces deux pays, les taux de ménages monoparentaux étaient parmi les plus faibles d'Europe en 2009. En France, cette part a également augmenté, passant de 5,3 % à 6,5 % entre 2009 et 2018.

Quant à la taille de la fratrie, en 2018, 49 % des ménages européens avec enfant dépendant ont un seul enfant et 39 % ont deux enfants dépendants.

L'ACCÈS À L'HYGIÈNE N'EST PAS UNIVERSEL AU SEIN DES LOGEMENTS DES ENFANTS EUROPÉENS

Plusieurs indicateurs permettent d'apprécier les conditions de vie dans lesquelles se trouvent les enfants dépendants. Le **taux de surpeuplement du logement**³³ fait surgir une nette différence entre les pays d'Europe occidentale et septentrionale, d'un côté, et ceux d'Europe orientale de l'autre (3.1.2). En effet, exception faite de l'Italie et de l'Autriche, il n'y a aucun pays d'Europe de l'Ouest où le taux de surpeuplement pour les ménages avec enfant dépendant dépasse 20 % en 2018. À l'inverse, ce taux est sensiblement plus élevé dans les pays d'Europe centrale et les Balkans ; il dépasse 60 % en Bulgarie et Roumanie.

En ce qui concerne les conditions d'hygiène dans le logement, une différence est également manifeste entre l'Europe de l'Ouest et du Nord d'un côté, et l'Europe de l'Est de l'autre (3.1.3).

En 2018, en moyenne de l'UE 28, environ 2 % d'enfants de 0 à 17 ans n'ont accès ni à une douche ni à une baignoire dans leur logement. Parmi les 28 pays, 19 présentent un taux inférieur à 1 %. Les exemples sont l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, la France ou encore l'Italie. À l'inverse, les enfants font face à un manque sévère d'accès à l'hygiène en Roumanie (30 % d'enfants), en Bulgarie (13 %), en Lettonie (9 %) ou encore en Lituanie (8 %). On note toutefois une amélioration tendancielle nette : les taux de ménages avec enfant dépendant dépourvus de douche ou de baignoire étaient, dans ces pays, bien supérieurs en 2009 (Bulgarie 20 %, Lettonie 19 % ou encore Roumanie 46 %) qu'en 2018.

UNE MOITIÉ DES PARENTS D'ÉLÈVES DIPLOMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2018, en moyenne de l'UE-28, 13 % des enfants de 0 à 17 ans ont des parents qui sont faiblement diplômés, et 47 % ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur (3.1.4). On entend par « niveau d'éducation des parents » le niveau de diplôme observé le plus élevé du père ou de la mère.

Dans la moitié des pays de l'UE-28 dont l'Allemagne, la Belgique, la France ou encore le Royaume-Uni, une majorité d'enfants dépendants ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur. Cette proportion, qui dépasse 60 % au Danemark, en Finlande et aux Pays-Bas, atteint au maximum 71 % en Irlande. L'Espagne, où 53 % des enfants de moins de 18 ans ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur, fait doublement figure d'exception, car elle présente également un taux élevé d'enfants de parents faiblement diplômés (24 %).

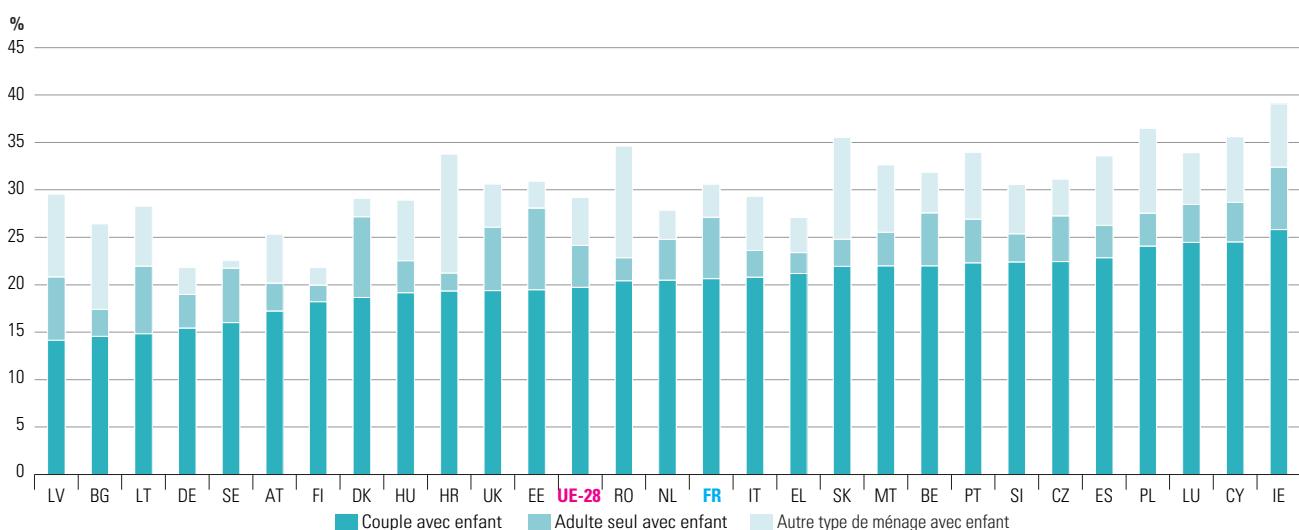
La Croatie, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque et la Roumanie présentent des proportions faibles de parents peu ou pas qualifiés et des proportions également faibles de parents diplômés de l'enseignement supérieur. En effet, une majorité des parents dans ces pays ont un niveau de qualification du second cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non supérieur (56 % en République tchèque et en République slovaque, 62 % en Croatie).

Enfin, l'Italie, Malte, le Portugal et la Roumanie sont les seuls pays où les proportions d'enfants qui ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur sont très proches de ceux ayant des parents faiblement diplômés, voire inférieurs dans le cas du Portugal et de Malte. ■

³² Voir la définition p. 80.

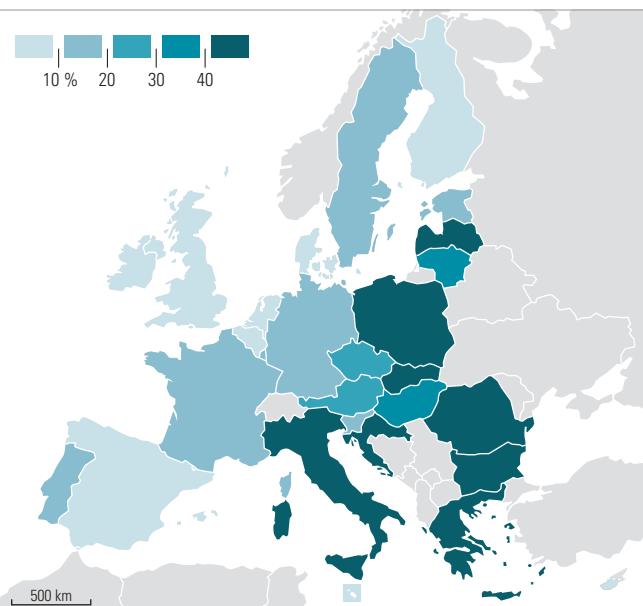
3.1.1 Distribution des ménages avec enfant dépendant selon le type de ménage parmi l'ensemble des ménages en 2018

Source: Eurostat, *fst_hhnhtch*.



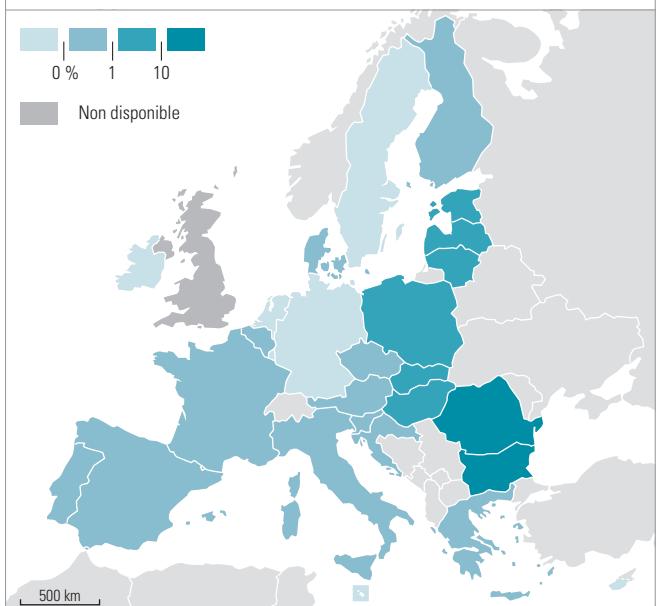
3.1.2 Taux de surpeuplement des ménages avec enfant dépendant en 2018

Source: Eurostat, *ilc_lvho05b*.



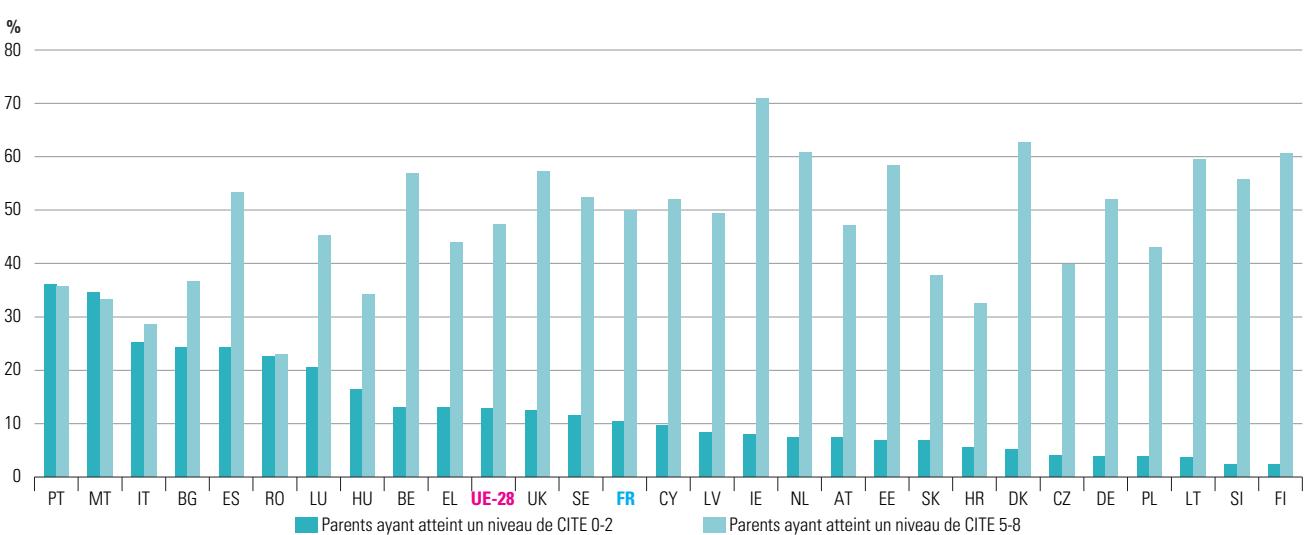
3.1.3 Part des enfants de 0 à 17 ans vivant dans un logement dépourvu de baignoire ou de douche en 2018

Source: Eurostat, *ilc_mdh002c*.



3.1.4 Distribution des 0-17 ans selon le niveau de CITE atteint de leurs parents en 2018

Source: Eurostat, *ilc_lvp525*.



DES REVENUS PARFOIS TRÈS FAIBLES POUR LES FAMILLES À L'EST DE L'EUROPE

ZOOM

L'enquête **EU-SILC** (Statistics on Income and Living Conditions) d'Eurostat fournit des données sur le revenu disponible des ménages au sein de l'Union européenne, c'est-à-dire le revenu qui reste à la disposition des ménages une fois déduit les prélèvements fiscaux et sociaux. Sont inclus les revenus du travail et du capital, les transferts entre ménages ainsi que les transferts sociaux (à l'exclusion des loyers imputés aux propriétaires de logement). Le revenu médian désigne la valeur pour laquelle la population est scindée en deux parties d'effectifs égaux : ceux qui ont des revenus supérieurs à la médiane et ceux dont les revenus sont inférieurs.

En 2018, dans l'Union européenne à 28, le **revenu disponible net médian** des ménages avec enfant dépendant varie fortement : les revenus les plus élevés se situent en Allemagne, en Autriche, au Benelux et dans les pays scandinaves, alors que les revenus les plus faibles se trouvent en Bulgarie, Grèce, Hongrie et Roumanie (3.2.1). Au sein du groupe de pays aux revenus les plus élevés, le Luxembourg se démarque par un revenu médian des ménages avec **enfant dépendant** (sans logement personnel et sans activité professionnelle) de 30 030 en **standard de pouvoir d'achat (SPA)**. La Roumanie, avec 5 920 SPA en 2018, se situe à l'opposé du Luxembourg : ses ménages avec enfant dépendant perçoivent un revenu 5 fois inférieur aux ménages luxembourgeois.

Parmi les pays d'Europe de l'Ouest, le Portugal se démarque en ayant le niveau de revenus le plus faible, avec un revenu médian de 10 560 SPA. Les ménages français (19 210 SPA) ont un revenu sensiblement supérieur à la médiane de l'UE-28 (16 170 SPA).

UN ENFANT EUROPÉEN SUR DIX VIT DANS UN MÉNAGE SANS EMPLOI

En 2018, de nombreux États membres d'Europe occidentale affichent des proportions importantes d'enfants dépendants qui vivent dans des ménages où aucun membre n'a d'emploi. Ces proportions sont supérieures à 10 % dans 6 pays de l'UE-28 (Belgique, Bulgarie, France, Irlande, Royaume-Uni et Suède), alors qu'elles sont inférieures à 6 % en Finlande, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie (3.2.2). Une amélioration est toutefois observable dans une grande majorité de pays européens, dans la mesure où le seuil de 10 % était dépassé dans 13 pays en 2012, avec un maximum de 20 % en Irlande. Toutefois, cette amélioration est à considérer avec prudence, car cet indicateur ne préjuge pas de la qualité des emplois que les membres du ménage peuvent avoir (taux de temps partiel, niveaux de salaires entre autres).

UN RISQUE DE PAUVRETÉ ET D'EXCLUSION TRÈS ÉLEVÉ POUR LES FAMILLES PEU QUALIFIÉES

ZOOM

Le **risque de pauvreté et d'exclusion sociale** est une mesure synthétique d'Eurostat correspondant au nombre de personnes qui se trouvent au moins dans l'une des situations suivantes : leurs revenus sont inférieurs au seuil de pauvreté fixé à 60 % du revenu disponible médian national après transferts sociaux ; elles sont en situation de privation matérielle grave, ce qui signifie qu'elles ont des conditions de vie fortement affectées par le manque de ressources (elles remplissent au moins 4 des 9 critères définis par Eurostat) ; elles vivent dans des ménages à très faible intensité de travail (moins de 20 % du temps de travail potentiel).

En 2018, le **taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale** dans la population des 0-17 ans dans les 28 pays de l'Union est de 24 %. Les taux nationaux varient de 13 % en République tchèque et en Slovénie à 38 % en Roumanie (3.2.3). Dans 8 pays, dont Royaume-Uni (29 %), l'Espagne (30 %) et l'Italie (31 %), ce taux dépasse 25 %.

Le taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale des jeunes de 0 à 17 ans est systématiquement plus élevé lorsque les parents ont un niveau d'éducation plus faible (3.2.3). En effet, dans le cas des jeunes dont les parents ont atteint un niveau de CITE 0-2, de nombreux pays d'Europe de l'Est mais aussi l'Allemagne, la Finlande ou l'Irlande affichent un risque supérieur à 70 % de pauvreté, tandis que l'Estonie, le Luxembourg, la Pologne et le Portugal présentent un risque égal ou inférieur à 40 %.

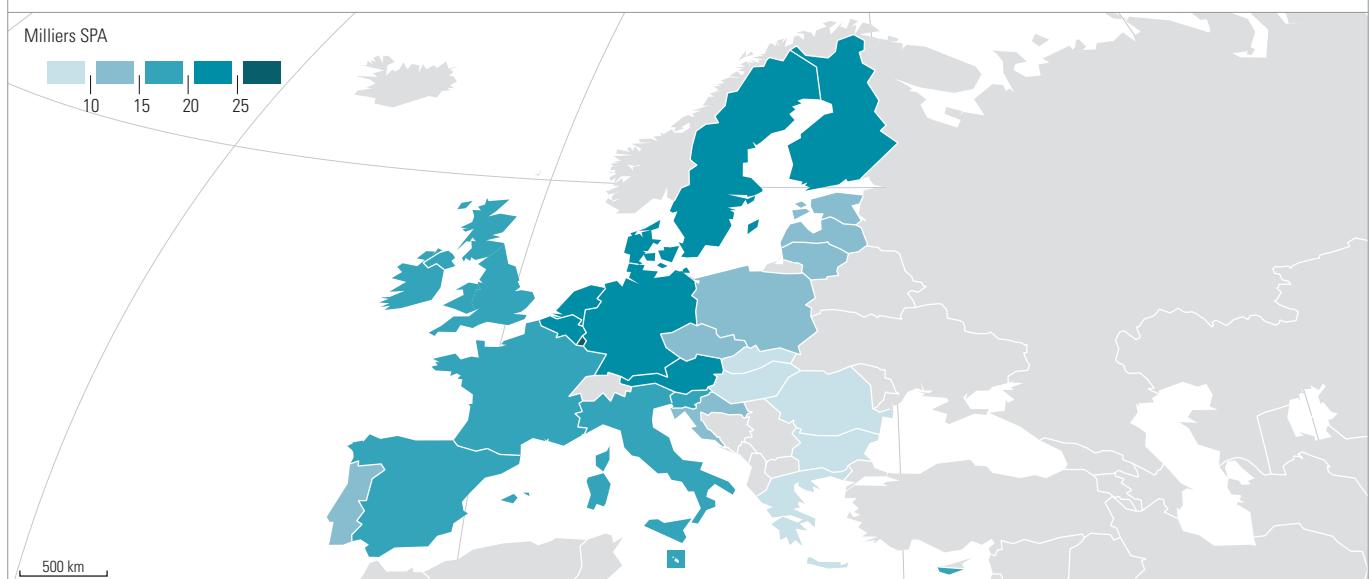
Lorsqu'on observe les profils de ménages dont les parents ont un niveau de CITE 5-8 (diplôme le plus élevé du père ou de la mère), le taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale diminue de manière remarquable : il est inférieur ou égal à 6 % dans 6 pays (Croatie, Finlande, Malte, Pologne, Portugal et République tchèque) et supérieur à 10 % dans 9 pays seulement (dont l'Autriche, l'Espagne, la Grèce, le Luxembourg ou encore le Royaume-Uni). Enfin, la France affiche des taux légèrement inférieurs à la moyenne de l'UE-28 pour chacune des populations observées.

La Bulgarie et la Lituanie sont les pays où ce risque varie le plus selon le niveau d'études des parents : on y observe un écart de 77 points de pourcentage ou plus entre les enfants de parents dotés d'un faible niveau d'études et ceux dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. Dans 5 pays, cet écart est inférieur à 40 points de pourcentage (Estonie, Luxembourg, Malte, Pologne et Portugal). ■

 Voir la définition p. 80.

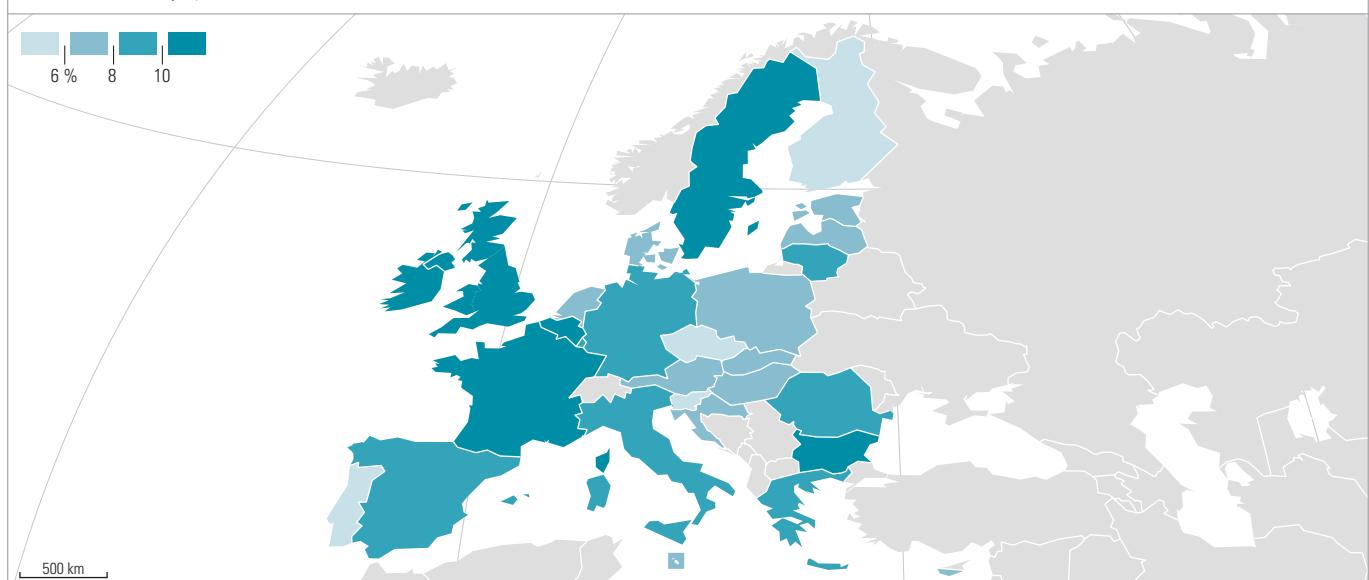
3.2.1 Revenu médian des ménages avec enfant dépendant en 2018 en équivalents SPA

Source: Eurostat, *ilc_dio4*.



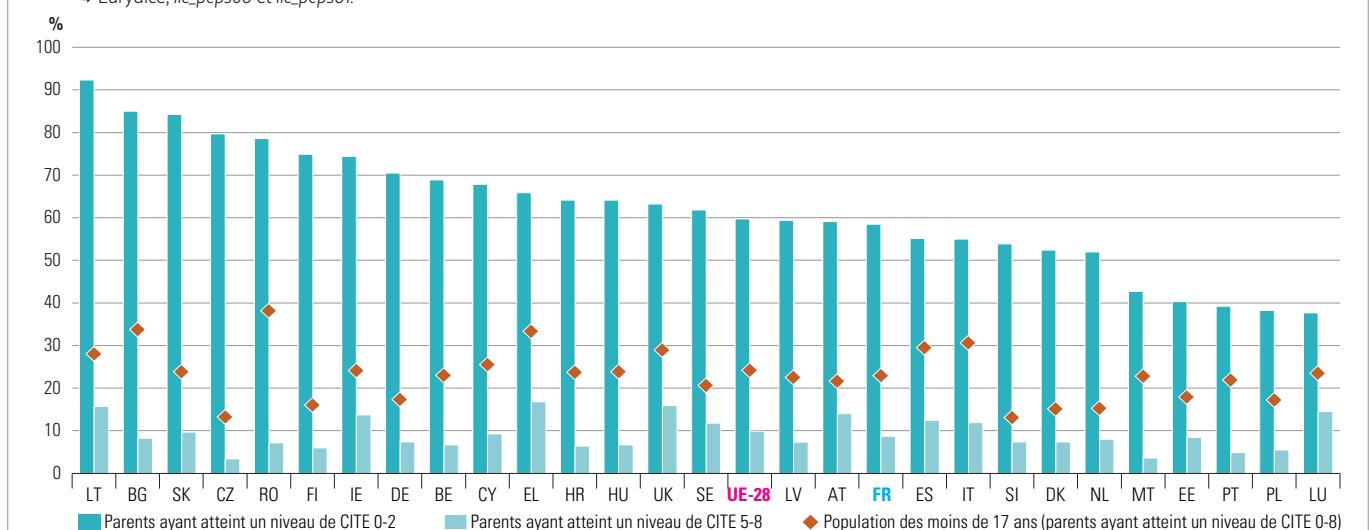
3.2.2 Proportion d'enfants de 0 à 17 ans vivant dans un ménage où aucun membre n'a d'emploi en 2018

Source: Eurostat, *lfsi_jhh_a*.



3.2.3 Risque de pauvreté et d'exclusion sociale des 0-17 ans selon le niveau de CITE atteint de leurs parents et risque dans la population des 0-17 ans en 2018

Source: Eurydice, *ilc_peps60* et *ilc_peps01*.



DE MEILLEURS RÉSULTATS EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT POUR LES ÉLÈVES SOUTENUS PAR LEURS PARENTS

Dans les pays de l'OCDE, une grande majorité des élèves de 15 ans évalués à PISA 2018 déclarent que leurs parents leur apportent du soutien dans le cadre scolaire (3.3.1). Les pays comme la France, la Suède, la Finlande ou le Royaume-Uni ont plus de 80 % d'élèves faisant cette déclaration. Dans d'autres pays, les proportions sont plus faibles : notamment en Bulgarie (proche de 60 %), mais aussi à Chypre, en Italie, République slovaque ou Allemagne (proche de 70 %).

Les résultats des élèves au test PISA 2018 en compréhension de l'écrit témoignent de l'importance du soutien parental : les élèves se disant soutenus ont, dans tous les pays, des scores moyens plus élevés que les autres (3.3.2). La situation des pays où les scores moyens des élèves qui déclarent le soutien le plus fort restent inférieurs au centre de l'échelle (500 points) est préoccupante, d'autant que l'on constate aussi des écarts de score importants entre ces élèves et ceux qui déclarent une absence de soutien. L'écart est relativement important au Portugal, en Suède, en France et en Italie, mais les élèves très soutenus dépassent largement le centre d'échelle dans ces pays sauf en Italie (501).

La mesure du lien entre l'implication parentale dans l'éducation et les résultats au test PISA est toutefois complexe. Il est non seulement impossible d'isoler l'effet éventuel du soutien parental par rapport à celui venant de toute autre activité qui affecte les compétences des élèves, mais il n'est pas non plus pertinent, en raison de la taille des échantillons, d'observer la variation des scores à la fois en fonction de l'implication parentale et du milieu familial. Or, les parents de milieux favorisés du point de vue socioéconomique et culturel s'engagent généralement davantage que les parents défavorisés.

L'INITIATIVE PARENTALE VIS-À-VIS DE L'ÉCOLE DÉPENDANTE DU CONTEXTE SCOLAIRE

Le questionnaire administré aux chefs d'établissement lors de l'enquête PISA 2018 permet d'éclairer certaines pratiques d'implication parentale en milieu scolaire. En moyenne des pays de l'OCDE, les chefs d'établissement rapportent que 58 % des parents discutent des progrès de leur enfant avec un enseignant à l'initiative de ce dernier (56 % pour la France). Lorsque les discussions ont lieu à l'initiative des parents, cette proportion est de 41 % en moyenne de l'OCDE et varie de 32 % (Hongrie, Irlande) à 64 % (Grèce), en passant par 39 % en France (3.3.3).

Quant aux instances de gestion des établissements (comme les comités consultatifs de parents d'élèves et les comités de direction), 17 % des parents y participent en moyenne OCDE selon les chefs d'établissement interrogés à PISA 2018. En Europe, le Royaume-Uni, l'Allemagne ou encore la France affichent une

participation relativement faible (respectivement 5 %, 10 % et 11 % des parents), contrairement à l'Italie ou la République slovaque (34 %).

Si ces proportions reflètent en partie la relation individuelle que les parents entretiennent avec l'école, elles dépendent fortement de différents éléments de contexte, comme l'aménagement du temps de travail permettant aux parents de se rendre en milieu scolaire, mais aussi la culture du dialogue avec les familles et la place qui leur est réservée dans la gouvernance scolaire. En Italie par exemple, les parents sont non seulement représentés dans les différents conseils au sein des établissements, comme c'est le cas ailleurs en Europe, mais participent également à d'autres instances dont la fonction est de décider de l'attribution de primes de performance ou encore d'évaluer les enseignants stagiaires. La consultation des parents lors de l'évaluation des enseignants est également pratiquée dans d'autres pays d'Europe¹. Toutefois, les données PISA 2018 indiquent, dans ces pays, une participation moyenne bien plus faible qu'en Italie : c'est par exemple le cas en Finlande (8 %) ou encore en Suède (10 %).

DE NOMBREUSES RECOMMANDATIONS NATIONALES EN EUROPE VISENT À AMÉLIORER L'IMPLICATION DES FAMILLES IMMIGRÉES DANS L'ÉDUCATION

Certaines catégories de parents, culturellement éloignés de l'école, manquent d'outils leur permettant de soutenir leurs enfants dans leur scolarisation et parfois ne connaissent pas les bénéfices de leur potentiel engagement. Des familles immigrées, en particulier celles avec de faibles niveaux d'éducation, peuvent être dans cette situation. Des réglementations nationales ou des recommandations visant à mobiliser les familles immigrées sont présentes dans de nombreux pays de l'Union européenne, même fortement décentralisés. Seules l'Angleterre, l'Irlande, la Communauté française de Belgique, la Pologne, la Hongrie et la Croatie n'ont pas mis en place de tels textes en 2017-2018, tandis que les Pays-Bas s'en remettent en la matière à l'initiative locale (3.3.4). Toutefois, dans 11 autres pays (dont la Suède, l'Écosse ou la Finlande), les textes ne s'adressent pas spécifiquement aux parents immigrés, mais incluent ceux-ci au même titre que les parents non immigrés.

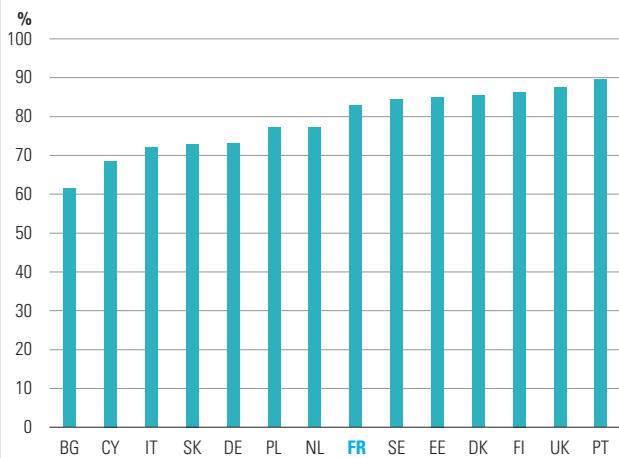
Dans les pays qui disposent de textes nationaux visant spécifiquement les familles immigrées, il existe souvent des initiatives d'envergure dans le but de mettre en œuvre les recommandations. Certaines d'entre elles se soucient en priorité de la bonne information de ces parents sur le fonctionnement de l'institution scolaire (« Ouvrir l'école aux parents » en France), d'autres proposent des boîtes à outils pédagogiques (« Toolkit for Diversity » en Irlande du Nord) ou des lettres d'engagement mutuel signées par les établissements et les familles, comme en Espagne². ■

1. Eurydice, *Les carrières enseignantes en Europe*, 2018, année de référence 2016-2017.

2. Eurydice, *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe*, 2019.

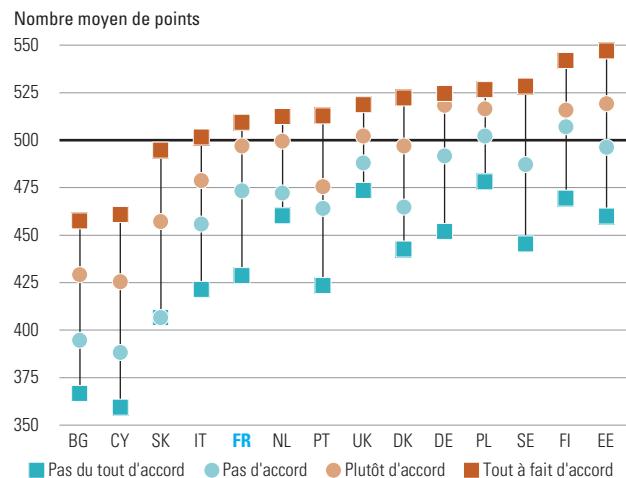
3.3.1 Proportion d'élèves de 15 ans qui déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « mes parents me soutiennent dans mes efforts et réussites à l'école »

© OCDE, PISA 2018, extraction du questionnaire élèves.



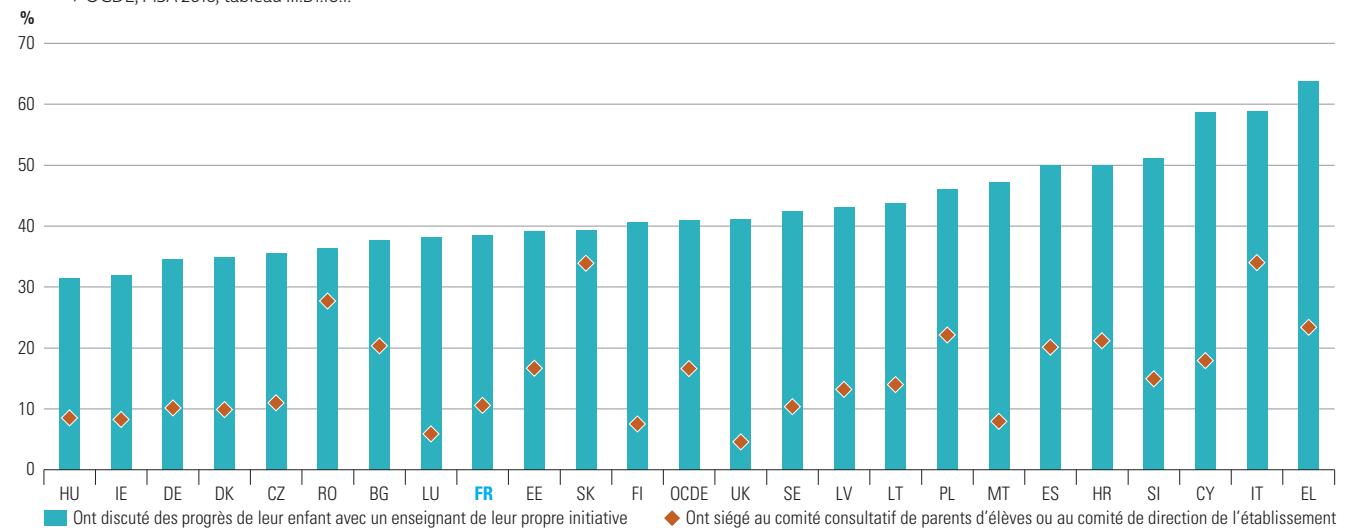
3.3.1 Score moyen des élèves en compréhension de l'écrit en fonction de ce qu'ils déclarent sur le fait que leurs parents soutiennent leurs efforts et réussites scolaires

© OCDE, PISA 2018, questionnaire élèves.



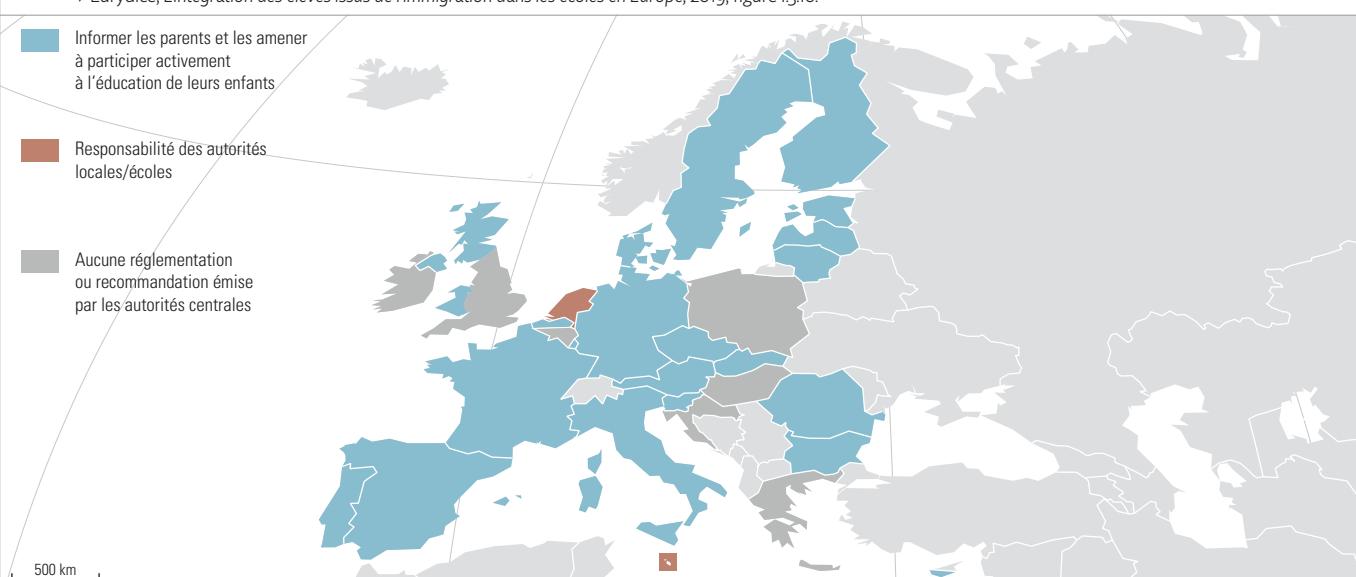
3.3.3 Proportion de parents d'élèves qui ont participé volontairement à des activités dans l'établissement de leur enfant au cours de l'année scolaire précédent PISA 2018 selon les chefs d'établissement

© OCDE, PISA 2018, tableau III.B1.10.1.



3.3.4 Réglementation/recommandation régissant l'implication des parents des élèves migrants au sein des écoles, en CITE 1-3 (enseignement général et professionnel) en 2017-2018

© Eurydice, L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe, 2019, figure I.3.10.





CHAPITRE 4

LES ENSEIGNANTS

Les enseignants européens : une vue d'ensemble

Les conditions d'exercice du métier d'enseignant

La formation initiale et continue des enseignants

La perception du métier par les enseignants

Les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants

FOCUS

Les chefs d'établissement et les directeurs d'école en Europe

ZOOM

L'enquête internationale **TALIS** (Teaching And Learning International Survey) a pour objectif de recueillir des données déclaratives sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges pour la France). L'échantillon de chaque pays est composé d'au moins 4 000 enseignants répartis dans 200 établissements (publics et privés) ainsi que leur chef d'établissement. Le premier cycle de l'enquête a eu lieu en 2008 (la France n'y avait pas participé). Lors du troisième cycle, en 2018, 48 pays y ont pris part dont 30 membres de l'OCDE et 23 de l'Union européenne incluant la France qui avait déjà participé en 2013. Certains pays ont étendu l'enquête à l'enseignement élémentaire (c'est le cas de la France) et d'autres au second cycle de l'enseignement secondaire.

DES ENSEIGNANTS PLUS ÂGÉS AUX NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT PLUS ÉLEVÉS

En 2017, dans l'Union européenne à 28, l'âge des enseignants est en moyenne plus élevé lorsque le niveau de CITE auquel ils enseignent est lui-même plus élevé. Parmi les 26 pays présentés ici, 8 ont plus de 40 % d'enseignants âgés de plus de 50 ans en CITE 1 (4.1.1). En CITE 2, 10 pays se trouvent dans la même situation, alors qu'en CITE 3, on en dénombre 15. Trois profils de pays se distinguent néanmoins.

Dans le premier groupe (Belgique, Espagne, France, Pologne ou encore Royaume-Uni), la part d'enseignants âgés de plus de 50 ans est inférieure à 40 % dans chaque niveau d'enseignement. Un deuxième ensemble (Bulgarie, Estonie, Grèce, Italie et Lituanie) se caractérise par une proportion d'enseignants âgés supérieure à 40 % aux trois niveaux d'enseignement. L'Italie se démarque nettement, avec une proportion d'enseignants de plus de 50 ans qui atteint 50 % ou plus à chaque niveau d'enseignement. Un troisième profil (Finlande, Pays-Bas et République tchèque) a pour spécificité d'avoir une concentration d'enseignants plus âgés en CITE 3 et des populations relativement jeunes en CITE 1 et 2.

UNE PROFESSION MAJORITAIREMENT FÉMININE EN EUROPE

Dans l'enseignement scolaire en Europe en 2017, les femmes sont systématiquement majoritaires dans la profession enseignante et ce quel que soit le niveau de CITE observé (4.1.2). La proportion de femmes décroît néanmoins partout avec le niveau d'enseignement. En 2017, en moyenne de l'UE-28, les femmes représentent 85 % des effectifs enseignants de CITE 1, 68 % des effectifs de CITE 2 et 61 % des effectifs de CITE 3. Les écarts sont sensibles entre les pays de l'Union : dans l'enseignement élémentaire, la proportion de femmes parmi les enseignants s'échelonne de 71 % en Grèce à 97 % en Hongrie et en Lituanie. Cette amplitude internationale est similaire en CITE 3 (de 53 % aux Pays-Bas à 80 % en Lettonie), mais

elle est encore plus importante en CITE 2 (de 53 % aux Pays-Bas à 88 % en Slovénie).

L'Espagne, la France, le Luxembourg et les Pays-Bas sont les seuls pays où la proportion de femmes est de 60 % ou moins dans les deux cycles de l'enseignement secondaire.

UNE GRANDE MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS EUROPÉENS SONT ENTRÉS DANS LE MÉTIER MUS PAR DES MOTIVATIONS « SOCIALES »

Lors de l'enquête TALIS 2018, les enseignants de CITE 2 ont été interrogés sur les raisons pour lesquelles ils avaient choisi le métier de l'enseignement. Des motivations à caractère social ont été déclarées par un très grand nombre d'enseignants européens.

Ainsi, 89 % des enseignants en moyenne dans les 23 pays de l'Union européenne disent avoir été fortement motivés par la possibilité d'apporter leur « contribution à la société » (4.1.3), 91 % déclarent avoir été attirés par la possibilité de « jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes » et 76 % disent qu'ils souhaitaient aider les jeunes socialement défavorisés. Certains enseignants ont qualifié plusieurs de ces motivations d'importantes lors de leur décision à rejoindre le métier.

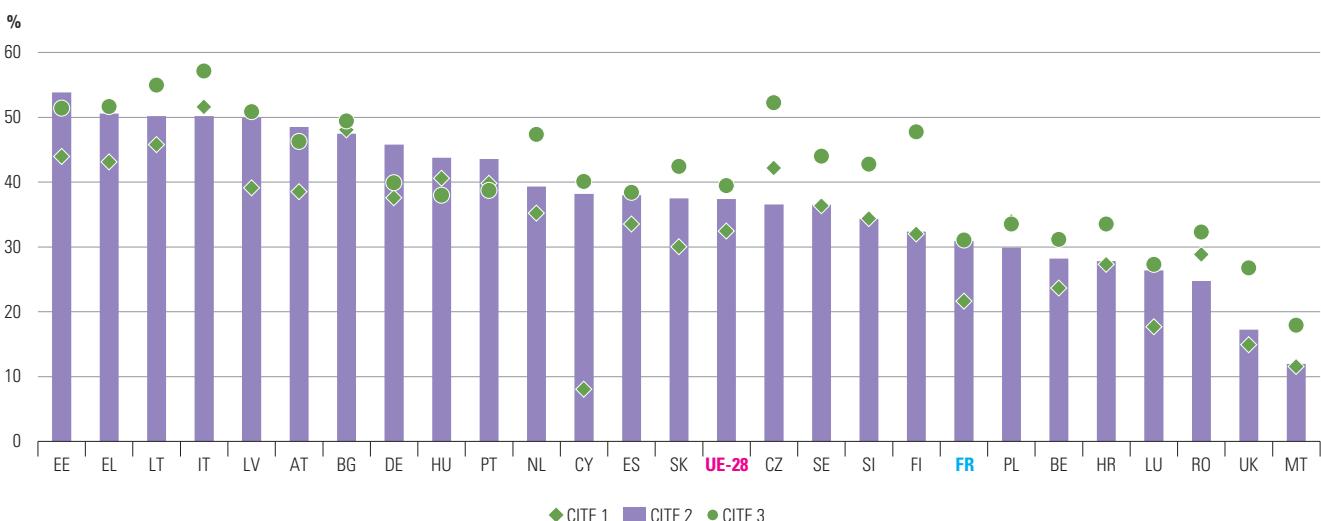
Dans les pays pris individuellement, les pourcentages d'enseignants qui disent avoir été séduits par l'opportunité que leur offrait le métier de contribuer à la société s'étendent de 66 % en Finlande à 96 % en Roumanie. La possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes avait attiré 79 % d'enseignants de CITE 2 en Italie et 98 % en Roumanie, alors que celle d'aider les enfants défavorisés est déclarée comme importante par 90 % d'enseignants au Portugal, mais seulement 42 % aux Pays-Bas. En France, les proportions d'enseignants qui déclarent des motivations sociales pour entrer dans le métier sont proches de la moyenne de l'UE-23.

Les enseignants pouvaient également déclarer des motivations plus « personnelles » qu'ils considéraient comme importantes lorsqu'ils avaient décidé de rejoindre la profession. En moyenne de l'UE-23, 66 % des enseignants se disent avoir été séduits par l'assurance d'avoir des revenus stables (4.1.4), 65 % des enseignants déclarent qu'ils estimaient important que l'enseignement soit un métier sûr, et enfin 62 % ont été attirés par l'emploi du temps qui s'accordait bien avec leurs responsabilités personnelles. Les Pays-Bas affichent les taux les plus faibles pour chacune de ces trois motivations, tandis qu'en Estonie ou au Royaume-Uni, une large proportion d'enseignants a déclaré ces motivations comme importantes. Le cas de la Finlande détonne, dans la mesure où les enseignants de ce pays sont bien plus nombreux à déclarer des motivations personnelles qu'à se dire motivés par les dimensions sociales. En France, là encore, les proportions sont très proches de la moyenne de l'UE-23. ■

 Voir la source p. 84.

4.1.1 Proportions d'enseignants ayant plus de 50 ans par niveau de CITE, en 2017

Source : Eurostat, *educ_uoe_perpo1*.



Note : les données du Danemark et de l'Irlande ne sont pas disponibles.

4.1.2 Proportions de femmes parmi les enseignants par niveau de CITE, en 2017

Source : Eurostat, *educ_uoe_perpo1*.



4.1.3 Déclarations des enseignants de CITE 2 en 2018 quant à leurs motivations « sociales » à rejoindre la profession

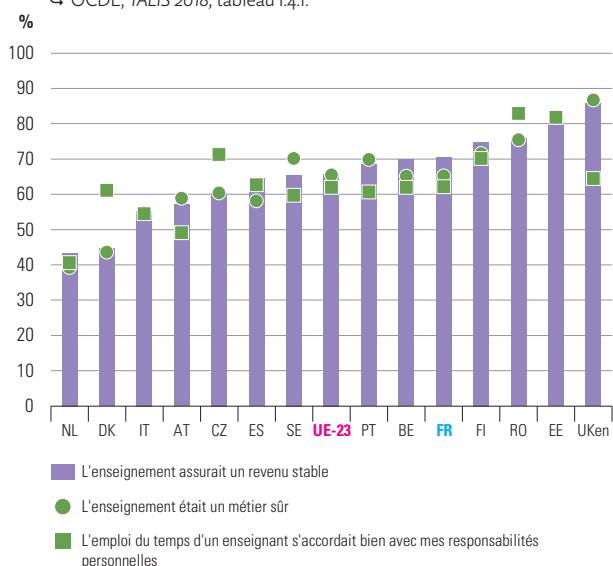
Source : OCDE, TALIS 2018, tableau I.4.1.



- L'enseignement me donnait la possibilité de fournir ma contribution à la société
- L'enseignement assurait un revenu stable
- L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées
- L'enseignement était un métier sûr
- L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des jeunes
- L'emploi du temps d'un enseignant s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles

4.1.4 Déclarations des enseignants de CITE 2 en 2018 quant à leurs motivations « personnelles » à rejoindre la profession

Source : OCDE, TALIS 2018, tableau I.4.1.



DANS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE, LES ENSEIGNANTS GAGNENT MOINS EN FRANCE QU'EN ALLEMAGNE, EN BELGIQUE ET EN EUROPE DU NORD

En 2017, dans l'enseignement élémentaire (CITE 1) public, le **salaire effectif moyen des enseignants**¹ (traitement brut qui, contrairement au **salaire statutaire moyen**², inclut primes, indemnités et heures supplémentaires) est plus faible en France (39 400 \$ pour un enseignant titulaire en 2016) qu'en Allemagne (68 700), en Angleterre (41 500) et dans les pays du Nord européen comme les Pays-Bas (54 600), la Finlande (46 300) ou la Suède (44 500) (4.2.1). Ce constat tient compte des différences en matière de pouvoir d'achat (PPA)³.

Dans l'enseignement secondaire, la France rattrape en partie son retard en matière de rémunération, en particulier dans le second cycle général (CITE 34). Ainsi, les enseignants de CITE 1 gagnent moins en France qu'en Angleterre et en Suède, mais ceux de CITE 34 gagnent, en moyenne, davantage en France (51 000 \$) que dans ces deux autres pays (respectivement 46 900 et 47 300). La différence de situation relative de la France entre CITE 1 et 34 s'explique en partie par la présence des professeurs agrégés en CITE 34, mieux rémunérés que les professeurs des écoles (qui n'effectuent pas d'heures supplémentaires).

Par ailleurs, à tous les niveaux d'enseignement, le salaire est plus important en France que dans les pays baltes ou encore dans ceux de l'Europe de l'Est (Pologne, Slovénie, République tchèque et slovaque). À l'inverse, quel que soit le niveau d'enseignement, il est inférieur en France qu'en Allemagne, aux Pays-Bas ou encore en Communauté française de Belgique.

Toutefois, pour nombre de pays européens, la rémunération des enseignants varie également au sein des territoires nationaux. En Allemagne par exemple, les règles en la matière sont définies au niveau des États fédérés : par convention collective du secteur public pour les enseignants exerçant sous statut salarié et par lois pour les fonctionnaires. Il en résulte, à chaque niveau d'enseignement, des écarts aux moyennes nationales (pondérées) présentées ici pour l'Allemagne, écarts particulièrement forts pour les États comme Hambourg, bons payeurs, et la Rhénanie-Palatinat, où les salaires sont parmi les plus bas¹.

DANS L'ÉLÉMENTAIRE, DAVANTAGE D'ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT EN FRANCE QU'AILLEURS EN EUROPE

En 2017, dans l'Union européenne à 28, le **taux d'encadrement**¹ (nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein) est en moyenne plus fort dans le premier degré (environ 13 élèves dans le préélémentaire et 15 dans l'élémentaire) que dans le second (12 dans les deux cycles du secondaire) : 4.2.2. Le Luxembourg, la Grèce, la Lituanie, la Pologne et la Hongrie présentent des taux particulièrement favorables dans l'élémentaire (moins de 11 élèves par enseignant). Dans le préélémentaire, c'est le cas de la Suède, de la Slovénie, de l'Allemagne et de la Finlande (moins de 10 élèves).

¹ Voir la définition p. 80.

La France, avec plus de 19 élèves par enseignant, présente le taux le plus fort au sein de l'UE, dans l'enseignement élémentaire. Avec plus de 23 élèves par enseignant, le pays affiche le deuxième taux le plus important dans le préélémentaire, où il n'est devancé que par le Royaume-Uni, avec presque 25 élèves. Si les personnels auxiliaires sont comptabilisés en plus des enseignants (Atsem dans le cas français), comme le fait l'OCDE, le taux d'encadrement descend à 16 élèves par personnel en France et à 12 élèves en moyenne UE-23.

Dans le premier cycle du secondaire en France, le taux d'encadrement (14 élèves par enseignant) est meilleur que dans le premier degré, mais il reste plus élevé que dans tous les autres pays, sauf aux Pays-Bas (16) et au Royaume-Uni (15). Dans le second cycle du secondaire (sans distinction de voie), le taux d'encadrement en France (11) est meilleur que celui de la moyenne UE-28 (12) et surtout celui des Pays-Bas (18) et du Royaume-Uni (17), mais aussi de la Finlande (18).

AU COLLÈGE, UNE MINORITÉ DE PAYS RÉGLEMENTENT UN TEMPS DE PRÉSENCE OBLIGATOIRE DES ENSEIGNANTS DANS L'ÉTABLISSEMENT

Pour une grande majorité des pays de l'Union européenne, le **temps d'enseignement statutaire**², défini dans les textes officiels, est plus important dans le premier degré que dans le second. En 2017-2018, dans l'enseignement élémentaire (CITE 1), le volume horaire en France (900 h par an pour les professeurs des écoles) est moins élevé qu'aux Pays-Bas (930 h), mais au-dessus de celui de nombreux pays, comme l'Espagne (880 h), l'Allemagne (800 h), l'Italie (755 h) ou la Finlande (677 h). Dans le premier cycle du secondaire (« collège », CITE 24), il est, à nouveau, plus faible en France (684 h demandées aux professeurs certifiés) qu'au Pays-Bas (750 h), mais aussi qu'en Allemagne (744 h) ou encore en Espagne (713 h), alors qu'il est plus fort en France qu'en Italie (617 h) et en Finlande (592 h) : 4.2.3.

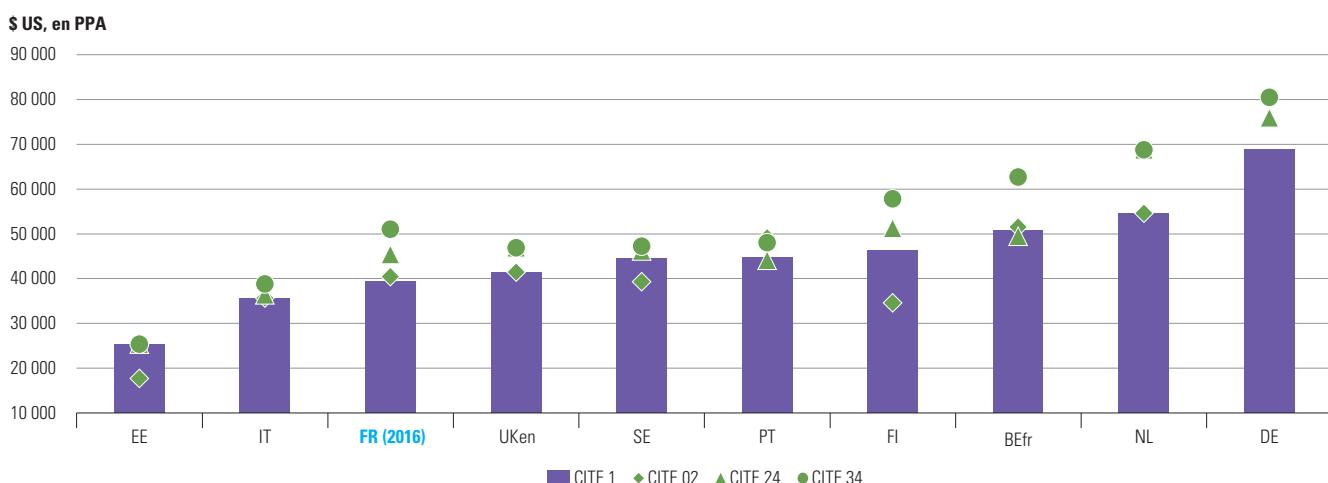
En plus du temps d'enseignement, une réglementation valable pour l'ensemble ou une partie du territoire national définit parfois un temps de présence obligatoire des enseignants au sein de l'établissement, pour y enseigner et effectuer d'autres tâches relevant, par exemple, du soutien scolaire ou de la surveillance. Dans le premier cycle du secondaire (CITE 24), c'est le cas en Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Lettonie, au Portugal, en Espagne, Suède et Écosse. En Finlande, une réforme récente a rehaussé ce temps de présence de 24 h par an pour tous les enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement.

Enfin, certains pays réglementent également un temps statutaire global de travail, qui formalise l'ensemble des tâches menées par les enseignants, en établissement ou ailleurs, hormis celles qui relèvent des heures supplémentaires. En France mais aussi au Portugal, ce temps correspond au temps légal de travail de tous les salariés. En Angleterre, c'est le seul volume horaire réglementé concernant le travail des enseignants. ■

¹. Scheller H., « Education Federalism in Germany », in Wong K.K. et al. (dir.) 2018, *Federalism and Education: Ongoing Challenges and Policy Strategies in Ten Countries*, Charlotte (USA), IPA : 111.

4.2.1 Salaires effectifs des enseignants (25-64 ans) du secteur public, travaillant à temps plein, en 2017

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, tableau D3.4. Collecte commune avec Eurydice.

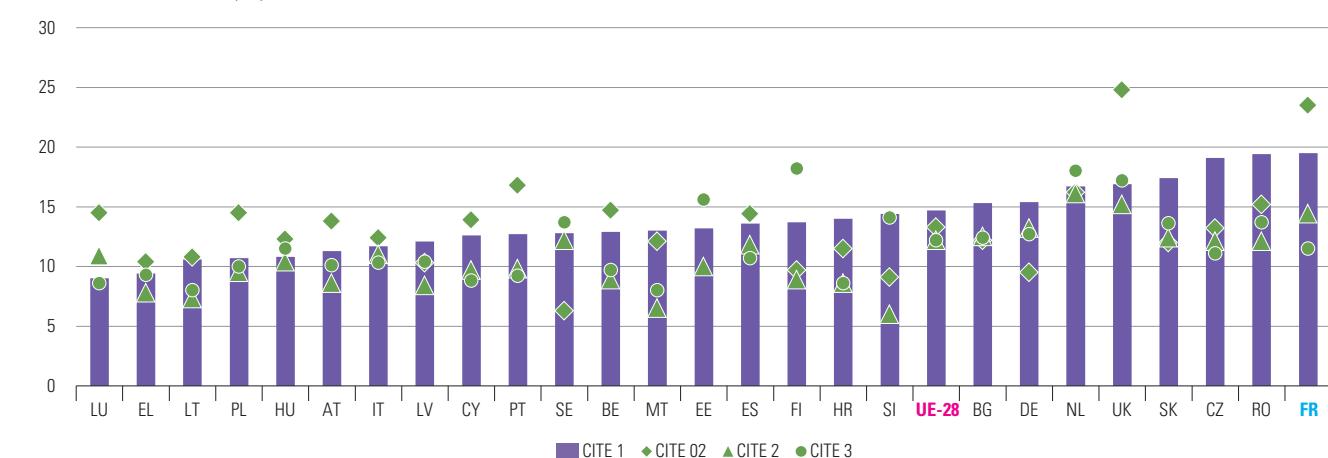


Note : ordre croissant des valeurs pour la CITE 1.

Champ : enseignants qualifiés selon la réglementation nationale (ensemble des titulaires à chaque niveau en France, incluant donc les professeurs agrégés dans le second degré). Années de référence : 2016 en FR. La moyenne UE n'est pas présentée en raison d'un manque de données pour de nombreux pays. Collecte de données commune OCDE-Eurydice.

4.2.2 Taux d'encadrement (nombre moyen d'élèves par enseignant) dans les établissements d'enseignement, en équivalents temps plein, en 2017, secteurs public et privé

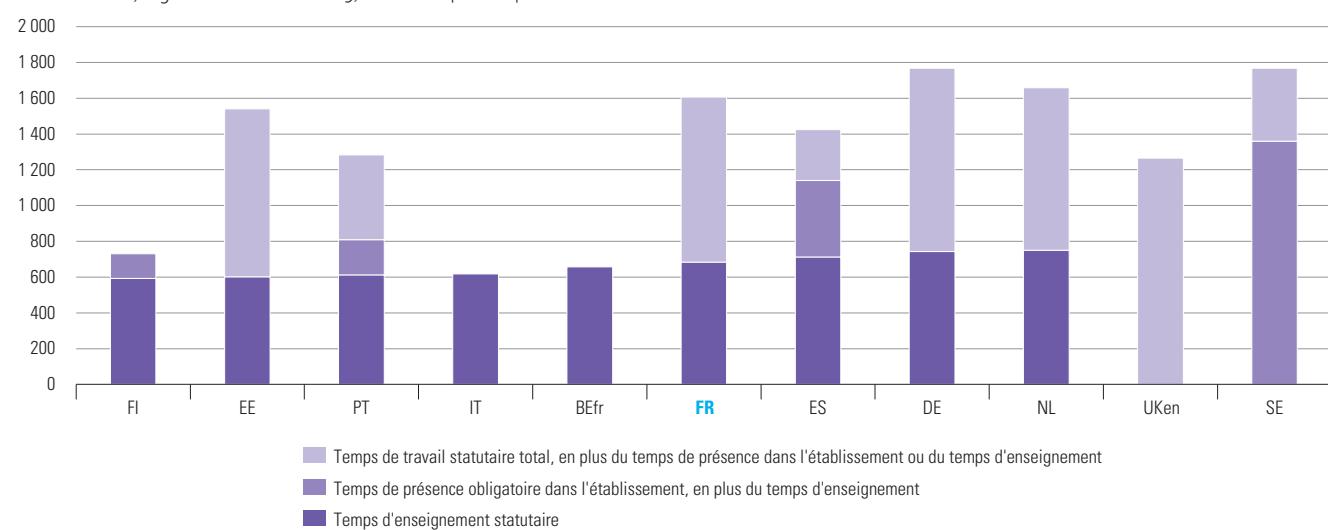
OCDE, Regards sur l'éducation 2019, tableau D3.4. Collecte commune avec Eurydice.



Notes : ordre croissant des valeurs pour la CITE 1. Données non disponibles pour l'Estonie en CITE 02, ainsi que pour le Danemark et l'Irlande pour l'ensemble des niveaux d'enseignement. Pour la France : secteurs public et privé sous contrat.

4.2.3 Réglementation du temps de travail des enseignants en CITE 24 (« collège »), selon les textes officiels, secteur public, 2017-2018, en h/an

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, tableau D4.1a et D4.1b.



Note : ordre croissant des valeurs pour le temps d'enseignement statutaire. Pour la France, le temps d'enseignement correspond aux heures réglementaires hebdomadaires des professeurs certifiés travaillant au collège, augmentées d'une heure supplémentaire annuelle et multipliées par 36 semaines.

DANS LA MAJORITÉ DES PAYS, LE NIVEAU MASTER EST DEMANDÉ POUR ENSEIGNER À PARTIR DU SECONDAIRE

En 2018, la qualification minimale demandée aux futurs enseignants varie parfois sensiblement parmi les pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-23), en particulier dans les premiers niveaux d'enseignement. En effet, en Républiques tchèque et slovaque, il n'est demandé qu'une qualification de niveau CITE 3 pour exercer dans l'enseignement préélémentaire (4.3.1). Au Portugal, la qualification requise pour enseigner à ce même niveau correspond au master (CITE 7). En France et en Italie, en plus de devoir détenir un master, les futurs enseignants de l'enseignement préélémentaire doivent réussir un concours. Dans le préélémentaire et l'élémentaire, le niveau de qualification le plus communément demandé aux individus souhaitant devenir enseignants correspond à la licence (Angleterre, Danemark, Espagne entre autres). Dans les deux cycles de l'enseignement secondaire, au sein de l'UE-23, la qualification minimale est généralement un master (en Allemagne, en France, en Italie ou encore en Espagne).

Parmi les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ont participé à l'enquête **TALIS 2018**¹ dans les 23 pays de l'UE, seuls 2 % en moyenne n'ont pas atteint un niveau de CITE de l'enseignement supérieur (1 % en France). Toujours en moyenne des pays européens, 58 % des enseignants ont au moins un niveau master (70 % en France), et 38 % ont une licence, c'est-à-dire la CITE 6 (28 % en France). Il convient toutefois de préciser que la modalité « master » de l'enquête TALIS 2018 peut inclure, en France, l'ancien diplôme de « maîtrise », désormais classé en CITE 6 mais correspondant, du point de vue du nombre d'années après le bac, à la première année de master (M1).

UNE PARTICIPATION TRÈS ÉLEVÉE À LA FORMATION CONTINUE MAIS SON EFFICACITÉ N'EST PAS UNIVERSELLEMENT RECONNUE

Lors de l'enquête TALIS 2018, le taux de participation des enseignants de CITE 2 à des activités de développement professionnel au cours des douze mois qui ont précédé l'enquête est très élevé, avec 92 % en moyenne de l'UE-23 (4.3.2). Le minimum est observé en France (83 %) et le maximum en Autriche, Lettonie et Lituanie (99 %). Il convient toutefois de préciser que le concept de « développement professionnel » utilisé par l'OCDE a un sens plus large que celui de formation professionnelle : il peut inclure des formes d'autoformation telle que la simple lecture de littérature professionnelle.

Dans de nombreux pays européens, les enseignants ayant participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois sont toutefois nettement moins nombreux à juger ces formations efficaces. En effet, s'ils sont 79 % en moyenne à déclarer que les activités de développement suivies

ont eu un impact positif sur leurs pratiques d'enseignement, ils sont seulement 69 % en Belgique, 71 % au Danemark et en France ou encore 73 % en Suède à être d'accord avec cette affirmation.

En 2016-2017, la formation continue des enseignants était obligatoire dans 22 pays de l'UE-28 (dans le premier degré en France), que sa durée annuelle soit définie ou non. Seuls 6 pays de l'Union, dont la France (dans le second degré), attribuaient à la formation continue des enseignants un statut optionnel¹. La Loi pour une École de la confiance promulguée en 2019 instaure une obligation de formation pour l'ensemble des enseignants en France.

LA FORMATION INITIALE À LA PÉDAGOGIE EST INÉGALE EN EUROPE

L'enquête TALIS met en évidence des expériences différentes des enseignants européens de CITE 2 quant à la formation initiale en matière de pédagogie (4.3.3). En moyenne dans les 23 pays de l'UE qui ont participé à TALIS 2018, 83 % des enseignants déclarent avoir suivi, au cours de leur formation initiale, des enseignements de « pédagogie générale » (méthodes générales d'enseignement). Ils sont 84 % à déclarer que la « pratique employée en classe dans toutes les disciplines qu'[ils] enseigne[n]t ou dans l'une d'entre elles » (à distinguer de la pédagogie générale) était incluse dans leur formation initiale. Enfin, seulement 53 % d'entre eux déclarent avoir été formés à « l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ».

Il convient toutefois de nuancer ces informations en raison des biais de mémoire qui affectent en particulier les réponses des enseignants qui ont suivi leur formation initiale dans un passé relativement lointain. La formation initiale des enseignants peut également avoir sensiblement évolué dans le temps. Par conséquent, les réponses des enseignants nouvellement entrés dans la profession, c'est-à-dire au maximum cinq ans avant l'enquête, sont particulièrement éclairantes. Dans la grande majorité des pays européens (sauf toutefois à Chypre, en Espagne et en France), la proportion d'enseignants de CITE 2 nouvellement entrés dans la profession qui déclarent avoir suivi une formation initiale en « pédagogie générale » est supérieure à 90 % (72 % en France).

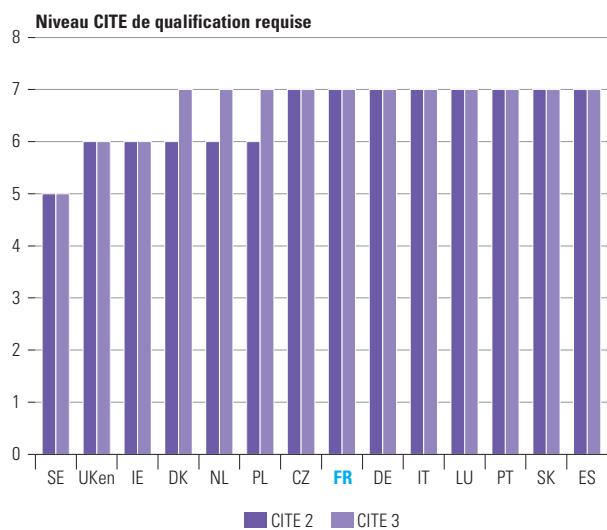
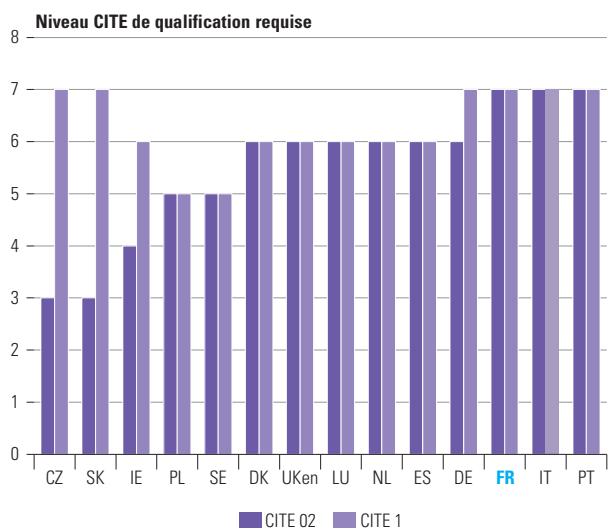
Quant à la formation à l'utilisation des TICE (en classe), on est de nouveau amenés à observer uniquement les réponses des enseignants avec moins d'ancienneté dans la profession : ceux pour lesquels la formation initiale est plus éloignée dans le temps ont été moins exposés à cet enseignement. Ainsi, plus de 90 % d'enseignants avec moins de cinq ans d'ancienneté à Malte déclarent y avoir été formés (le taux minimum de 68 % est observé en Autriche). La France, avec 80 % de nouveaux enseignants qui déclarent avoir été formés à l'utilisation des TICE, est dans une situation proche de celles de l'Angleterre, de la Belgique ou de l'Estonie. ■

¹ Voir la source p. 84.

¹. Source : Eurydice, *Les carrières des enseignants en Europe*, 2018, fig. 3.4.

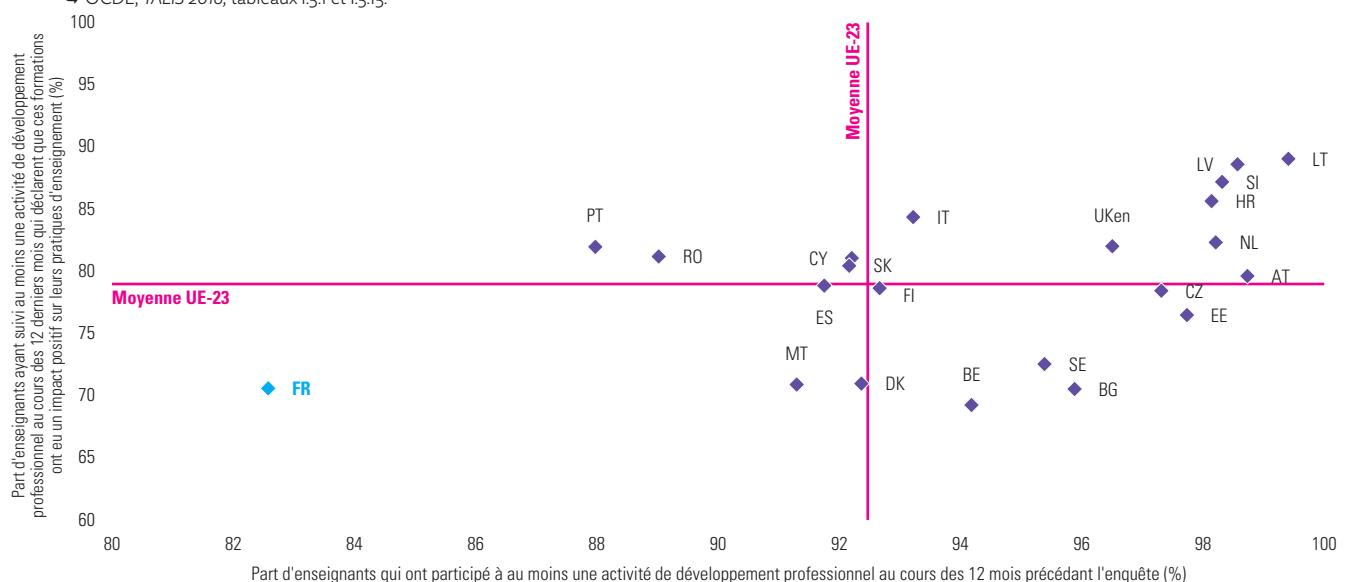
4.3.1 Niveau de qualification minimum requis pour entrer dans la profession enseignante selon le niveau d'enseignement visé en 2018

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, tableau X3.D3.2.



4.3.2 Proportion d'enseignants de CITE 2 ayant participé aux activités de développement professionnel et, parmi eux, proportion d'enseignants de CITE 2 qui estiment que les activités de formations suivies ont eu un effet positif sur leurs pratiques d'enseignement

OCDE, TALIS 2018, tableaux I.5.1 et I.5.15.



Note : les réponses présentées sur l'axe vertical sont celles du sous-groupe d'enseignants ayant, par ailleurs, déclaré avoir participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois.

4.3.3 Proportion d'enseignants de CITE 2 sortis de formation initiale il y a moins de 5 ans (en 2018) et qui déclarent que le contenu suivant y avait été abordé

OCDE, TALIS 2018, tableau I.4.13.



Note : la moyenne UE-23 n'est pas calculée pour les enseignants sortis de formation initiale il y a moins de cinq ans en 2018.

LES ENSEIGNANTS EUROPÉENS NE REGRETTENT PAS LEUR CHOIX DE CARRIÈRE MAIS S'ESTIMENT PEU VALORISÉS PAR LA SOCIÉTÉ

L'enquête **TALIS 2018**⁴⁶ met en évidence le fait que les enseignants sont peu nombreux à regretter d'avoir choisi cette profession et en même temps assez nombreux à estimer que celle-ci est peu valorisée par la société. En effet, en moyenne des 23 pays de l'Union ayant participé à l'enquête de l'OCDE, seuls 9 % d'enseignants en CITE 2 déclarent regretter d'avoir choisi de faire ce métier, mais seuls 18 % d'enseignants à ce niveau d'enseignement disent avoir le sentiment que leur profession est valorisée dans la société (4.4.1).

En ce qui concerne le regret quant au choix du métier, de nombreux pays sont proches de la moyenne européenne (Belgique, Finlande, France ou encore Italie) et donc affichent de faibles parts d'enseignants qui regrettent leur choix. Certains pays présentent toutefois des proportions importantes d'enseignants faisant cette déclaration : le Royaume-Uni (13 %), la Lituanie (16 %) ou encore le Portugal (22 %).

Dans le même temps, 16 pays de l'UE-23 dont le Danemark, l'Espagne, la France ou la Suède, affichent tout au plus 18 % d'enseignants qui estiment leur profession valorisée par la société. Ce ressenti apparaît nettement plus fort en Finlande (58 %) et aux Pays-Bas (31 %) qu'en France (7 %), en Slovénie (6 %) ou encore en Slovaquie (5 %).

LES JEUNES ENSEIGNANTS EN EUROPE PLUS SOUVENT STRESSÉS AU TRAVAIL QUE LES ENSEIGNANTS PLUS ÂGÉS

En 2018, en moyenne des 23 pays ayant participé à l'enquête TALIS, 16 % des enseignants de CITE 2 se déclarent très stressés au travail (4.4.2). Au sein de l'UE-23, plus d'un enseignant sur cinq fait cette déclaration dans 7 pays (dont Belgique, Hongrie ou Portugal), avec un maximum de 38 % en Angleterre. C'est en Roumanie que la proportion d'enseignants très stressés est la plus faible au sein de l'UE-23 (5 %). La France, avec 11 % des enseignants très stressés, se situe dans une situation plus favorable que les pays européens en moyenne.

Ce sont par ailleurs les enseignants âgés de moins de 30 ans qui déclarent plus souvent du stress au travail : entre les deux générations d'enseignants, l'écart est particulièrement important en Estonie et en Angleterre (10 points de pourcentage), aux Pays-Bas (9) et en Finlande (8), alors qu'il est de 5 points en France. Seule la Bulgarie présente une part d'individus stressés qui est plus faible au sein des populations jeunes qu'au sein des enseignants plus âgés (11 points d'écart en faveur des jeunes).

De nombreux autres indicateurs pourraient être rapprochés de celui-ci. Par exemple, il est intéressant de voir, en Angleterre en particulier, que de nombreux enseignants déclarent du stress au travail (38 %) et que peu déclarent (23 %) que leur métier laisse du temps pour la vie privée (4.4.3). En France et en Italie entre autres, peu d'enseignants se disent très stressés (respectivement 11 % et 6 %) et une grande majorité d'enseignants disent avoir du temps libre (77 % et 68 %), ce qui situe les pays favorablement au sein de l'UE-23.

LES JEUNES ENSEIGNANTS BIEN PLUS SATISFAITS DE LEUR SALAIRE QUE LES ENSEIGNANTS PLUS ÂGÉS

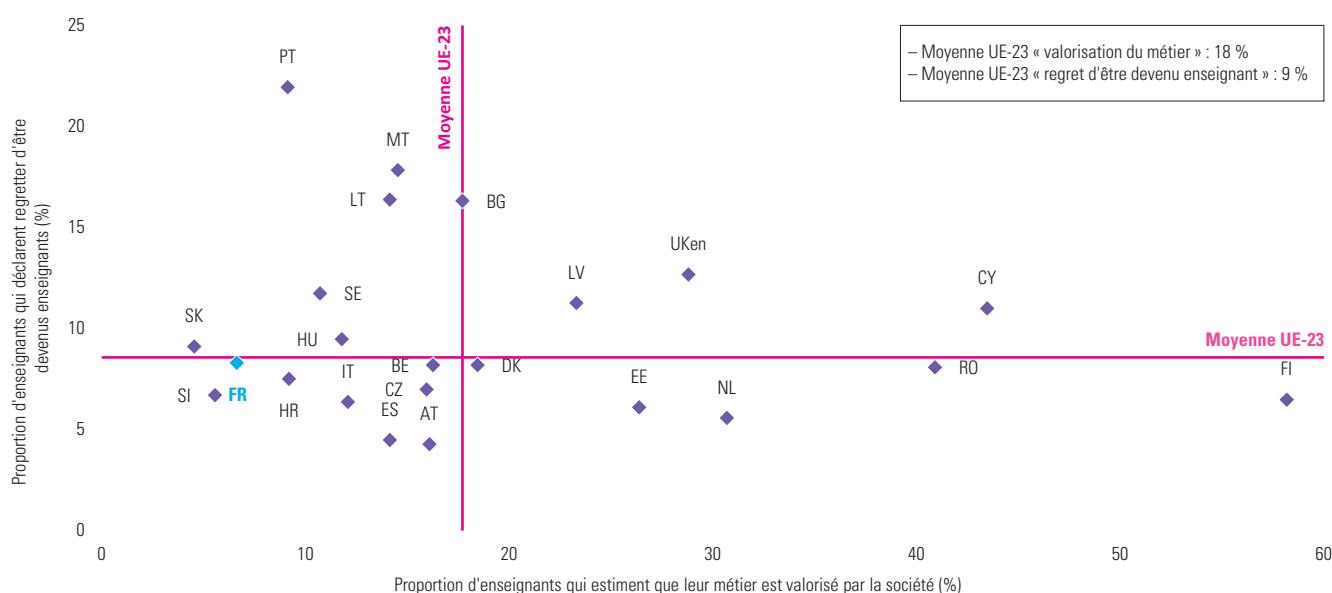
Lors de l'enquête TALIS 2018, il est demandé aux enseignants s'ils s'estiment satisfaits de leur salaire. La réponse à cette question n'est positive que pour 38 % des enseignants de l'UE-23. C'est en Autriche et en Belgique que les enseignants sont les plus nombreux à trouver leur rémunération satisfaisante (respectivement 70 % et 65 %), alors qu'ils sont les moins nombreux en Lituanie (11 %) et au Portugal (9 %). Il convient toutefois d'observer que les réponses diffèrent en fonction de l'âge : en moyenne des 23 pays de l'UE ayant participé à TALIS 2018, 52 % des enseignants âgés de moins de 30 ans se disent satisfaits de leur rémunération, tandis que cette proportion descend à 34 % pour les enseignants de plus de 50 ans (4.4.4).

Cependant, dans 5 pays de l'UE-23 (Hongrie, Lituanie, Malte, Roumanie et République slovaque), moins de 30 % des enseignants jeunes jugent favorablement leur rémunération (16 % en République slovaque) contre plus de 60 % dans 5 autres (Autriche, Belgique, Espagne, Danemark et Italie), la valeur la plus élevée étant observée au Danemark (81 %). Quant aux enseignants âgés de plus de 50 ans, c'est seulement en Autriche, en Belgique, à Chypre et au Danemark qu'ils sont plus de 60 % à être satisfaits de leur salaire, alors qu'ils sont moins de 20 % dans 4 autres pays (Italie, Lettonie, Lituanie et République slovaque). Les enseignants en Autriche, en Belgique et au Danemark semblent donc relativement satisfaits de leur rémunération à tous les âges. En France, 45 % d'enseignants âgés de moins de 30 ans et 26 % de ceux âgés de plus de 50 ans se disent satisfaits par leur salaire, soit des proportions inférieures à la moyenne européenne quel que soit le groupe d'âge. Deux cas sont également à noter : Chypre et l'Italie. Le premier connaît la différence la plus positive entre les deux classes d'âge, avec un gain de satisfaction de 39 points pour les plus âgés, alors que le second connaît au contraire la différence la plus négative, avec une « perte » de satisfaction de 50 points pour les enseignants de plus de 50 ans. ■

⁴⁶ Voir la source p. 84.

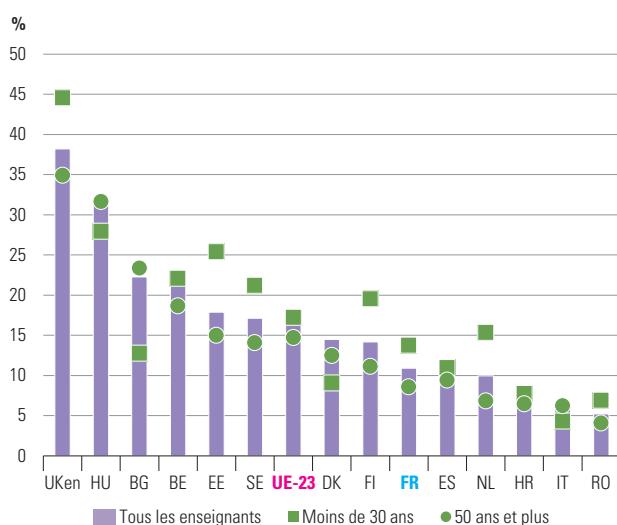
4.4.1 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent que leur profession est valorisée par la société et celle d'enseignants qui disent regretter d'être devenus enseignants en 2018

© OCDE, TALIS 2018, table I.4.34.



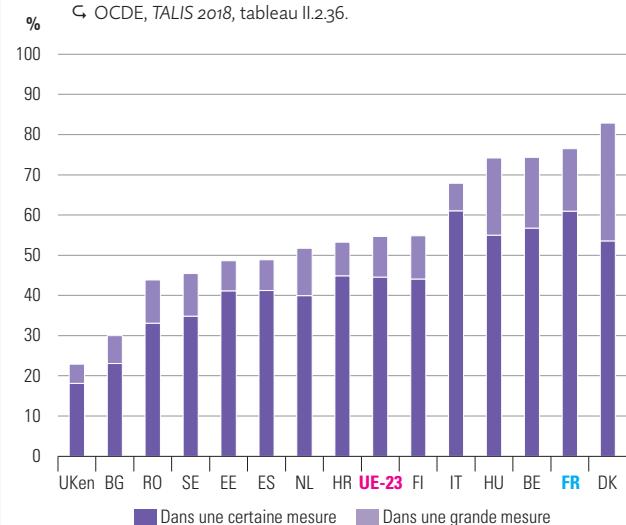
4.4.2 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui se déclarent très stressés au travail, selon leur âge en 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau II.2.39.



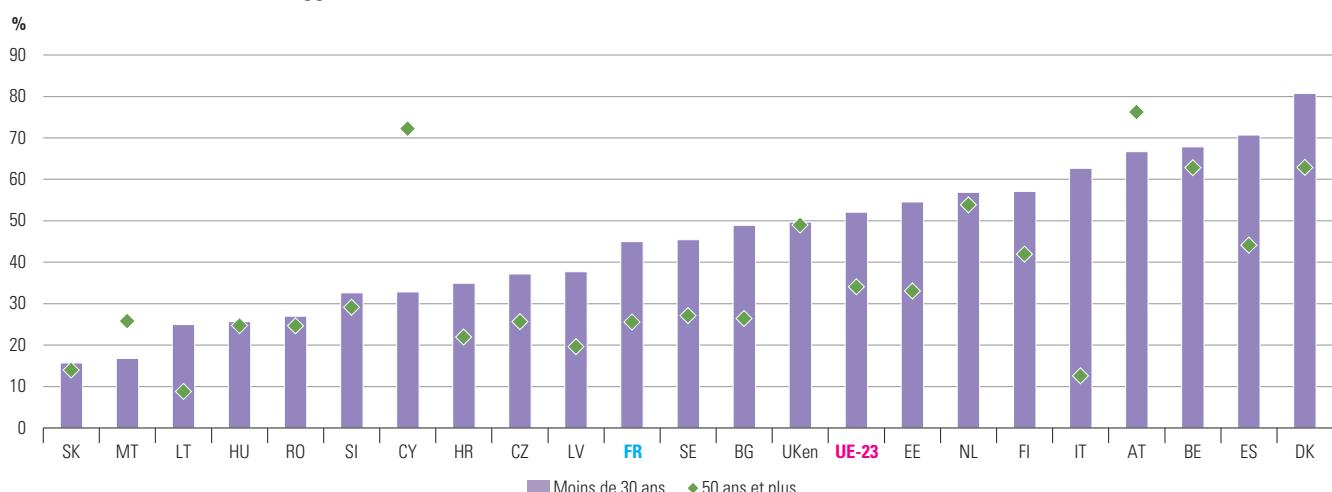
4.4.3 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée en 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau II.2.36.



4.4.4 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui se déclarent satisfaits de leur rémunération, selon leur âge en 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau II.3.56.



LES ENSEIGNANTS COLLABORENT PEU DANS LE CADRE DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

L'enquête **TALIS 2018** explore les pratiques professionnelles des enseignants de CITE 2 et notamment la collaboration entre eux. Les données recueillies résultent des déclarations des enseignants. La figure 4.5.1 a s'intéresse plus particulièrement aux enseignants qui déclarent se livrer « au moins 1 fois par semaine » ou « entre 1 et 3 fois par mois » à des pratiques de coopération à finalité pédagogique, autrement dit centrées sur les apprenants.

En 2018, dans les 23 pays européens ayant participé à l'enquête, plus de la moitié des enseignants (67 %) déclarent échanger sur les progrès faits par certains élèves. En revanche, comme le montre la figure 4.5.1 a, ils sont moins nombreux à affirmer assister à des réunions d'équipe (47 %), et surtout collaborer avec d'autres enseignants de leur établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves (40 %). Toutefois, dans certains pays, la collaboration entre enseignants semble plus fréquente. Ainsi, c'est en Suède que les enseignants déclarent y consacrer le plus de temps par semaine (3,3 h en moyenne) : 4.5.1 b. En France, la collaboration entre enseignants est nettement plus faible.

La participation à des réunions d'équipe varie également entre les pays enquêtés. Si cette pratique semble toucher la quasi-totalité des enseignants interrogés en Suède (93 %), elle apparaît plus rare au Portugal (3 %).

EN CLASSE, LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES « ACTIVES », OÙ L'ÉLÈVE APPRENDS EN FAISANT, SONT PEU COURANTES

L'enquête TALIS 2018 interroge également les enseignants de CITE 2 sur des pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe. Parmi les plus partagées, on peut citer des activités qui structurent les apprentissages. En moyenne en Europe, 81 % des enseignants déclarent « souvent » ou « toujours » exposer les objectifs au début du cours, et 85 % affirment expliquer la façon dont les nouveaux thèmes traités sont liés aux précédents.

Les enseignants sont également nombreux (73 %) à dire qu'ils font référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis (4.5.2), en particulier en Europe de l'Est ainsi que dans les pays du Sud de l'Europe. Une proportion comparable déclare donner plusieurs fois des exercices similaires aux élèves jusqu'à ce qu'ils aient tous compris le point abordé (70 %). Les données **PISA 2018**¹ ont montré par ailleurs que ce type de soutien apporté par l'enseignant aux élèves était positivement corrélé aux résultats de ces

derniers en compréhension de l'écrit, et ce, dans une majorité de pays¹. Dans le cas de la répétition d'exercices similaires, la France et la Finlande se situent en dessous de la moyenne européenne. Il convient toutefois de noter que les données **TALIS** (4.5.2) ne donnent pas à voir les dispositifs d'aide individualisée qui peuvent par ailleurs exister dans ces pays (tels que « l'accompagnement personnalisé », ou « devoirs faits » en France) et constituer une autre forme de soutien à l'élève.

Parmi les pratiques de classe les moins récurrentes, on peut citer deux pratiques représentatives des pédagogies « actives », comme le fait de permettre aux élèves d'utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe (46 %), ou encore de favoriser la coopération entre les élèves en les faisant travailler en petits groupes (47 %) : 4.5.2. Ces moyennes cachent toutefois une grande diversité de situations. En effet, si le travail en petits groupes semble être une pratique largement adoptée au Danemark (80 %), moins d'un tiers des enseignants déclarent y avoir recours fréquemment en République tchèque (27 %), en Slovénie (28 %) ou en Croatie (31 %). Là encore, les données **PISA 2018**² indiquent un effet potentiellement positif de certaines pratiques : elles montrent notamment que la coopération entre les élèves est associée à des performances plus élevées et au bien-être des élèves².

L'AUTO-ÉVALUATION DES ÉLÈVES : UNE PRATIQUE PEU DÉVELOPPÉE EN EUROPE

L'enquête TALIS nous renseigne sur différentes méthodes utilisées par les enseignants de CITE 2 en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves (4.5.3). En Europe, la grande majorité des enseignants interrogés (80 %) déclarent « souvent » ou « toujours » administrer une évaluation qu'ils élaborent eux-mêmes. Ils sont moins nombreux (63 %) à ajouter « souvent » ou « toujours » un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves. Seuls six pays dépassent ces deux moyennes : France, Espagne, Belgique, Portugal, Malte et Chypre. Les enseignants de ces pays sont aussi ceux qui déclarent passer plus de temps par semaine à corriger des copies d'élèves que la moyenne européenne.

Par contraste, les enseignants sont en moyenne peu nombreux à recourir à l'auto-évaluation des élèves. Dans les 23 pays européens de TALIS 2018, 36 % des enseignants déclarent laisser leurs élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès. Le recours à ce mode d'évaluation varie considérablement selon les pays : seuls 21 % des enseignants disent utiliser cette approche en France contre 69 % en Angleterre. En France, bien que peu développée en 2018 (21 %), cette pratique est toutefois en légère progression par rapport à TALIS 2013 (+ 4 points de pourcentage). ■

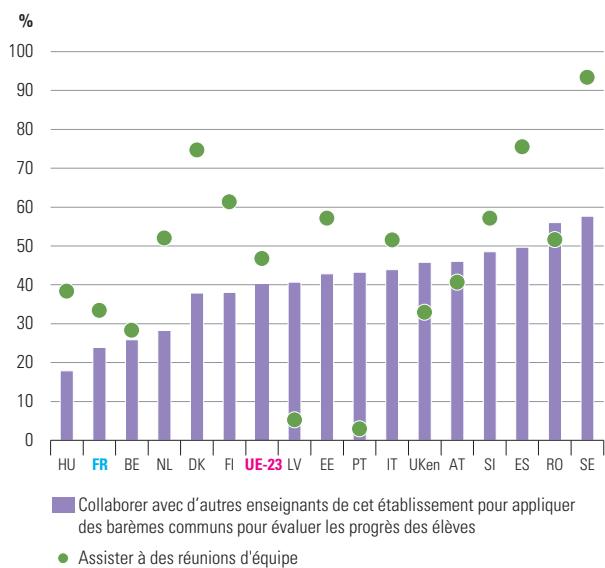
¹ Voir la source p. 84.

² Source : OCDE, PISA 2018, vol. III.

² Source : OCDE, PISA 2018 : Insights and Interpretations.

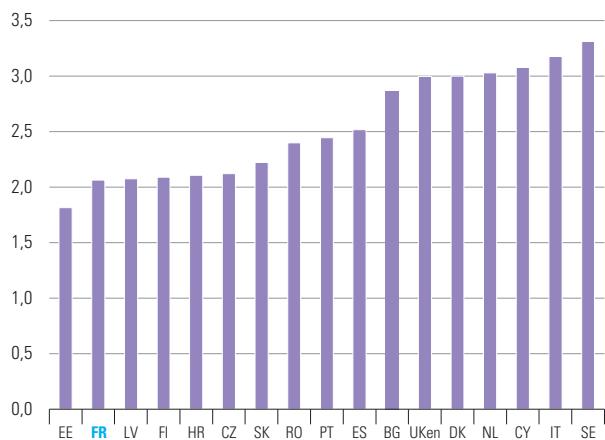
4.5.1 a Proportions des enseignants de CITE 2 qui déclarent se livrer au moins 1 fois par mois aux activités de collaboration suivantes dans leur établissement, 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau II.4.1.



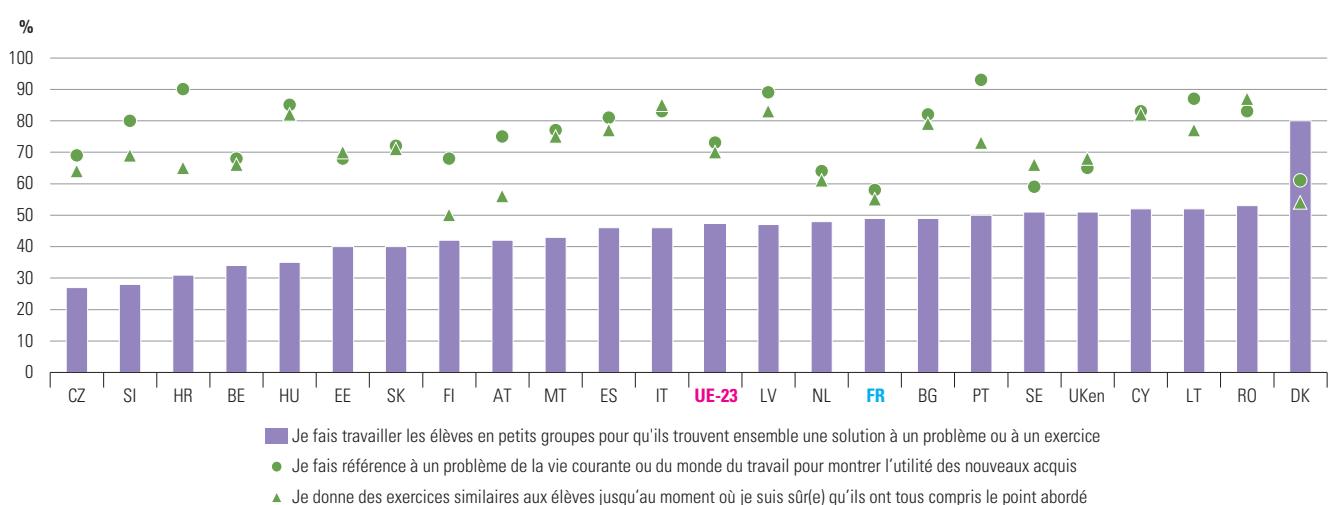
4.5.1 b Nombre moyen d'heures que les enseignants de CITE 2 déclarent avoir consacrées au travail et au dialogue avec des collègues de l'établissement au cours de la dernière semaine complète, 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau II.4.5.



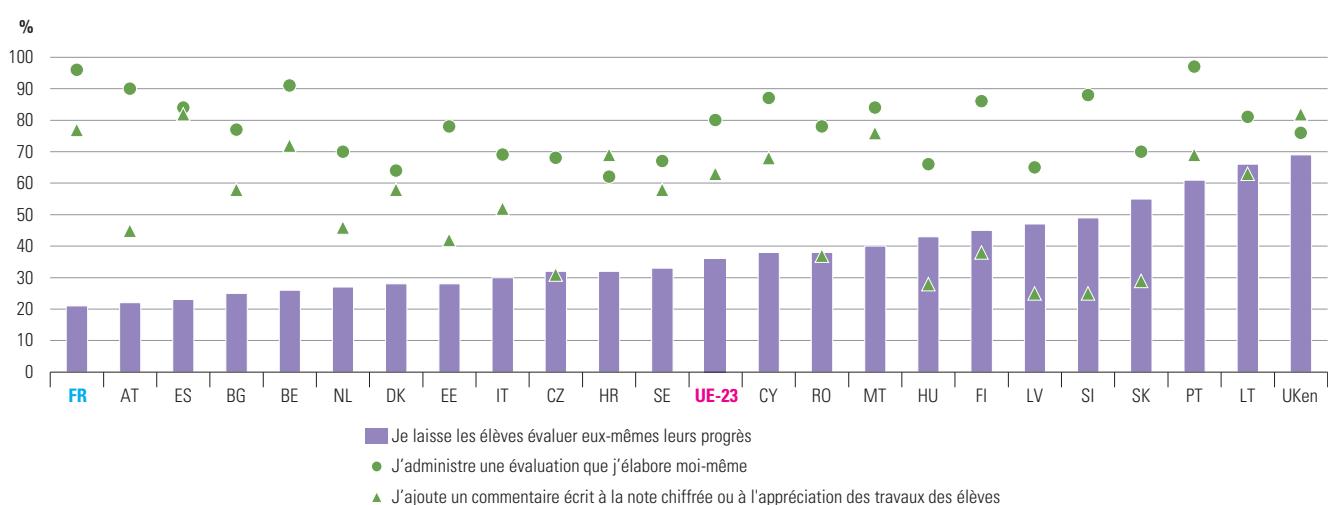
4.5.2 Proportions d'enseignants de CITE 2 qui déclarent se livrer « souvent » ou « toujours » aux pratiques pédagogiques suivantes dans leur établissement, 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau I.2.1.



4.5.3 Proportions d'enseignants de CITE 2 qui déclarent utiliser « souvent » ou « toujours » les méthodes suivantes pour évaluer l'apprentissage de leurs élèves, 2018

© OCDE, TALIS 2018, tableau I.2.6.



UNE MAJORITÉ DE FEMMES PARMI LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DANS LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE EN EUROPE

TALIS 2018 situe la France, avec les Pays-Bas, le Royaume-Uni ou encore la Finlande, parmi les pays dans lesquels la fonction de chef d'établissement du premier cycle du secondaire est plus souvent détenue par un homme que par une femme. Si les femmes représentent 41 % de principaux de collège en France, elles sont 54 % à ce niveau d'enseignement dans la moyenne de l'UE-23, 69 % en Suède et en Italie et 84 % en Lettonie (4.6.1). Ce rapport s'inverse dans l'enseignement élémentaire : parmi les 5 pays pour lesquels il existe des données comparables sur les directeurs d'école dans l'élémentaire, la France est celle qui affiche la proportion la plus forte de personnels féminins (75 %) et le Danemark celui où la part de femmes est la plus faible (44 %). Rappelons que les enseignants sont partout dans l'Union européenne le plus souvent de sexe féminin, que ce soit dans l'enseignement élémentaire ou le premier cycle du secondaire (cf. 4.1).

DEUX TIERS DE DIPLÔMÉS DE MASTER PARMI LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE EN EUROPE

La part de principaux de collège à déclarer détenir au moins un master en France (67 %) est proche de la moyenne des 23 pays de l'Union européenne ayant participé à TALIS 2018 (70 %) et nettement supérieure à celle du Royaume-Uni (49 %) quoi qu'en inférieure à celle de la Finlande (96 %) : 4.6.2. Comme pour les enseignants, cette proportion peut inclure celle de personnels ayant l'ancien diplôme de maîtrise (cf. 4.3). Force est néanmoins de constater une forte proportion de principaux en France (10 %) qui ont atteint tout au plus le niveau CITE 5 (ex. BTS ou DUT), proportion qui partout ailleurs est nettement inférieure à celle-ci, sauf en Autriche (49 %).

Dans ce contexte, il est important de signaler une participation relativement faible des principaux à la formation continue en France (au sens du « développement professionnel ») : cf. 4.3. En moyenne des pays de l'UE-23, les chefs d'établissement en CITE 2 signalent 5,5 activités de formation durant les 12 mois qui précèdent l'enquête TALIS 2018 ; en France, ils n'en signalent que 4,3, ce qui est le plus petit nombre signalé parmi l'ensemble des pays participants (5,3 en Finlande, 6,1 au Royaume-Uni) : 4.6.3. C'est encore en France que les principaux sont, selon TALIS 2018, les moins nombreux de tous les pays à déclarer au moins une activité entreprise (94 %) contre 99 % en moyenne UE-23.

En ce qui concerne les directeurs d'école dans l'enseignement élémentaire – où la comparabilité à partir de TALIS 2018 est très

limitée en raison d'un manque de données pour de nombreux pays – la France se détache à nouveau. Parmi ces personnels en France, 25 % n'ont pas de diplôme au-dessus de l'enseignement supérieur court (CITE 5) – mais leur âge moyen est élevé par rapport à celui des directeurs qui ont de plus hautes qualifications – contre 12 % parmi leurs homologues en Suède, 3 % au Royaume-Uni et 0 % en Communauté flamande de Belgique. Il y a 31 % de directeurs avec au moins un master en France, 15 % au Royaume-Uni et 4 % en Communauté flamande, mais 49 % en Suède (4.6.2). Comme pour les principaux de collège, les directeurs en France déclarent très peu d'activités récentes de formation : 2,2, contre 5,2 en Suède et 6,6 au Royaume-Uni (4.6.3). Ils sont également moins nombreux à y participer : seuls 71 % déclarent en avoir entrepris au moins une, contre quasiment 100 % dans les autres pays européens (Danemark, Suède, Espagne, Communauté flamande et Angleterre).

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET LES DIRECTEURS D'ÉCOLE RÉMUNÉRÉS EN TANT QU'ENSEIGNANTS DANS CERTAINS PAYS EUROPÉENS

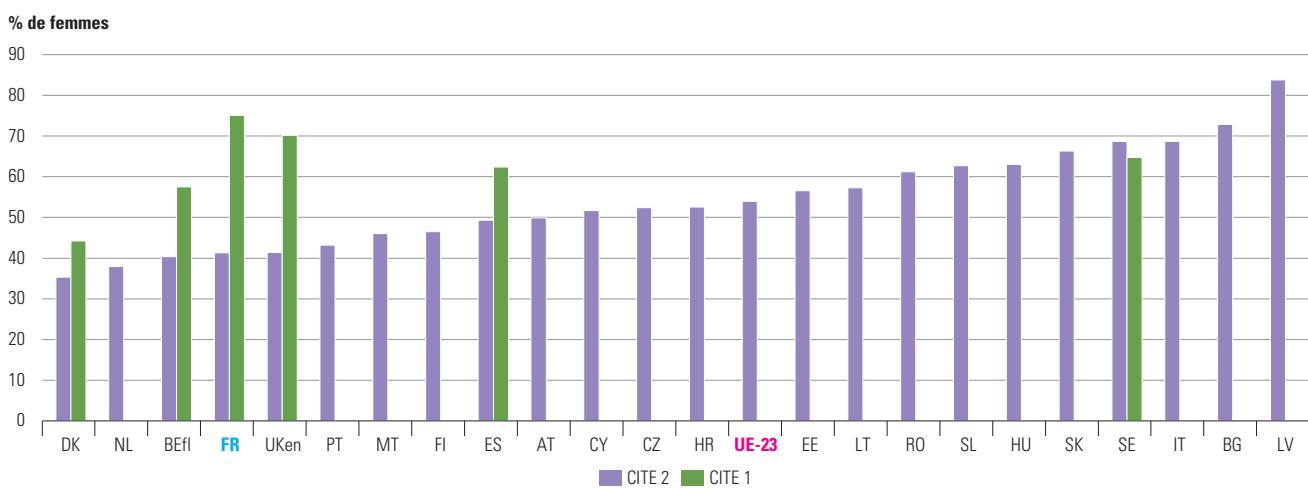
Les salaires effectifs moyens que la France accorde à ses personnels de direction tiennent une place intermédiaire parmi ceux des pays européens pour lesquels les données sont disponibles (4.6.4). Toutefois, si la rémunération moyenne des principaux de CITE 2 en France est proche de celle de leurs collègues en Finlande (respectivement 70 100 et 74 000 US\$ PPA), les directeurs dans l'enseignement élémentaire gagnent en France un salaire (52 700) plus proche de leurs collègues des pays de l'Est européen et notamment la Slovénie (53 000). Cet écart de rémunération entre école et collège en France s'explique par le fait que les directeurs d'école sont payés en tant qu'enseignants (avec des salaires par ailleurs plus bas qu'aux autres niveaux d'enseignement), bien qu'une prime de direction abonde leur salaire de base. Ce fonctionnement propre au premier degré en France (charge de direction mais rémunération principale d'enseignant) est présent dans quelques autres pays, mais à la fois dans les premier et second degrés : en Irlande, dans la péninsule ibérique et dans plusieurs pays de l'Est dont la République tchèque et la Pologne. Ailleurs, il existe des échelles salariales distinctes pour les personnels de direction¹.

Comme pour les salaires des enseignants (cf. 4.2), il convient enfin de constater également pour ceux des chefs d'établissement et directeurs d'école que les moyennes nationales masquent des variations infranationales souvent nettement plus importantes qu'en France, du fait d'un rôle plus actif des pouvoirs décentralisés. Ainsi, en Angleterre, les organes directeurs des établissements publics (*governing bodies*) peuvent accorder aux personnels de direction (dans les premier et second degrés) un salaire dépassant jusqu'à 25 % le maximum défini dans la réglementation, sur la base de ses expériences ou compétences. ■

¹. Source : Eurydice, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2017/2018*.

4.6.1 Part de femmes parmi les chefs d'établissement et directeurs d'école, par niveau CITE d'exercice, en 2018

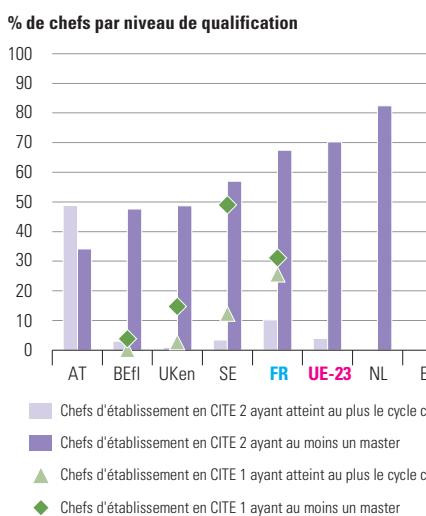
OCDE, TALIS 2018 Results, vol. 1, tableaux I.3.21/22.



Note : données disponibles pour peu de pays européens en CITE 1.

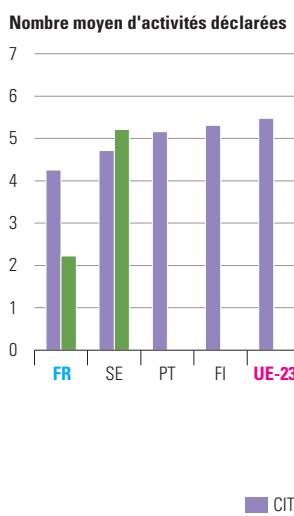
4.6.2 Qualifications des chefs d'établissement et directeurs d'école, par niveau CITE d'exercice, en 2018

OCDE, TALIS 2018 Results, vol. 1, tableaux I.4.24/25.



4.6.3 Développement professionnel entrepris par les chefs d'établissement et directeurs d'école (CITE 1 et 2) au cours des 12 mois précédent l'enquête, 2018

OCDE, TALIS 2018 Results, vol. 1, tableaux I.5.10/11.

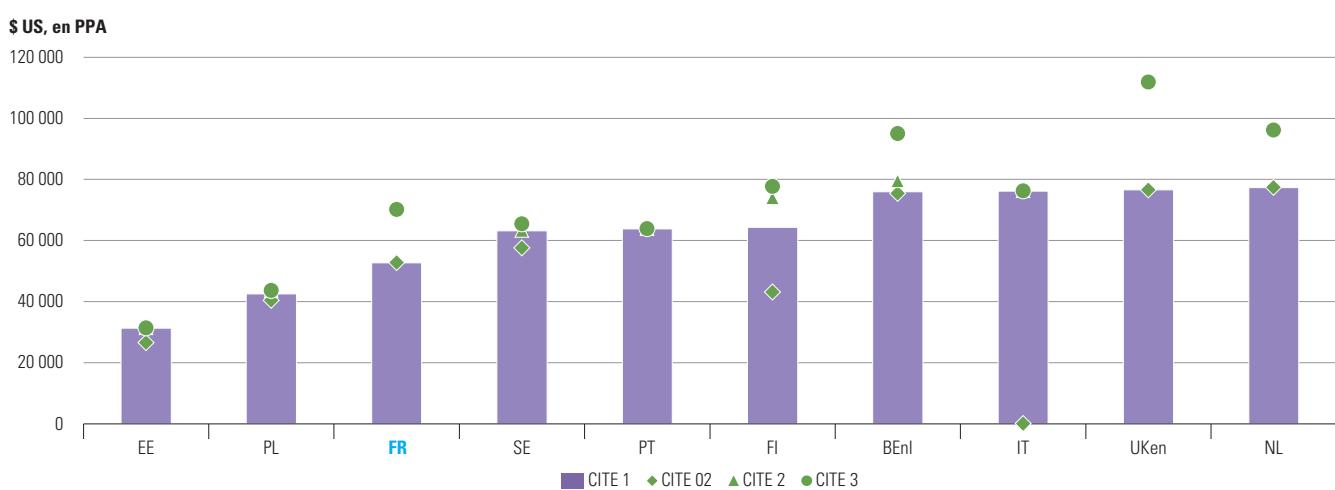


Notes : en ce qui concerne les niveaux de qualification des chefs d'établissement, les pays se succèdent dans l'ordre croissant des pourcentages de diplômés d'un master en CITE 2.

Données disponibles pour peu de pays européens en CITE 1.

4.6.4 Salaires effectifs des chefs d'établissement et directeurs d'école (25-64 ans) du secteur public, niveau CITE d'exercice, en 2017

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, tableau D3.2a.



Note : voir graphique 4.2.1. Données manquantes pour les salaires effectifs des chefs d'établissement en Allemagne (entre autres pays). Données manquantes pour la CITE 02 en Italie.



CHAPITRE 5

LES RÉSULTATS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

« Éducation et formation 2020 »

Les sorties précoces d'éducation et de formation

Le niveau de diplôme des jeunes Européens

PISA 2018 : les compétences des élèves européens âgés de 15 ans

PISA 2018 : le milieu socio-économique et les compétences des élèves

TIMSS et PIRLS : évaluations internationales en CM1

ICILS 2018 : évaluation des compétences numériques en classe de 4^e

FOCUS

L'objectif mondial de développement durable en éducation sous l'angle des inégalités filles-garçons

ZOOM

Une stratégie commune pilotée par la Commission européenne

Les politiques d'éducation et de formation ont acquis une place particulièrement importante dans l'Union européenne (UE) depuis l'adoption, en 2000, de la stratégie de Lisbonne. Celle-ci fait de « la connaissance » le pilier du développement économique et social. Un an plus tard, les États membres et la Commission européenne définissent un cadre de coopération dans le champ de l'éducation et de la formation. Le cadre stratégique actuellement en vigueur a été mis en place en 2009 et s'intitule « Éducation et formation 2020 ». Les pays poursuivent les objectifs communautaires, mais ils fixent également des objectifs nationaux, plus adaptés à leur situation, dans le cas des deux indicateurs clefs, c'est-à-dire ceux sur les sorties précoces et sur les diplômés de l'enseignement supérieur. Ces deux indicateurs sont par ailleurs repris dans les Programmes nationaux de réforme. Ceux-ci exposent les réformes structurelles prévues par les États membres pour répondre aux grands défis économiques et atteindre les objectifs de la stratégie globale, « Europe 2020 », qui vise une croissance « intelligente, durable et inclusive ».

SIX CRITÈRES DE RÉFÉRENCE SONT ACTUELLEMENT SUIVIS

À l'horizon 2020, l'Union européenne (UE) s'est assigné six cibles en matière d'éducation et de formation qui font l'objet d'un suivi statistique annuel :

1. Les sorties précoces : la part des jeunes de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme et qui ne suivent pas de formation pendant les quatre semaines précédant l'enquête ne devrait pas dépasser 10 % (cf. 5.2) ;
2. Les diplômés de l'enseignement supérieur : la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins 40 % (cf. 5.3) ;
3. L'éducation de la petite enfance : au moins 95 % d'enfants âgés entre 4 ans et l'âge d'entrée à l'éducation élémentaire obligatoire devraient participer aux dispositifs de développement éducatif ou de l'enseignement préélémentaire ;
4. Le niveau de maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences : la proportion de jeunes âgés de 15 ans qui ont un niveau de compétences faible dans chacun des domaines évalués à PISA devrait être inférieure à 15 % (cf. 5.4) ;
5. Apprentissage tout au long de la vie : la proportion d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui participent à des activités d'éducation et de formation tout au long de la vie devrait être d'au moins 15 % ;
6. Le taux d'emploi des jeunes diplômés : le taux d'emploi des jeunes diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur âgés de 20 à 34 ans ayant quitté le système d'éducation et de formation depuis au maximum trois ans devrait être d'au moins 82 %.

Une septième cible – portant sur la mobilité des jeunes diplômés de la formation professionnelle initiale ou de l'enseignement supérieur – a également été fixée, mais elle ne fait pas encore l'objet d'un suivi complet par Eurostat.

Les pays fixent également des objectifs nationaux plus adaptés à leur situation pour les sorties précoces et les diplômés de l'enseignement supérieur. Par exemple, dans le cas des sorties précoces, la France s'est donné l'objectif plus contraignant de 9,5 %, la Croatie s'est fixé un objectif également plus contraignant de 4 % et l'Espagne celui, moins exigeant, de 15 %.

LES PAYS DE L'UNION EUROPÉENNE AU REGARD DES SEPT CRITÈRES DE RÉFÉRENCE

En 2018, aucun pays de l'Union européenne n'a atteint l'ensemble des objectifs. Deux objectifs sont atteints pour la moyenne des pays de l'UE : celui concernant les diplômés de l'enseignement supérieur et celui sur le développement éducatif ou la scolarisation des jeunes enfants. Au total, en 2018, 7 pays (dont la Finlande, la France et la Pologne) ont atteint 4 objectifs, et 4 pays (Autriche, Luxembourg, Pays-Bas, Suède) en ont atteint 5 (**5.1.1 et 5.1.2**). L'objectif concernant la maîtrise suffisante dans les 3 domaines PISA est l'objectif le moins souvent atteint par les pays. En 2018, l'Estonie, la Finlande et la Pologne sont les seuls pays de l'UE à avoir atteint chacun de ces trois sous-objectifs. Enfin, en 2018, seuls 8 pays dont le Danemark, la France ou les Pays-Bas ont atteint ou dépassé l'objectif communautaire de la participation des adultes à la formation.

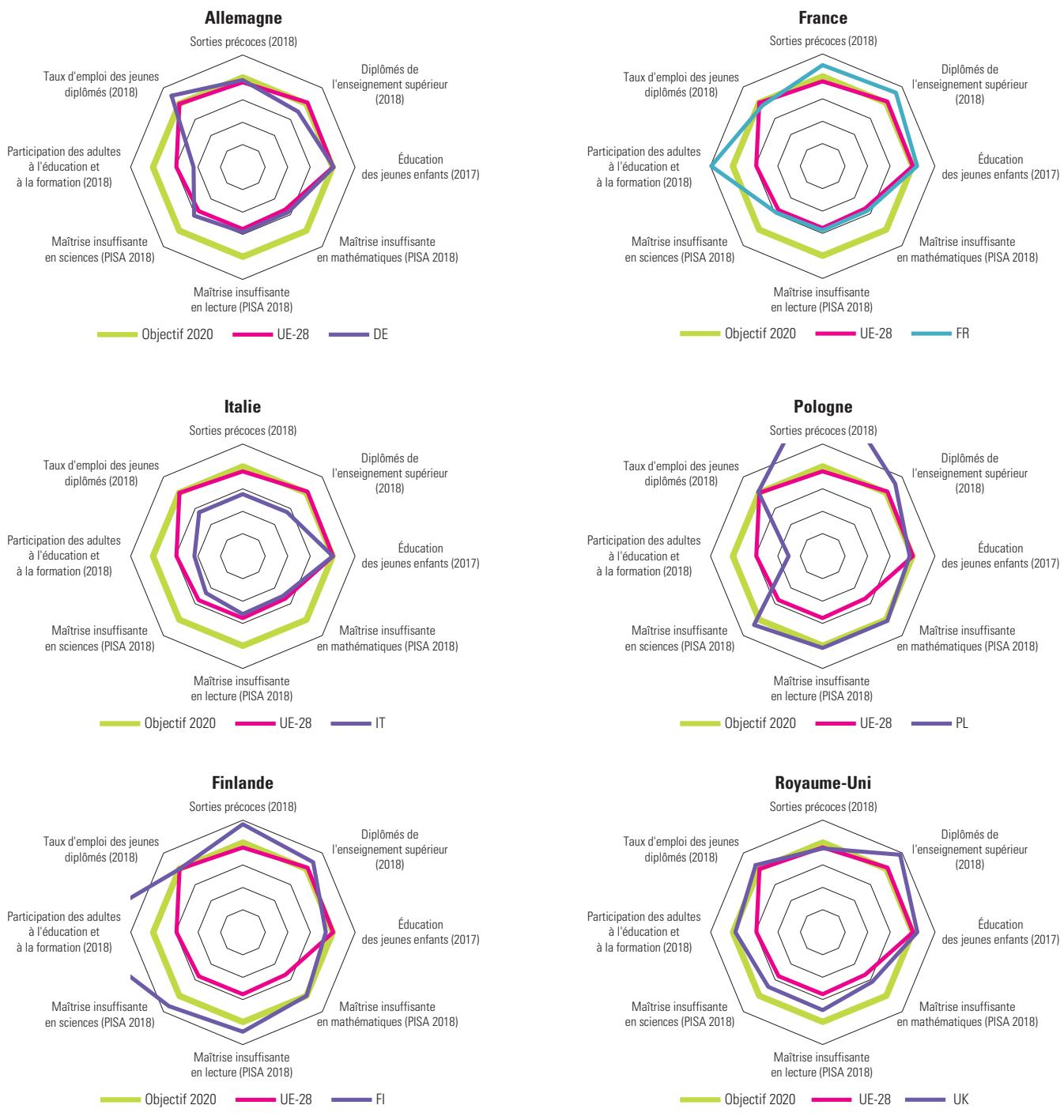
La France accuse un retard sur deux cibles : celle concernant les compétences des jeunes de 15 ans (quel que soit le domaine observé) et celle concernant le taux d'emploi des jeunes diplômés.

Pour répondre directement ou indirectement à ces objectifs, les pays élaborent des réformes concernant différents aspects de leurs systèmes éducatifs. En 2018, la Finlande a mis en place une réforme importante qui vise à améliorer la qualité et la participation aux dispositifs d'éducation et d'accueil de la petite enfance (recrutement d'enseignants de niveau master, baisse des coûts pour les familles de milieux défavorisés entre autres). En Espagne, un programme visant notamment à soutenir les élèves de milieux défavorisés a été lancé fin 2018 pour réduire l'échec scolaire et en particulier les sorties précoces de l'éducation et de la formation. Enfin, en Allemagne, une loi de janvier 2019 renforce le soutien financier pour la formation de certains employés (par exemple, ceux dont le travail risque de disparaître avec la numérisation de l'économie), et vise ainsi à améliorer la participation des adultes à la formation¹.

¹. *Education and Training Monitor 2019, volume 2, Commission européenne 2019.*

5.1.1 Position relative de différents pays au regard des objectifs de la stratégie Éducation et formation 2020 en 2018

→ Eurostat, edat_ifse_03, edat_ifse_14, edat_ifse_24, trng_ifs_01, educ_uoe_enratio, educ_outc_pisa.



5.1.2 Résultats de chacun des pays cités en 5.1.1 au regard des objectifs de la stratégie Éducation et formation 2020 en 2018

→ Eurostat, edat_ifse_03, edat_ifse_14, edat_ifse_24, trng_ifs_01, educ_uoe_enratio, educ_outc_pisa.

	Sorties précoces (2018)	Diplômés de l'enseignement supérieur (2018)	Éducation des jeunes enfants (2017)	Maîtrise insuffisante (PISA 2018)			Participation des adultes à l'éducation et à la formation (2018)	Taux d'emploi des jeunes diplômés (2018)
				Culture mathématique	Compréhension de l'écrit	Culture scientifique		
UE-28	10,5	40,7	95,4	22,4	21,7	21,6	11,1	81,7
DE	10,3	34,9	96,4	21,1	20,7	19,6	8,2	92,1
FR	8,7	46,2	100,0	21,3	20,9	20,5	18,6	78,0
IT	14,5	27,8	95,1	23,8	23,3	25,9	8,1	56,5
PL	4,8	45,7	91,9	14,7	14,7	13,8	5,7	83,1
FI	8,3	44,2	87,8	15,0	13,5	12,9	28,5	81,7
UK	10,7	48,8	100,0	19,2	17,3	17,4	14,6	86,7

Note : les chiffres indiqués en gras dans le tableau correspondent aux cas où l'objectif est atteint.

ZOOM

Les sorties précoces : de quoi s'agit-il ?

Un jeune est en situation de sortie précoce d'éducation et de formation lorsqu'il répond aux caractéristiques suivantes : il est âgé de 18 à 24 ans, il est doté d'un faible niveau d'études, il est sorti du système scolaire et il ne suivait aucun **enseignement formel**¹ ou **non formel**¹ au cours des quatre semaines précédent l'enquête. Les « faibles niveaux d'études » (CITE 0-2) correspondent aux diplômes équivalents ou inférieurs à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ou aux programmes qui ne valident pas un achèvement complet du niveau de la CITE 3. En France, les jeunes en situation de sortie précoce ne possèdent ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé. Pour rappel, dans la stratégie *Éducation et formation 2020*, l'objectif est d'avoir moins de 10 % de sortants précoces (cf. 5.1).

UNE BAISSE GÉNÉRALE DES SORTIES PRÉCOCES EN EUROPE

En 2018, dans l'Union européenne, le taux moyen de sorties précoces est de 11 %. L'Espagne et Malte présentent le taux le plus élevé : 18 % (5.2.1). En 2018, 17 pays (dont la Finlande, la France, l'Irlande ou la Pologne) ont déjà atteint l'objectif de la stratégie *Éducation et formation 2020* (moins de 10 % de sorties précoces en moyenne de l'UE-28). On note une baisse générale des sorties précoces dans l'UE : la moyenne européenne est ainsi passée de 14 % à 11 % entre 2009 et 2018. Durant cette période, l'évolution s'est faite de manière similaire pour les deux sexes (5.2.2). L'écart de résultat entre les deux sexes, toujours à l'avantage des femmes, s'est toutefois légèrement réduit : de 4 points en 2009, il est de 3 points en 2018.

Dans certains pays, les interventions politiques volontaristes et coordonnées semblent avoir contribué à faire baisser les sorties précoces. Au Portugal, par exemple, le taux de sorties précoces (18-24 ans) est passé de 30,9 % en 2009 à 11,8 % (soit une baisse de 19,1 points, la plus forte de l'UE-28 sur la période). Dans ce pays, de nombreuses réformes et stratégies ont été mises en place depuis 2012. En particulier, le « plan national de promotion du succès à l'école », lancé à la rentrée 2016-2017, inclut de nouveaux dispositifs d'évaluation au cours de l'élémentaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire et un système de tutorat pour les redoublants. Le plan repose sur une coopération étroite entre les autorités éducatives locales et les groupements locaux d'écoles¹.

LES FEMMES, MOINS CONFRONTÉES AUX SORTIES PRÉCOCES MAIS DAVANTAGE PÉNALISÉES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

En 2018, les femmes sont moins souvent en situation de sortie précoce d'éducation et de formation que les hommes. Au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Lettonie et au Portugal,

l'écart entre hommes et femmes atteint ou dépasse 5 points de pourcentage. La France, qui connaît un écart de 4 points entre hommes et femmes, est proche de la moyenne européenne. Pour autant, si les hommes sont plus souvent concernés que les femmes par les sorties précoces, ces dernières se trouvent, davantage que leurs homologues masculins, en situation d'inactivité lorsqu'elles sont sortantes précoces. Ceci indique un plus grand éloignement du marché du travail dans le cas des femmes. Cependant, le taux d'emploi relativement important des individus en situation de sortie précoce dans certains pays ne préjuge pas de la qualité de leurs emplois, qu'il s'agisse des hommes ou des femmes.

Quelques rares pays de l'UE-28 intègrent la dimension du genre dans leurs politiques de lutte contre les sorties précoces. Par exemple, en Suède, le programme « #jagmed » (littéralement « moi aussi ») a pour principal objectif de repérer et de prévenir les situations de décrochage scolaire, ainsi que d'amener les élèves déjà décrocheurs à reprendre leurs études. Ce programme régional vise les élèves des deux sexes âgés de 15 à 24 ans. Parmi ses axes, on compte le conseil en orientation scolaire visant à réduire le décrochage scolaire en agissant sur les stéréotypes de genre qui pèsent traditionnellement sur le choix de formation.

UNE COMPARAISON EN PARTIE DÉPENDANTE DE LA MESURE

La comparaison des sorties précoces entre les pays doit être nuancée car elle dépend en partie de la manière dont les pays ont classé leurs diplômes dans le cadre de la CITE 2011. Par exemple, à Malte, dont le système éducatif est très proche de celui du Royaume-Uni, les élèves passent, en début de second cycle de l'enseignement secondaire, l'examen du *Secondary Education Certificate* (SEC, cf. 1.1). Celui-ci leur permettait, avant la mise en place de la CITE 2011, d'atteindre le niveau CITE 2. En Angleterre, un examen très similaire permettait de valider un niveau de CITE 3. C'est pour cette raison que Malte a reclasé son examen en CITE 3. Un exercice de simulation d'Eurostat sur les années 2010 et 2011 a permis de montrer que le seul reclassement de CITE 2 en CITE 3 faisait baisser de plus de 10 points l'indicateur des sorties précoces à Malte.

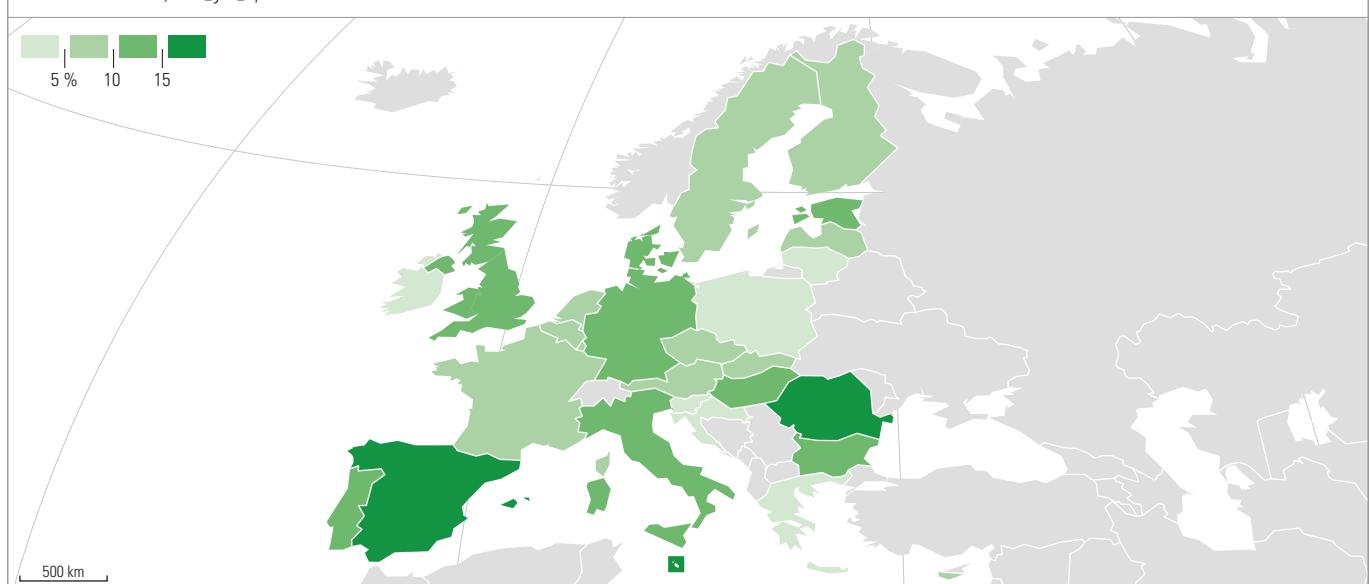
S'ajoute à cette difficulté des problèmes inhérents aux enquêtes par sondage. Entre autres, la précision des questions posées pour mesurer les niveaux d'éducation ne permet pas nécessairement de détecter la durée ou la réussite des enseignements de second cycle du secondaire. ■

¹ Voir la définition p. 80.

1. *Education and training Monitor 2017*, volume 2, Commission européenne, 2017.

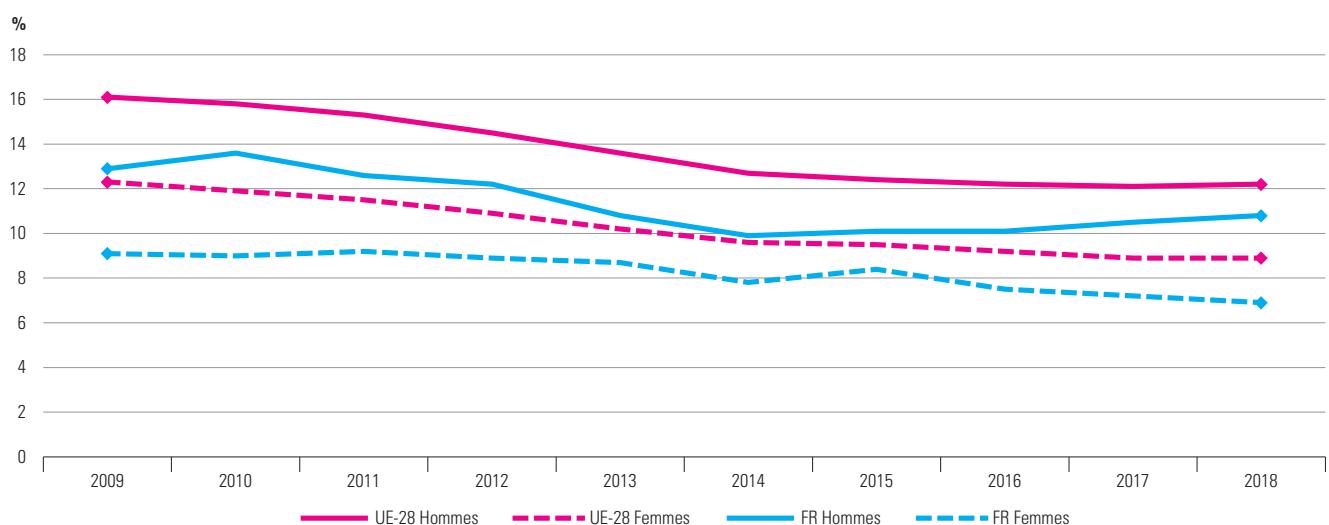
5.2.1 Taux de sorties précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne en 2018

Source : Eurostat, edat_ifse_14.



5.2.2 Taux de sortants précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne et en France entre 2009 et 2018

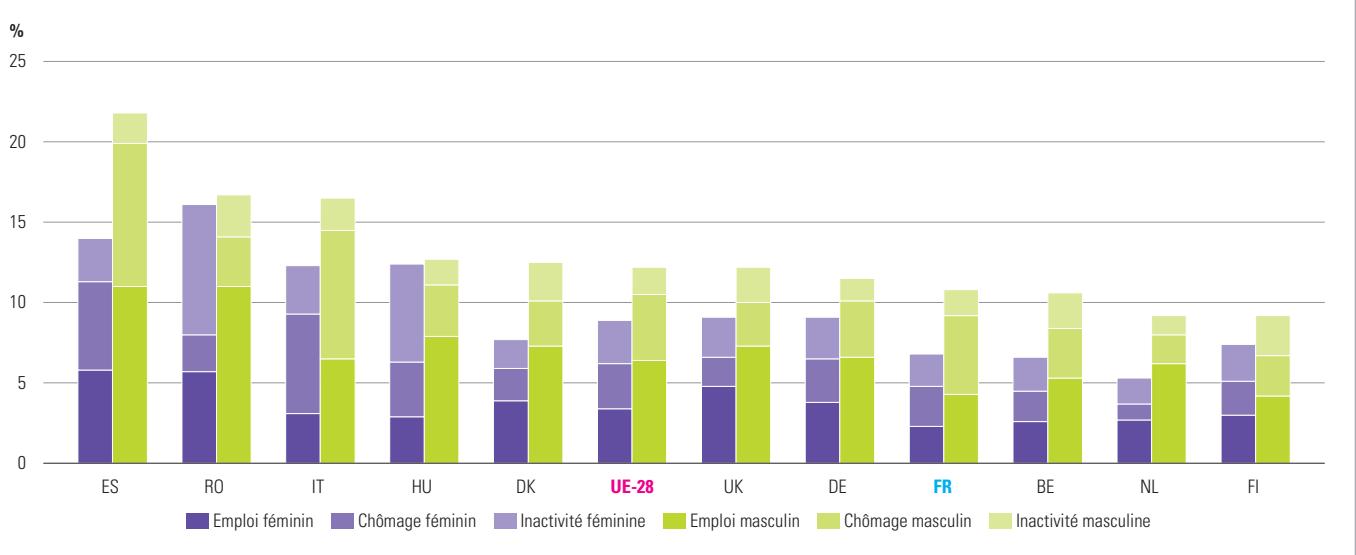
Source : Eurostat, edat_ifse_14 ; ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Repères et références statistiques 2019, figure 8.23.1.



Note : suite à la rénovation du questionnaire de l'enquête Emploi en 2013, la part de sortants précoces en France est corrigée de cette rupture de série pour les années 2009 à 2013 (estimation DEPP).

5.2.3 Statut d'emploi des individus en sortie précoce selon le sexe en 2018

Source : Eurostat, edat_ifse_14.



LES JEUNES EUROPÉENS DE 25 À 34 ANS SONT TRÈS MAJORITAIREMENT DIPLÔMÉS

La part de la population âgée de 25 à 34 ans qui a atteint au moins le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) est en hausse au sein de l'Union européenne : elle est passée de 80 % à 84 % en moyenne de l'UE-28 entre 2009 et 2018. L'Espagne et Malte sont les seuls pays de l'UE-28 dont le taux de diplômés de l'enseignement secondaire est inférieur à 70 % en 2018 (5.3.1).

L'un des objectifs prioritaires de la stratégie Europe 2020 est d'atteindre au moins le seuil des 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les individus âgés de 30 à 34 ans d'ici 2020. En 2018, ce taux est de 41 % en moyenne dans l'UE-28 (5.3.2). Au total, 18 pays ont atteint ou dépassé la cible communautaire. Les taux les plus élevés de l'UE-28 se situent pour la plupart en Europe septentrionale (Lituanie, 58 % ; Irlande, 56 % ; Suède, 52 %). Les taux les plus faibles sont observés en Italie et en Roumanie (respectivement 28 % et 25 %). La France a dépassé la cible européenne (46 %).

Le taux de diplômés de l'enseignement supérieur ne reflète pas toujours la performance d'un système éducatif national. Le *brain gain/drain*, par exemple, qui correspond à la migration d'individus hautement qualifiés, influence ce taux à la hausse, si le pays accueille l'individu déjà formé, ou à la baisse, lorsqu'il le forme et le voit émigrer. Dans certains cas, l'importance du système d'apprentissage (Allemagne) ou de filières professionnalisaantes de l'enseignement secondaire (Croatie, République tchèque, Slovaquie) peut « concurrencer » la poursuite d'études supérieures. Enfin, de manière générale, les pays qui présentent un taux élevé de sorties précoces ont également un taux relativement faible de diplômés du supérieur. L'Espagne illustre cependant une situation où les deux indicateurs ne suivent pas cette logique, avec 42 % de diplômés du supérieur malgré un taux de sorties précoces de 18 % en 2018.

LES FEMMES TOUJOURS PLUS NOMBREUSES QUE LES HOMMES À ATTEINDRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2017, dans l'UE à 28, les jeunes de 30 à 34 ans sont plus souvent diplômés qu'il y a 10 ans : en moyenne des 28 pays, la part de diplômés de CITE 5-8 parmi les jeunes de 30-34 ans est passée de 32 % à 41 % entre 2009 et 2018. Cette tendance européenne se confirme au niveau national : en effet, dans chaque pays (Finlande exceptée), les individus sont plus souvent diplômés de CITE 5-8 en 2018 qu'en 2009.

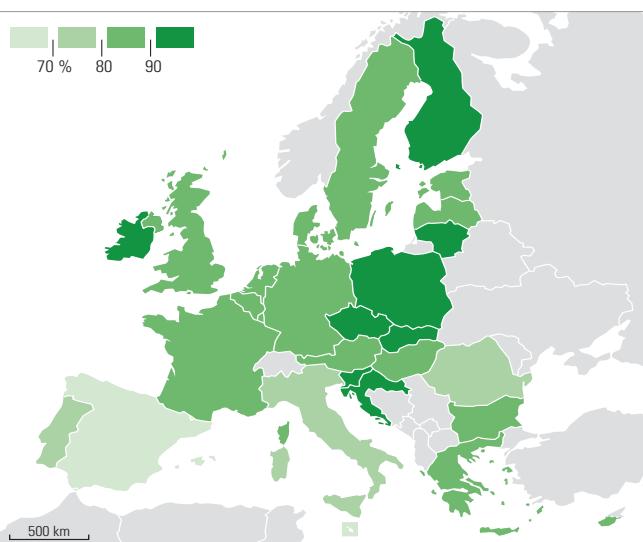
Dans nombre de pays de l'Union, la proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur était déjà plus élevée que celle d'hommes en 2009 : en moyenne de l'UE-28, 36 % des femmes avaient un diplôme de CITE 5 au minimum, contre 29 % pour les hommes (5.3.3). L'écart de genre en faveur des femmes s'est renforcé pendant la période suivante : 46 % de femmes sont diplômées de l'enseignement supérieur dans l'UE en 2018, alors que seulement 36 % des hommes sont dans cette situation. Dans trois pays seulement (Bulgarie, Irlande, Finlande), les hommes rattrapent leur retard sur les femmes entre 2009 et 2018. Les facteurs explicatifs varient toutefois : les rattrapages observés en Bulgarie et en Irlande sont dus à une hausse de part de diplômés plus rapide chez les hommes que chez les femmes, tandis qu'en Finlande, le rattrapage est surtout dû à la baisse plus importante de femmes diplômées (- 3 points) que d'hommes (- 0,4 point) entre 2009 et 2018.

LES FEMMES PLUS DIPLÔMÉES MAIS MOINS PRÉSENTES DANS LES FILIÈRES SCIENTIFIQUES

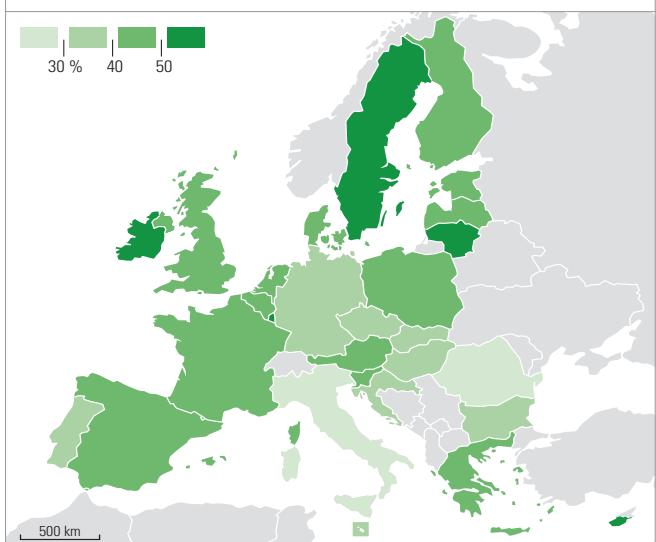
En 2017, les proportions d'étudiants inscrits dans les différentes filières d'études de l'enseignement supérieur sont inégales : la filière qui concentre le plus de diplômés est « commerce, administration et droit » (24 %), suivie de « ingénierie, industries de transformation et construction » (15 %), et enfin « santé et protection sociale » (14 %). Le domaine qui présente la plus faible proportion de diplômés est « agriculture, sylviculture et halieutique et sciences vétérinaires » (2 %). Une concentration de diplômés apparaît dans certaines filières : en France par exemple, 35 % des diplômés au cours de l'année 2017 provenaient de la seule filière « commerce, administration et droit » (5.3.4).

En 2017, certaines disciplines sont marquées du point de vue du genre. Les femmes sont souvent surreprésentées dans les formations menant à l'enseignement (1 homme pour 6 femmes parmi les diplômés en Pologne) ou aux professions de la santé (1 homme pour 6 femmes en Finlande), dans les disciplines littéraires ou artistiques et les sciences sociales. En revanche, elles sont beaucoup moins nombreuses dans les formations telles que les « technologies de l'information et de la communication » (1 femme pour 7 hommes en Espagne) ou de l'industrie manufacturière (1 femme pour 3 hommes en France). L'orientation des femmes dans l'enseignement secondaire et supérieur contribue à expliquer une partie des inégalités de salaires ou de statuts entre les deux sexes. ■

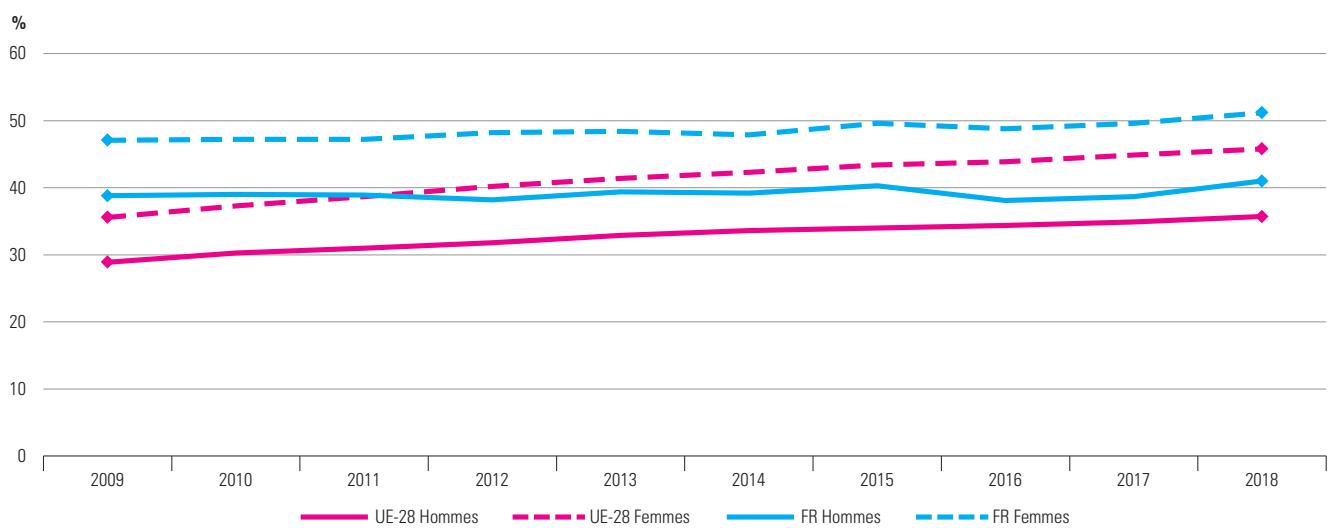
5.3.1 Proportion d'individus ayant atteint au moins le second cycle de l'enseignement secondaire parmi les 25-34 ans en 2018
Source : Eurostat, edat_ifse_03.



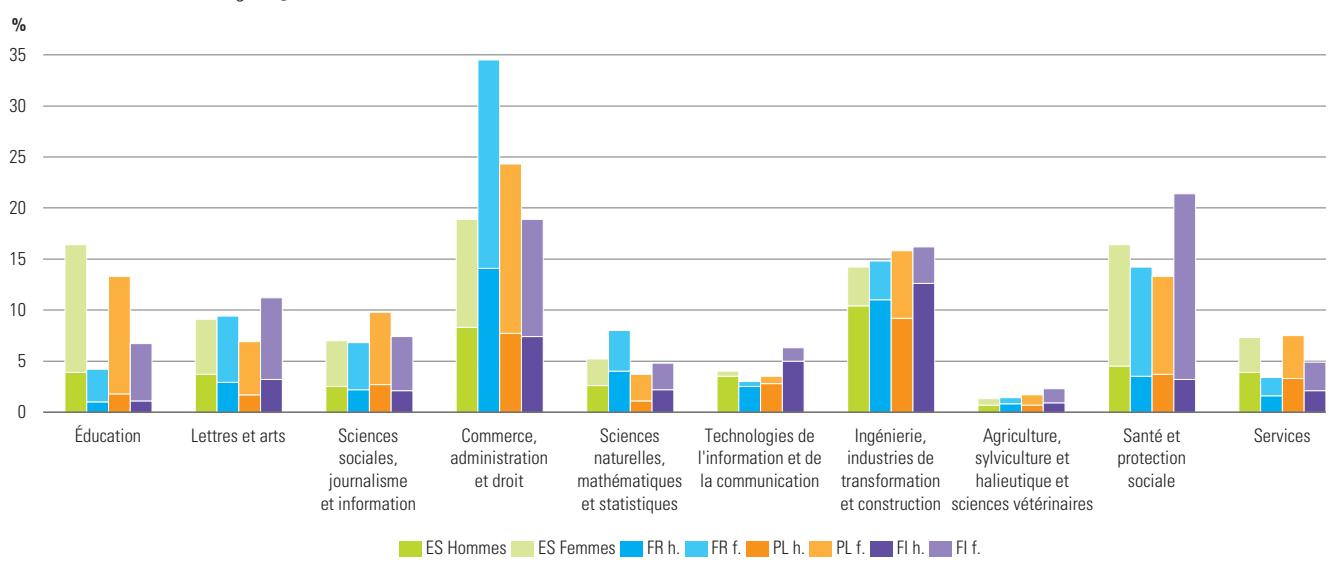
5.3.2 Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 30-34 ans en 2018
Source : Eurostat, edat_ifse_03.



5.3.3 Taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne et en France entre 2009 et 2018, selon le sexe
Source : Eurostat, edat_ifse_03.



5.3.4 Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur au cours de l'année 2017, selon le sexe et par spécialité de formation
Source : Eurostat, educ_uoe_grado3.



Lecture : au cours de l'année 2017, en Espagne, parmi l'ensemble des diplômés de l'enseignement supérieur, 16,4 % étudiaient dans le domaine des sciences de l'éducation ; parmi ces 16,4 %, 3,9 % étaient des hommes et 12,5 % étaient des femmes.

DES PERFORMANCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT STABLES DEPUIS 2009

Chaque édition de l'évaluation PISA de l'OCDE comporte un domaine majeur et deux mineurs, ces derniers étant moins précis que le premier du point de vue des processus cognitifs décrits, car comportant moins d'items. Pour une mesure pertinente de l'évolution des compétences moyennes dans le temps, il est préférable de ne prendre en compte que le domaine majeur, soit par cycle de neuf ans (par exemple, en 2018, 2009 et 2000). En 2018, l'enquête a eu pour domaine majeur la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire « comprendre, utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur sujet et se les approprier pour atteindre un objectif, développer ses connaissances et ses capacités ainsi que participer à la vie en société ».

En 2018, la moyenne des scores des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit s'établit à 487 points. Pour 11 pays parmi les 28 membres de l'Union européenne, le score moyen est supérieur à celui de l'OCDE : au Royaume-Uni (504 points), en Allemagne (498 points) ou encore en France (493 points). À l'opposé, 12 pays affichent un score moyen inférieur à celui de l'OCDE : la Grèce (457 points), l'Italie (476 points) ou encore la Croatie (479 points).

En 2009, le score moyen des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit était de 491. La différence de score moyen de l'OCDE entre les deux itérations de l'épreuve n'est pas statistiquement significative, pas plus que celle de scores moyens nationaux de nombreux pays de l'Union européenne dont l'Allemagne, le Danemark, la France ou la Suède (5.4.1). Dans l'UE, 7 pays connaissent une baisse statistiquement significative de leur score moyen entre 2009 et 2018 : par exemple, la Finlande (- 16 points) ou encore les Pays-Bas (- 24 points). En Finlande, le score moyen des élèves (520 points) en 2018 reste toutefois nettement supérieur à la moyenne OCDE malgré la baisse. Enfin, 6 pays connaissent une progression statistiquement significative de leur score moyen, avec une hausse maximale de 22 points observée en Estonie et en Irlande.

LES ÉLÈVES SONT PLUS NOMBREUX EN 2018 QU'EN 2009 À ÊTRE FAIBLEMENT PERFORMANTS

La stratégie « Éducation et formation 2020 » (cf. 5.1) définit comme objectif d'avoir moins de 15 % d'élèves « faiblement performants » dans chacun des 3 domaines de PISA. Dans la répartition par groupe de niveau, le niveau 2 est le seuil à partir duquel « les élèves commencent à être capables d'utiliser leurs compétences en lecture pour acquérir des connaissances et résoudre des problèmes pratiques ». D'après PISA 2018, en moyenne des pays de l'OCDE, 23 % des élèves de 15 ans sont faiblement performants (5.4.2). Seuls 4 pays (Estonie, Finlande, Irlande, Pologne) ont atteint l'objectif de la stratégie européenne en 2018, tandis que la Bulgarie et la Roumanie affichent les parts

les plus importantes d'élèves faiblement performants en Europe, avec respectivement 47 % et 41 %. La France, avec 21 % d'élèves en dessous du niveau 2, est dans une position légèrement plus favorable que la moyenne OCDE.

Les élèves de l'OCDE sont plus souvent faiblement performants en 2018 que lors du lancement de la stratégie européenne actuelle en 2009. En effet, la part d'élèves en dessous du niveau 2 dans l'OCDE a augmenté de 3 points de pourcentage durant cette décennie. Dans l'UE, 8 pays connaissent également une hausse de la part d'élèves faiblement performants, dont la Finlande (+ 5 points de pourcentage) ou les Pays-Bas (+ 10 points). Seules l'Irlande (- 5 points) et la Slovénie (- 3 points) ont fait baisser ces proportions entre les deux éditions de PISA. En France, cette part est restée stable (20 % d'élèves en 2009).

Pour éclairer les compétences des jeunes à l'écrit, il est utile d'observer leurs attitudes à l'égard de la lecture. Depuis 2009, les proportions de filles et de garçons de 15 ans qui déclarent que la lecture est l'un de leurs passe-temps préférés ont diminué dans de nombreux pays européens. En Finlande, par exemple, la part de garçons qui citent la lecture parmi les loisirs favoris a diminué de 2 points (15 % en 2018), alors qu'elle a diminué de 15 points chez les filles (36 % en 2018). La Bulgarie est singulière : dans ce pays, la lecture était en 2009 un passe-temps prisé par une part importante d'élèves et cette part a encore augmenté en 2018 : + 9 points chez les garçons (37 % en 2018) et + 15 points chez les filles (61 % en 2018). En France, les proportions sont restées stables depuis 2009 pour les garçons (22 % en 2018) comme pour les filles (39 % en 2018).

UNE MINORITÉ DE PAYS ATTEIGNENT L'OBJECTIF DE LA STRATÉGIE EUROPÉENNE DANS LES DOMAINES MINEURS

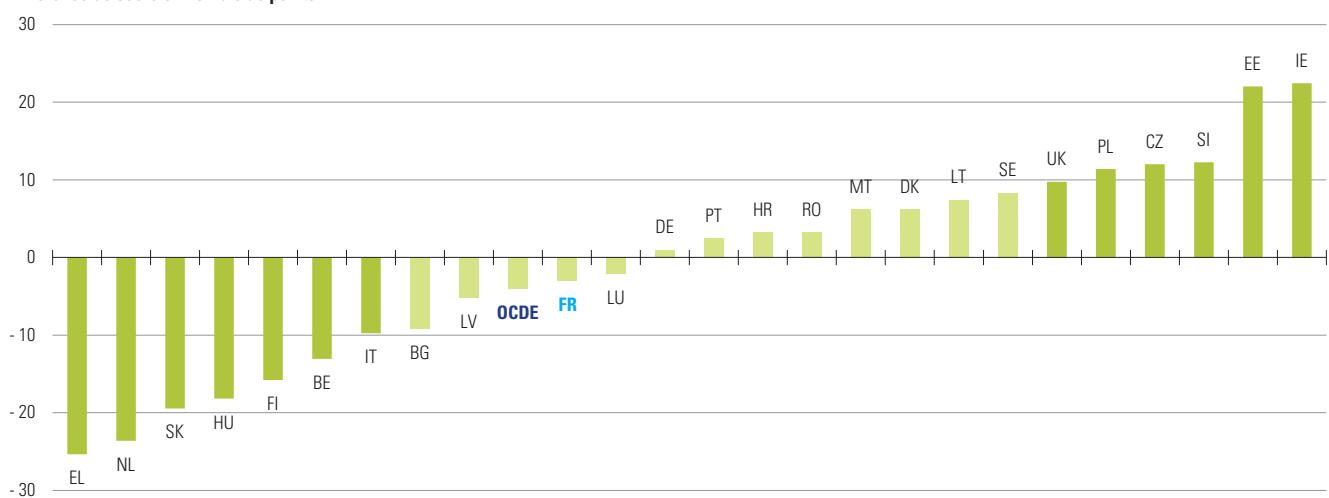
Les deux domaines mineurs du cycle 2018 (culture mathématique et culture scientifique) sont également pris en compte dans le cadre de la stratégie Éducation et formation 2020. En 2018, les pays de l'OCDE affichent une proportion moyenne de 24 % d'élèves faiblement performants en culture mathématique (5.4.3). Dans ce domaine, dans l'UE-28, seuls 4 pays (Danemark, Estonie, Finlande et Pologne) ont atteint l'objectif de 15 %. Les proportions les plus importantes sont observées en Roumanie et en Bulgarie (respectivement 47 % et 44 %). La France, avec 21 % d'élèves faiblement performants en mathématiques, est dans une position plus avantageuse que la moyenne OCDE.

En culture scientifique, 22 % des élèves sont faiblement performants en moyenne des pays de l'OCDE. Là encore, seuls 4 pays de l'UE-28 (Estonie, Finlande, Pologne et Slovénie) atteignent l'objectif européen. La France, avec 20 % d'élèves dans cette situation, est à nouveau dans une situation légèrement plus favorable que la moyenne OCDE. ■

5.4.1 Évolution du score moyen à l'épreuve PISA de compréhension de l'écrit entre 2009 et 2018

↳ OCDE, PISA 2018, tableau I.B1.10.

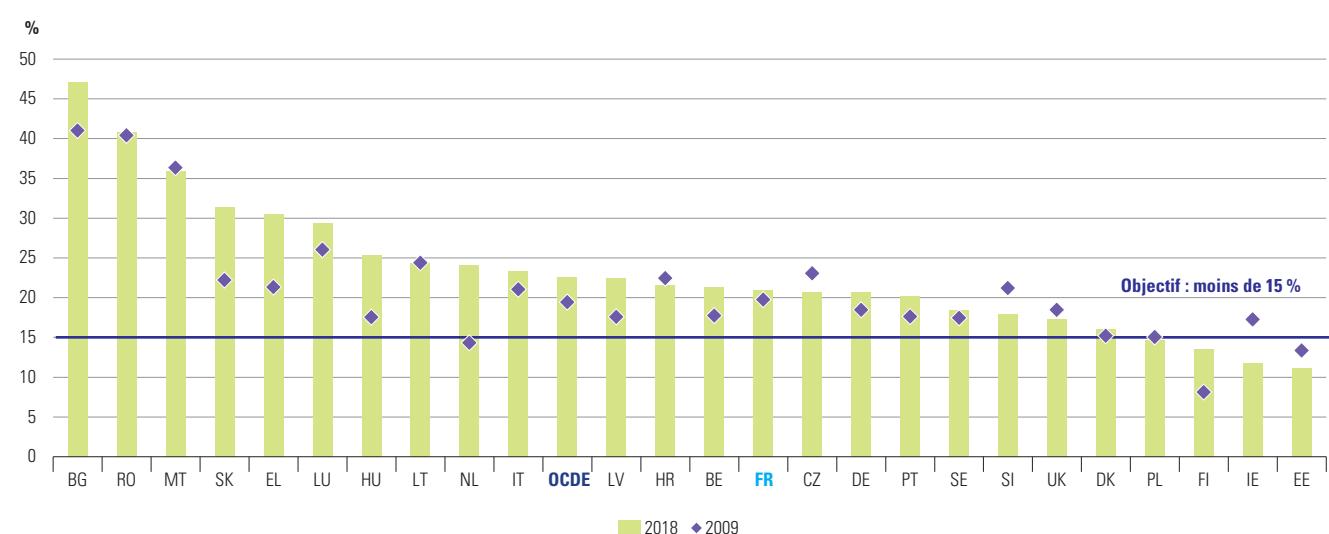
Déférence de score en nombre de points



Note : les pays apparaissant en couleur foncée sont ceux où la différence de score entre les deux cycles PISA est statistiquement significative.

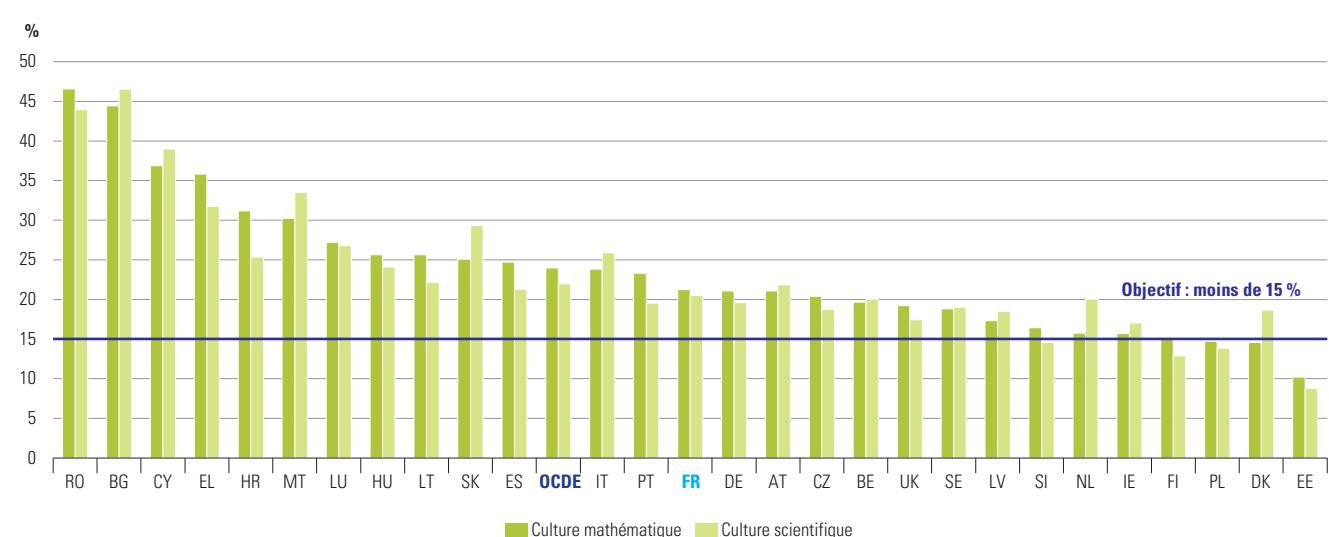
5.4.2 Proportion d'élèves de 15 ans faiblement performants à l'épreuve PISA de compréhension de l'écrit en 2009 et 2018

↳ OCDE, PISA 2018, tableau I.B1.7.



5.4.3 Proportion d'élèves de 15 ans faiblement performants aux épreuves PISA de culture mathématique et de culture scientifique en 2018

↳ OCDE, PISA 2018, tableau I.B1.7.



ZOOM

L'indice de statut économique, social et culturel (SESC)

Dans son évaluation PISA¹, l'OCDE aborde le lien entre l'appartenance des élèves à des milieux socio-économiques différents et leurs scores aux tests. Pour ce faire, elle construit un indice, à partir d'un ensemble d'éléments disponibles sur la situation des parents de l'élève (niveau d'éducation, statut professionnel du père et de la mère, etc.) et sur l'accès de l'élève à certains biens ou conditions d'études (chambre individuelle, bureau pour travailler, connexion internet, quantité de livres présents dans le foyer, etc.). Les élèves sont ainsi classés en quatre groupes d'effectifs égaux : aux deux extrémités de ce classement, on retrouve le groupe des « très défavorisés », qui rassemble les 25 % d'élèves ayant l'indice SESC le plus faible, et les « très favorisés », soit les 25 % d'élèves qui présentent l'indice SESC le plus élevé.

UN LIEN FORT ENTRE LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Les élèves venant de différents milieux socio-économiques obtiennent des résultats moyens sensiblement différents à l'épreuve de compréhension de l'écrit à PISA 2018. En effet, si le score moyen des élèves âgés de 15 ans dans les pays de l'OCDE est de 487 points, celui des élèves « très défavorisés » est de 445 points et celui des « très favorisés » est de 534 points (5.5.1). La différence interquartile est donc de 89 points en moyenne de l'OCDE.

Dans tous les pays de l'Union européenne à 28, les élèves « très favorisés » obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des élèves « très défavorisés ». C'est en Estonie et en Lettonie que les différences de scores interquartiles sont les plus faibles (61 et 65 points respectivement), et c'est en Allemagne et en Hongrie (113 points) et surtout au Luxembourg (122 points) que les écarts les plus importants sont observés. En France, cet écart est élevé (107 points), mais il n'a pas augmenté depuis le dernier cycle (110 points en 2009).

Parmi l'ensemble des pays de l'UE, la France se caractérise par le lien le plus fort entre l'indice SESC et les résultats en compréhension de l'écrit. En effet, si l'indice SESC augmente d'une unité, le score moyen y augmente de 47 points, contre 37 points en moyenne des pays de l'OCDE. Ce lien s'est toutefois légèrement réduit en France depuis 2009 : cette année-là, l'écart de score moyen pour une unité de l'indice SESC était de 51 points¹.

SEUL UN QUART DES PAYS DE L'UE À LA FOIS PERFORMANTS ET ÉQUITABLES

Le graphique 5.5.2 met en rapport les résultats moyens des élèves à l'épreuve de compréhension de l'écrit lors de PISA 2018 (axe vertical) et la part de la variation de ces résultats expliquée

par l'indice SESC (axe horizontal). Les pays de l'UE-28 se répartissent de manière équilibrée au-dessus et en dessous de la performance moyenne des pays de l'OCDE, mais aussi de part et d'autre de l'axe d'équité moyenne de l'OCDE.

La France réunit une équité faible des résultats (18 % de la variation des résultats s'expliquent par l'indice SESC), soit une part comparable à celles de l'Allemagne ou de la Belgique, et un score moyen légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Les Pays-Bas, qui obtiennent également un score de performance proche de la moyenne de l'OCDE, se caractérisent toutefois par une équité des résultats supérieure à celle de l'OCDE (11 % de la variation des résultats expliqués par le SESC, contre 12 % pour la moyenne de l'OCDE). La position particulièrement avantageuse de l'Estonie se manifeste : le pays conjugue en effet des compétences des jeunes et une équité supérieures à la moyenne de l'OCDE.

LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES IMMIGRÉS FORTEMENT DÉPENDANTS DE LEUR MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

En 2018, en moyenne des pays de l'OCDE, 13 % d'élèves de 15 ans évalués à PISA sont considérés comme ayant le **statut d'immigré**², première et deuxième générations confondues. En Europe, ces proportions varient de 1 % en Bulgarie à 55 % au Luxembourg, en passant par 6 % en Finlande, 14 % en France et 20 % au Royaume-Uni. Selon les résultats PISA, les élèves immigrés ont-ils des performances différentes de celles des élèves non immigrés ?

Les élèves immigrés obtiennent des résultats très inférieurs à ceux des élèves non immigrés dans une très large majorité de pays, mais cette différence doit être relativisée en prenant en compte le statut socio-économique des individus. En effet, en moyenne des pays de l'OCDE, la différence entre les élèves non immigrés et les élèves immigrés est de 41 points avant le contrôle de leur indice SESC ; elle passe à 24 points après le contrôle de cet indice (5.5.3).

La Finlande et la Suède présentent les différences de score en faveur des élèves non immigrés les plus importantes de l'UE-28, même lorsque l'on prend en compte le statut socio-économique des élèves immigrés. Avant le contrôle du statut socio-économique et culturel, l'écart de score est de 92 points en Finlande et de 83 en Suède ; après contrôle de celui-ci, il est de 74 points en Finlande et de 54 en Suède.

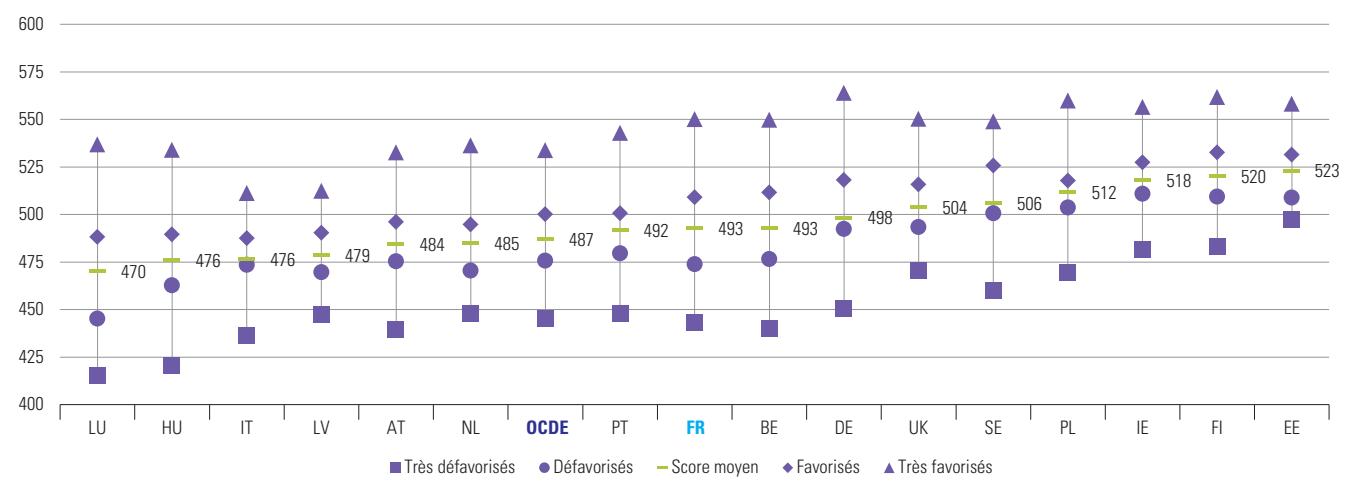
La France se caractérise par une différence de score en faveur des élèves non immigrés qui est fortement réduite lorsque l'indice SESC est contrôlé : 52 points avant le contrôle de l'indice, 13 points après. L'Allemagne et les Pays-Bas connaissent une situation similaire à celle de la France. Enfin, des pays comme la Croatie ou la Lettonie présentent des différences de scores qui ne sont pas statistiquement significatives, quel que soit le statut socio-économique des élèves immigrés. ■

¹ Voir la source p. 84 et la définition p. 80.

² MENJ-DEPP, Note d'information, n° 19.49, 2019.

5.5.1 Score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves en 2018

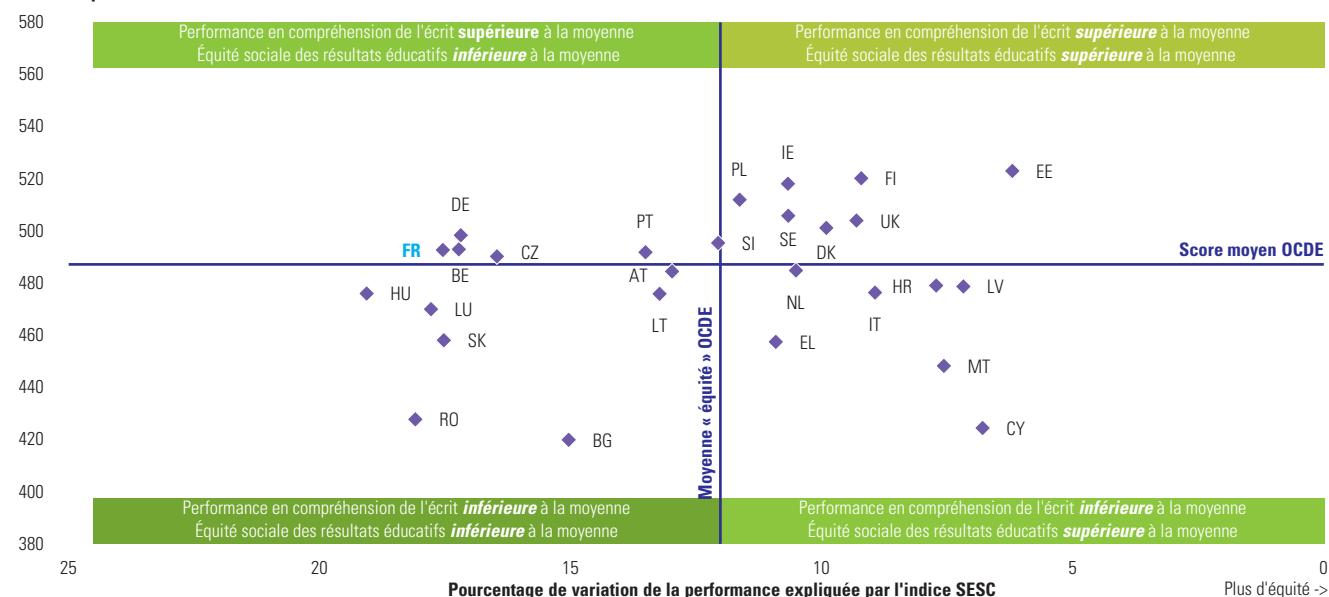
OCDE, PISA 2018, tableau II.B1.2.3.



5.5.2 Performance des élèves en compréhension de l'écrit et équité en 2018

OCDE, PISA 2018, tableau II.B1.2.3.

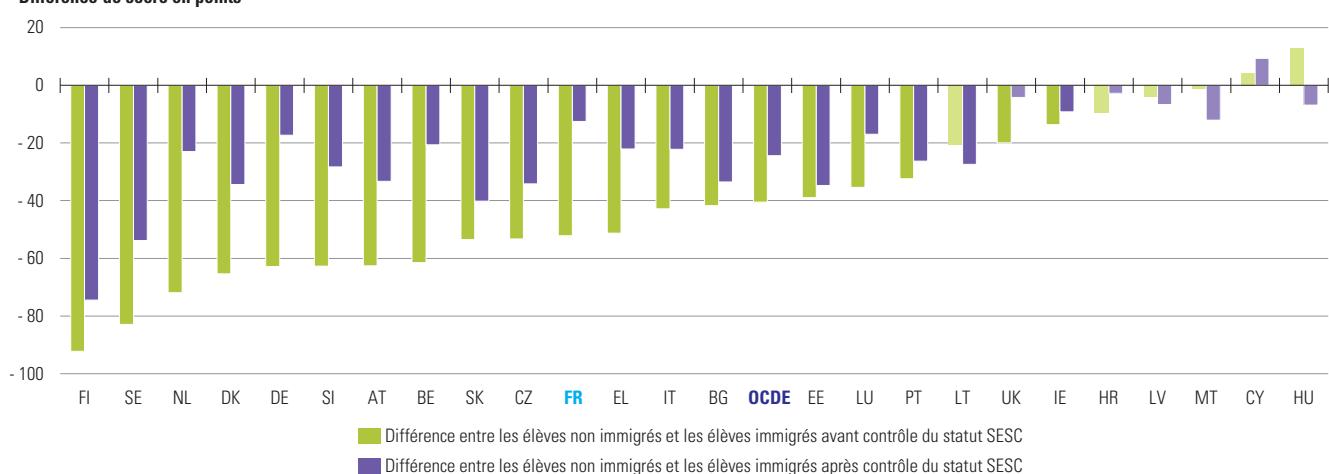
Score moyen



5.5.3 Différence de score entre élèves, en fonction de leur statut à l'égard de la migration, avant et après contrôle du statut économique, social et culturel en 2018

OCDE, PISA 2018, tableau II.B1.9.3.

Différence de score en points



Note : les histogrammes en couleur foncée sont ceux où la différence de score entre les immigrés par rapport aux élèves non immigrés est statistiquement significative.

Lecture : en Finlande, la différence de score entre les élèves immigrés et non immigrés avant le contrôle de l'indice SES est de 92 points en 2018. Toujours dans ce pays, la différence de score entre les élèves immigrés et non immigrés est de 74 points une fois que l'on contrôle l'indice SES.

ZOOM

Le Programme international de recherche en mathématiques et en sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*¹) donne lieu tous les 4 ans à une évaluation réalisée par une association internationale (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*). Il évalue les performances en mathématiques et en sciences des élèves de la quatrième et de la huitième année de scolarisation dans les pays participants, à compter de la première année de l'enseignement élémentaire. En 2015, 49 pays/économies partenaires ont participé à l'épreuve TIMSS pour les élèves de quatrième année de l'enseignement élémentaire. Au sein de l'Union européenne, 19 pays et la Communauté flamande de Belgique y ont participé¹. Les figures 5.6.1 et 5.6.2 présentent des données pour les épreuves de la seule quatrième année de l'enseignement élémentaire, la France n'ayant pas participé aux épreuves pour la huitième année lors du dernier cycle d'évaluation, en 2015. Comme PISA² ou PIRLS³, TIMSS fixe un centre de l'échelle de score à 500.

LES FILLES SYSTÉMATIQUEMENT PLUS PERFORMANTES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT QUE LES GARÇONS, EN CM1

ZOOM

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*⁴) est organisé tous les 5 ans par l'IEA. Il évalue les performances en compréhension de l'écrit d'un échantillon représentatif d'élèves en quatrième année de scolarisation en comptant à partir de la première année de l'enseignement élémentaire. Lors du dernier cycle de PIRLS en 2016, 50 pays/économies partenaires ont participé à l'épreuve en quatrième année. Au sein de l'Union européenne, 20 pays, 2 nations (Angleterre et Irlande du Nord) et les Communautés flamande et française de Belgique y ont participé². Comme PISA² ou TIMSS¹, PIRLS fixe un centre de l'échelle de scores à 500.

EN MATIÈRE DE RÉSULTATS EN MATHÉMATIQUES, UN ÉCART DE GENRE DÈS LE CM1

En 2015, au sein des pays de l'Union européenne qui ont participé à l'enquête TIMSS en quatrième année de l'enseignement élémentaire, les élèves obtiennent un score moyen global de 527 à l'épreuve de mathématiques (5.6.1). Les scores moyens globaux les plus faibles sont observés en France (488) et en Slovaquie (498), tandis que les scores les plus élevés sont relevés en Irlande (547).

Les garçons en Europe obtiennent un score (526) légèrement plus élevé que les filles (521). Dans 10 pays (dont l'Espagne, la France ou l'Italie), ils obtiennent un score significativement supérieur aux filles. Seulement en Finlande, les filles font significativement mieux que les garçons (9 points d'écart).

AUCUNE DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE DE SCORE ENTRE LES DEUX SEXES EN SCIENCES EN CM1

En 2015, les pays de l'Union ayant participé à TIMSS en quatrième année de l'enseignement élémentaire ont un score global moyen de 525 à l'épreuve de sciences (5.6.2). Dans ce domaine, les scores moyens obtenus par les différents pays européens varient de 481 à Chypre à 554 en Finlande.

Toutefois, contrairement à l'épreuve de mathématiques, on note en sciences un relatif équilibre de score entre les sexes. En effet, les garçons en Europe ont un score moyen de 526 et les filles de 524. De plus, 7 pays (dont l'Espagne, l'Italie ou encore la République tchèque) se caractérisent par un score significativement supérieur pour les garçons et 3 pays (la Bulgarie, la Finlande et la Suède) présentent la situation inverse. Le score moyen des filles et des garçons en France est identique, mais il est également très inférieur à celui des pays de l'Union.

 Voir la source p. 84.

En 2016, au sein des pays de l'Union européenne à 28 ayant participé à l'enquête PIRLS, les élèves en quatrième année de l'enseignement élémentaire obtiennent un score moyen global de 540 (5.6.3). Les scores moyens européens les plus élevés s'observent en Irlande ou en Finlande (respectivement 567 et 566 points), alors que les plus faibles se trouvent à Malte ou en France (respectivement 452 et 511 points). Au moment de la passation, la moyenne d'âge des élèves européens est de 10,3 ans. Les élèves les plus âgés sont les élèves lettons (10,9 ans) et les plus jeunes sont les Italiens et les Maltais (9,7 ans). Avec des élèves ayant en moyenne 9,8 ans lors du passage du test, la France fait partie des 4 pays où les élèves sont les plus jeunes.

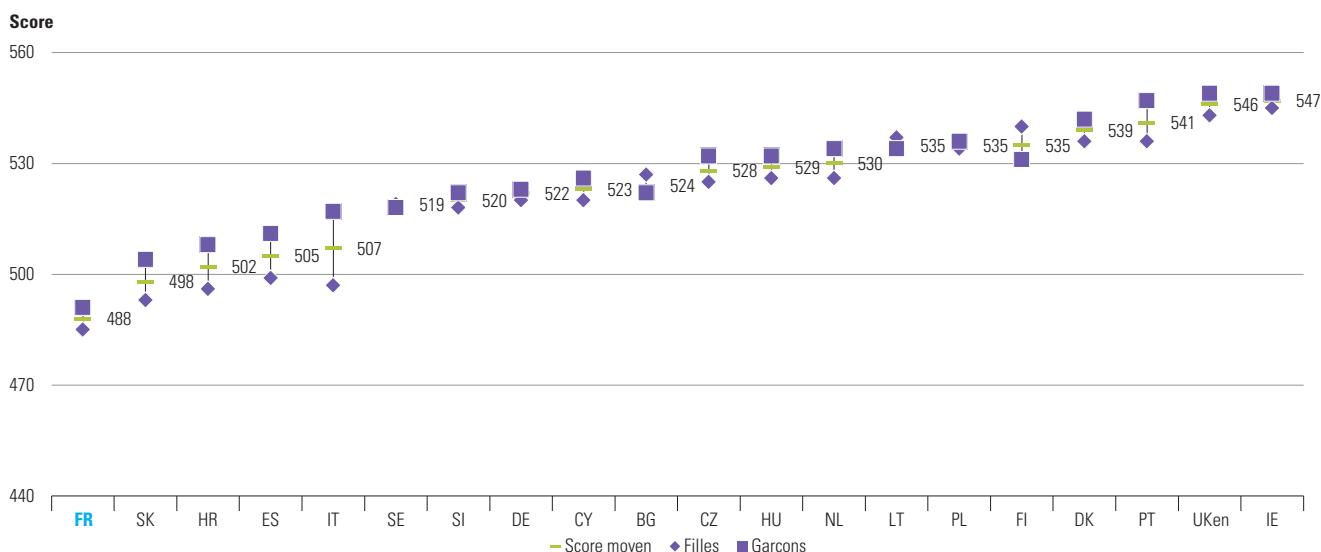
À l'exception du Portugal, où la différence de scores par sexe n'est pas statistiquement significative, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons dans l'ensemble des pays européens ayant participé à l'enquête. Malte et la Finlande, qui présentent respectivement le score moyen le plus faible et le plus fort de l'UE-28, sont aussi les pays où la différence de scores selon le genre est la plus importante (21 et 22 points d'écart respectivement). La France, avec 8 points d'écart, présente une différence filles-garçons qui compte parmi les plus faibles d'Europe. ■

1. MEN-DEPP, Note d'Information, n° 16-33, 2016.

2. MEN-DEPP, Note d'Information, n° 17-24, 2017.

5.6.1 Score selon le sexe à l'épreuve TIMSS de mathématiques en quatrième année de l'enseignement élémentaire en 2015

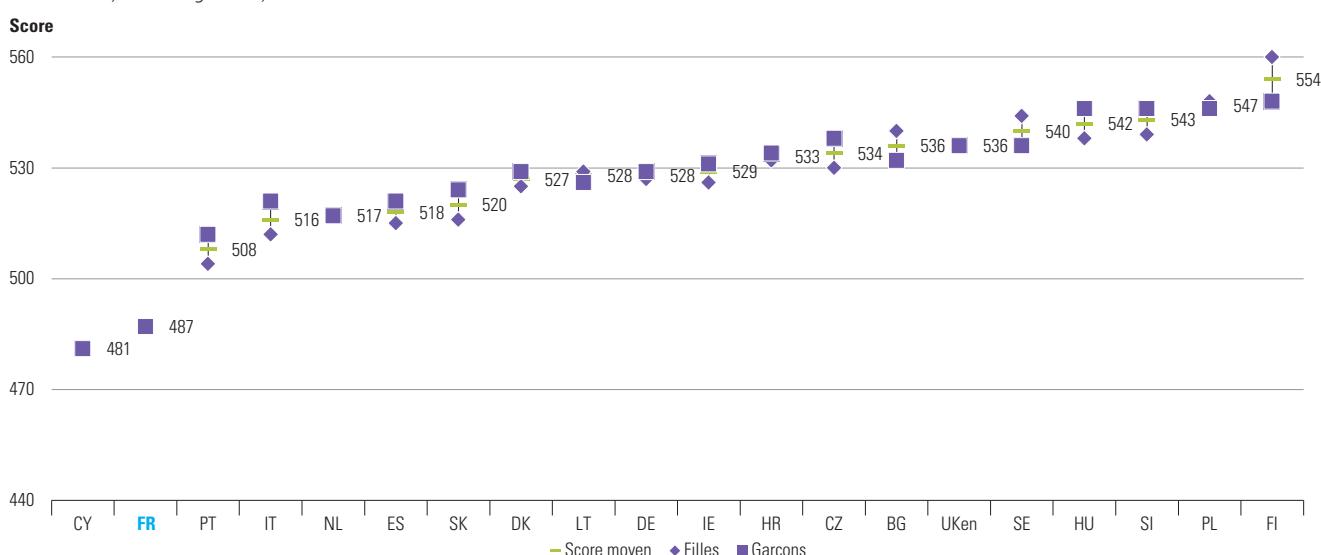
© IEA, TIMSS 2015 mathematics, tableaux 1.1 et 1.10.



Lecture : en 2015, en France, les élèves de CM1 ont obtenu en moyenne un score de 488, les filles de CM1 ont obtenu un score moyen de 491 et les garçons ont obtenu un score moyen de 485. Les pays sont classés dans l'ordre croissant du score moyen.

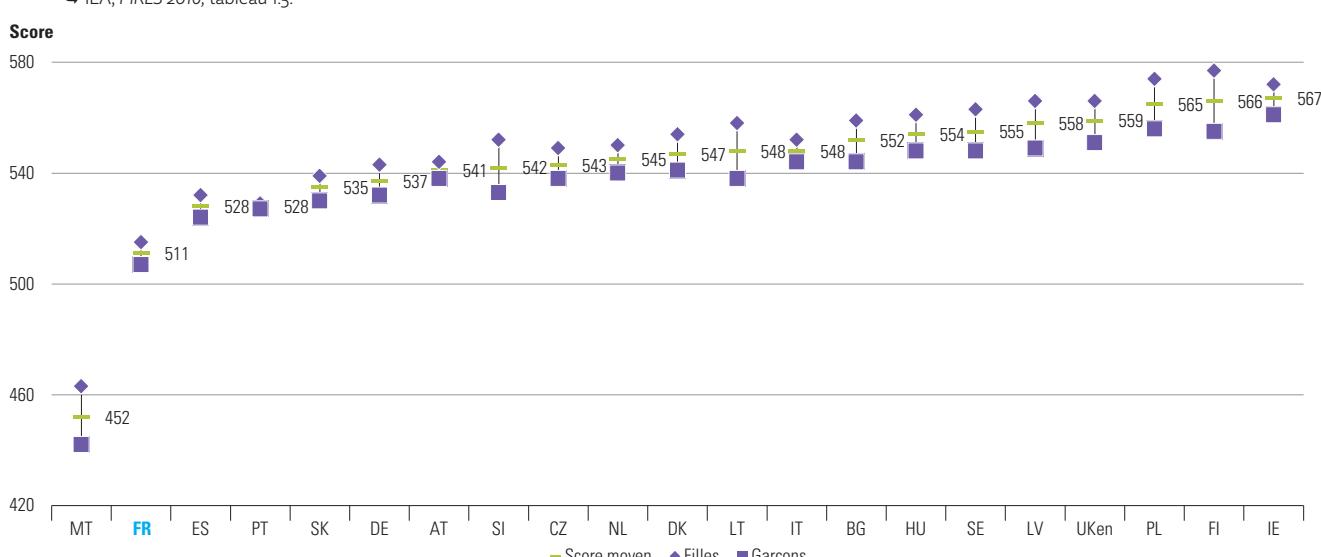
5.6.2 Score selon le sexe à l'épreuve TIMSS de sciences en quatrième année de l'enseignement élémentaire en 2015

© IEA TIMSS 2015 science tableaux 11 et 110



⁵ **6.3. Score selon le sexe à l'épreuve PIRLS de compréhension de l'écrit en quatrième année de l'enseignement élémentaire en 2016**

Score selon le sexe et l'âge



5.7 ICILS 2018 : ÉVALUATION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES EN CLASSE DE 4^e

ZOOM

L'enquête internationale **ICILS** (International Computer and Information Literacy Study) est une évaluation réalisée par une association internationale (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), dont la première édition date de 2013. Elle évalue les performances en **littératie numérique** des élèves de huitième année d'enseignement scolaire dans les pays participants, à compter de la première année de l'enseignement élémentaire (classe de 4^e en France). En 2018, 12 pays (dont la France) et 2 collectivités locales ont participé. De plus, l'édition 2018 de l'enquête a introduit une nouvelle option de « **pensée informatique** », à laquelle seuls 8 pays (dont la France) ont participé. À partir de la moyenne internationale du premier cycle de l'enquête en 2013, l'IEA construit un centre de l'échelle de score qu'elle fixe à 500.¹

LES FILLES PLUS PERFORMANTES QUE LES GARÇONS EN LITTÉRATIE NUMÉRIQUE

Le score moyen des pays ayant participé à ICILS 2018 est de 496 à l'épreuve de littératie numérique (5.7.1) et de 500 à celle de pensée informatique (5.7.2). Au sein des 6 pays de l'Union européenne qui ont participé, en littératie numérique comme en pensée informatique, le Luxembourg connaît les scores les plus faibles (respectivement 482 et 460 points) et le Danemark les plus élevés (respectivement 553 et 527 points). Pour des raisons statistiques (largeur des intervalles de confiance), les scores moyens en France, soit 499 et 501 points aux deux épreuves, ne sont pas statistiquement différents de la moyenne des pays participants.

Dans les pays d'ICILS 2018 en moyenne, l'écart de score en faveur des filles est de 18 points en littératie numérique. Au sein de l'UE, cet écart varie de 11 points au Portugal à 29 points en Finlande, systématiquement en faveur des filles. La France, avec un écart de 24 points, se trouve dans une situation où l'écart de performance selon le genre est important. Contrairement à la littératie numérique, les écarts de score selon le genre sont rarement significatifs en pensée informatique. En moyenne internationale, cet écart est de 4 points en faveur des garçons. Parmi les pays de l'UE ayant participé à l'enquête, seuls le Portugal (16 points en faveur des garçons) et la Finlande (13 points en faveur des filles) présentent une différence de score statistiquement significative selon le genre.

UN ÉCART DE SCORE SYSTÉMATIQUEMENT EN FAVEUR DES ENFANTS DE PARENTS NATIFS DU PAYS

En 2018, en moyenne des pays qui ont participé à ICILS, les scores de littératie numérique sont supérieurs pour les enfants ayant au moins un parent né dans le pays où l'enquête est passée (« familles non immigrées » dans cette enquête) que pour ceux dont les deux

parents sont nés à l'étranger (« familles immigrées »), quel que soit le pays de naissance de l'élève. En moyenne des pays qui ont participé à l'enquête, il y a 28 points d'écart entre ces deux catégories (5.7.3). Ce constat se retrouve dans chaque pays de l'UE ayant participé, à l'exception du Portugal (la différence de score n'y est pas statistiquement significative). C'est en Finlande que la différence de score est la plus importante en Europe (51 points). Dans ce pays, les élèves issus de familles immigrées obtiennent un score moyen de 484, contre 535 pour ceux des familles non immigrées. Par ailleurs, la France et l'Allemagne présentent des différences de scores supérieures à la moyenne et proches l'une de l'autre (36 et 37 points respectivement).

En ce qui concerne la pensée informatique, les scores des enfants de familles non immigrées sont, là aussi, systématiquement supérieurs à ceux des familles immigrées. Les écarts de score entre ces deux populations sont plus importants pour cette épreuve que pour celle de littératie numérique : 46 points en moyenne ICILS (5.7.4). La Finlande connaît à nouveau l'écart de score le plus important du panel (56 points) et le Portugal l'écart le plus faible (14 points). La France, avec 52 points d'écart, est proche de la Finlande et de l'Allemagne (49 points).

UNE UTILISATION TRÈS HÉTÉROGÈNE DES TIC POUR LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EN EUROPE

Un questionnaire de contexte associé à l'enquête et proposé aux élèves permet d'éclairer l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins d'apprentissage, dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. En moyenne des pays qui ont participé à ICILS 2018, 18 % des élèves déclarent utiliser quotidiennement les TIC à l'école pour des activités d'apprentissage et 21 % avoir recours aux TIC chaque jour en dehors de l'école et avec le même objectif (5.7.5). Parmi les pays européens, la part d'élèves qui utilisent les TIC à l'école chaque jour pour apprendre varie de 4 % en Allemagne à 81 % au Danemark, alors que celle d'élèves qui ont recours aux TIC en dehors de l'école dans un objectif d'apprentissage varie de 10 % au Portugal à 35 % au Danemark. En France, ces proportions sont respectivement de 8 % et 25 %.

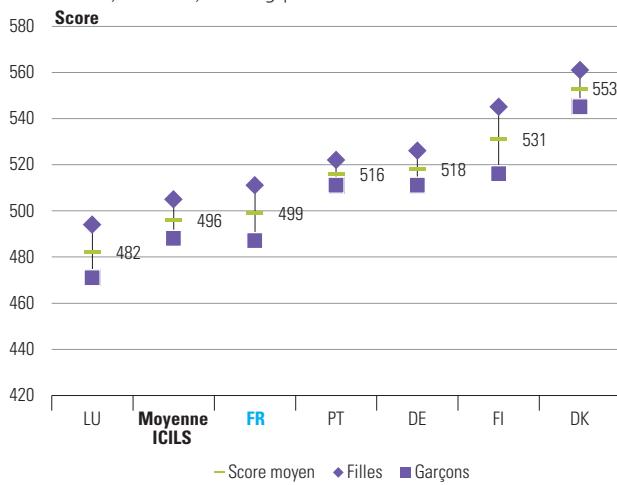
Comment les technologies sont-elles utilisées à des fins d'apprentissage ? En moyenne des pays participants, la recherche d'informations sur internet chaque semaine est l'utilisation la plus couramment déclarée (59 %), alors que des parts non négligeables d'élèves déclarent travailler en ligne avec d'autres élèves (25 %) ou faire des exercices sur support numérique (30 % – 5.7.6). La Finlande présente la proportion la plus faible des pays européens pour chaque utilisation présentée ici. La France affiche un taux élevé concernant la recherche sur internet (73 %), alors que seulement 21 % des élèves déclarent collaborer en ligne et 32 % faire des exercices. ■

 Voir la définition p. 80.

¹ MENJ-DEPP, Note d'Information, n° 19.40, 2019.

5.7.1 Score moyen et score selon le genre des élèves de huitième année d'enseignement à l'épreuve de littératie numérique

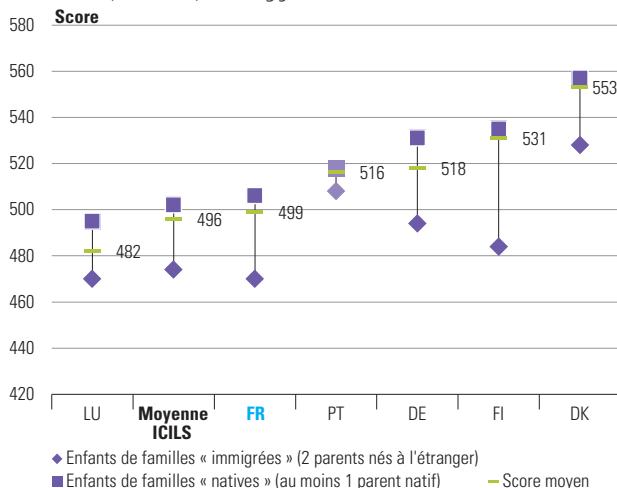
© IEA, ICILS 2018, tableau 3.4.



Lecture : en 2018, en France, les élèves de quatrième ont obtenu en moyenne un score de 499, les filles ont obtenu un score moyen de 511 et les garçons ont obtenu un score moyen de 487. Les pays sont classés dans l'ordre croissant du score moyen.

5.7.3 Score moyen des élèves de huitième année d'enseignement à l'épreuve de littératie numérique selon le statut d'immigration de leurs parents

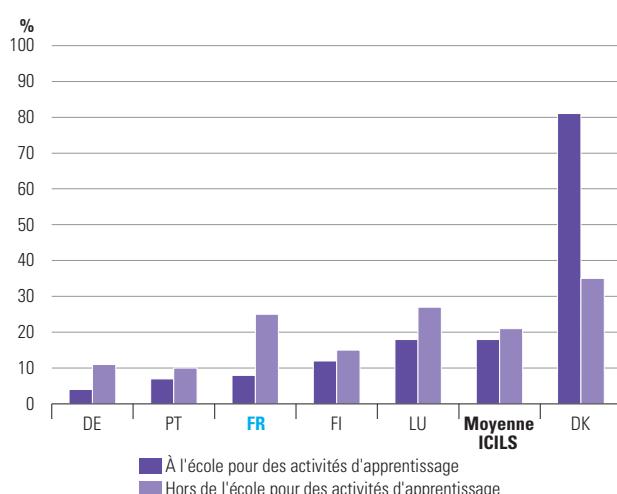
© IEA, ICILS 2018, tableau 3.9.



Note : les pays dont les scores sont présentés en violet foncé correspondent aux cas où la différence de score selon la population est statistiquement significative.

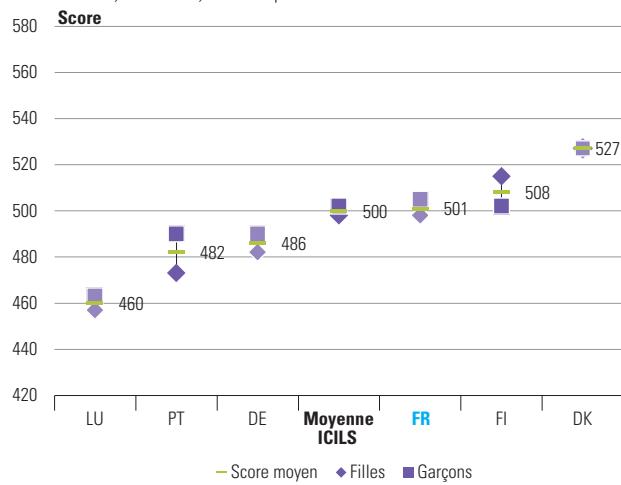
5.7.5 Proportion d'élèves qui déclarent utiliser les TIC chaque jour selon le type d'activité

© IEA, ICILS 2018, tableau 5.2.



5.7.2 Score moyen et score selon le genre des élèves de huitième année d'enseignement à l'épreuve de pensée informatique

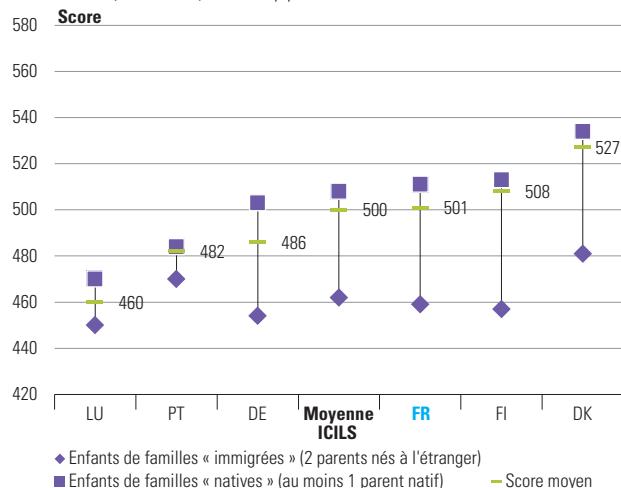
© IEA, ICILS 2018, tableau 4.2.



Note : les pays dont les scores sont présentés en violet foncé correspondent aux cas où la différence de score selon la population est statistiquement significative.

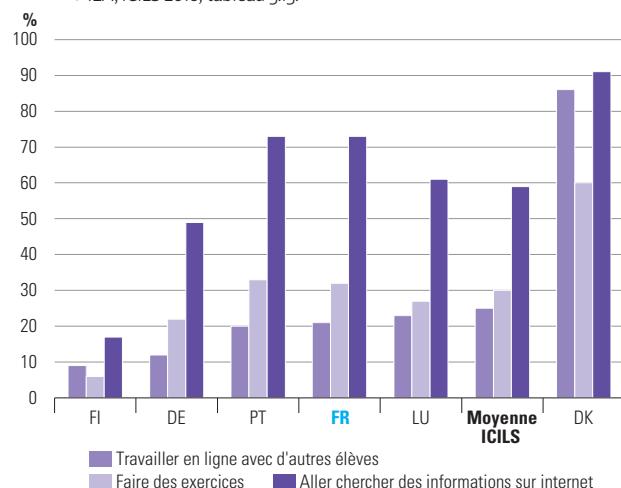
5.7.4 Score moyen des élèves de huitième année à l'épreuve de pensée informatique selon le statut d'immigration de leurs parents

© IEA, ICILS 2018, tableau 4.4.



5.7.6 Proportion d'élèves qui déclarent utiliser les TIC chaque semaine pour des activités d'apprentissage (à l'école et hors de l'école) par type d'utilisation

© IEA, ICILS 2018, tableau 5.13.



ZOOM

Les objectifs de développement durable (ODD)

L'agenda mondial actuel des objectifs de développement durable (ODD), adopté en 2015 par l'Organisation des Nations unies, comporte 17 objectifs à atteindre avant 2030 dans différents domaines (sociaux, économiques ou encore environnementaux). L'ODD 4 est consacré à l'éducation et se compose de 10 cibles, déclinées en un ensemble d'indicateurs de suivi (participation, compétences, environnement scolaire, ressources humaines et financières), sous la responsabilité de l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU). Différentes variables de l'équité sont prises en compte et notamment le sexe.

DANS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE, LES FILLES SYSTÉMATIQUEMENT MEILLEURES QUE LES GARÇONS EN LECTURE

L'indicateur ODD n° 4.1.1 mesure la proportion de filles et de garçons qui atteignent au moins le seuil minimal de compétence (SMC) en lecture au cours de l'enseignement élémentaire (CITE 1). Dans les pays et entités de la figure 5.8.1, les compétences des élèves ont été évaluées par l'enquête internationale **PIRLS 2016**. Le SMC correspond au premier niveau de compétence (niveau bas) de cette enquête.

En 2016, pour les pays et entités du panel, la proportion de filles qui atteignent au moins le SMC en lecture est toujours supérieure à celle des garçons. Cette différence de pourcentage (filles moins garçons) est la plus conséquente aux Émirats arabes unis, au Qatar et en Iran avec respectivement 12, 13 et 19 points d'écart entre les filles et les garçons, en faveur des premières. Ces pays, avec le Maroc, présentent aussi les plus faibles proportions d'élèves compétents en lecture, quel que soit le sexe, de 20 à 50 points de moins par rapport à la moyenne du panel (87 %).

D'autres pays tels que la France, l'Allemagne ou encore Macao (Chine) présentent, à l'opposé, une très large proportion d'élèves compétents, à la fois parmi les filles et parmi les garçons. Par exemple 95 % chez les filles et 93 % chez les garçons en France et respectivement 98 % et 97 % à Macao (Chine).

Cet avantage quasi systématique des filles en matière de compétence en lecture doit d'être mis en regard d'autres indicateurs, comme la scolarisation à différents niveaux d'éducation.

DANS LE SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, LES FILLES MOINS SCOLARISÉES QUE LES GARÇONS DANS LES PAYS À FAIBLES REVENUS

L'indicateur ODD n° 4.1.5 évalue la **proportion de filles et de garçons non scolarisés** dans le second cycle du secondaire (CITE 3), c'est-à-dire, pour chacun des sexes, les jeunes qui ont l'âge d'être scolarisés à ce niveau d'enseignement mais qui ne le sont pas. En 2017, selon les moyennes régionales calculées par l'Institut de statistique de l'Unesco, l'Amérique du Nord présente peu de

 Voir la source p. 84 et la définition p. 80.

jeunes hors du système scolaire et compte 5 % de non-scolarisés parmi les filles comme parmi les garçons (5.8.2). L'Europe (Union européenne et autres pays européens), avec 8 % de non-scolarisés, présente une situation de quasi-égalité entre les filles (7 % hors du système éducatif) et les garçons (8 %). À l'opposé, dans les régions avec davantage de jeunes non scolarisés – par ailleurs caractérisées par des revenus moyens faibles – les filles sont plus souvent désavantagées par rapport aux garçons. C'est surtout le cas avec l'Afrique subsaharienne, où 57 % d'élèves sont non scolarisés, dont 60 % parmi les filles et 54 % parmi les garçons.

Certaines régions présentent une situation particulière dans la mesure où elles sont composées de pays à revenus très variés. Ainsi, en Océanie, la proportion de jeunes hors du système éducatif s'élève à 24 % en moyenne (26 % parmi les filles et 23 % parmi les garçons). Mais si l'Australie et la Nouvelle-Zélande, pays à revenus élevés, sont isolées de cet ensemble, elles comptent seulement 2 % d'élèves non scolarisés en moyenne, avec respectivement 1 % et 3 % parmi les filles et les garçons.

Il convient de préciser que les taux de non-scolarisation mobilisent à la fois des **données démographiques** et des données sur les effectifs scolarisés, issues de sources différentes, ce qui peut affecter la précision de la mesure et la comparaison internationale des données.

À 15 ANS, LES GARÇONS PLUS NOMBREUX À DÉCLARER ÊTRE VICTIMES DE HARCÈLEMENT SCOLAIRE QUE LES FILLES

L'ODD 4 promeut un cadre d'apprentissage sûr, non violent et accessible à tous. L'indicateur ODD n° 4.a.2 fournit des informations sur la violence et l'intimidation, signalées par les victimes dans les établissements scolaires, qui peuvent porter préjudice aux apprentissages.

En 2018, dans la très grande majorité des pays et entités retenus, les garçons de 15 ans sont plus nombreux que les filles du même âge à déclarer avoir été victimes d'intimidations et de harcèlement plus d'une fois par mois (5.8.3). La différence entre les filles et les garçons faisant cette déclaration est particulièrement élevée aux Émirats arabes unis : 41 % parmi les garçons contre 22 % parmi les filles. À l'inverse, la France et les États-Unis présentent une quasi-égalité entre les sexes : respectivement 20 % et 26 % des filles déclarent avoir été victimes de harcèlement dans ces deux pays, proportions très proches de celles observées chez les garçons.

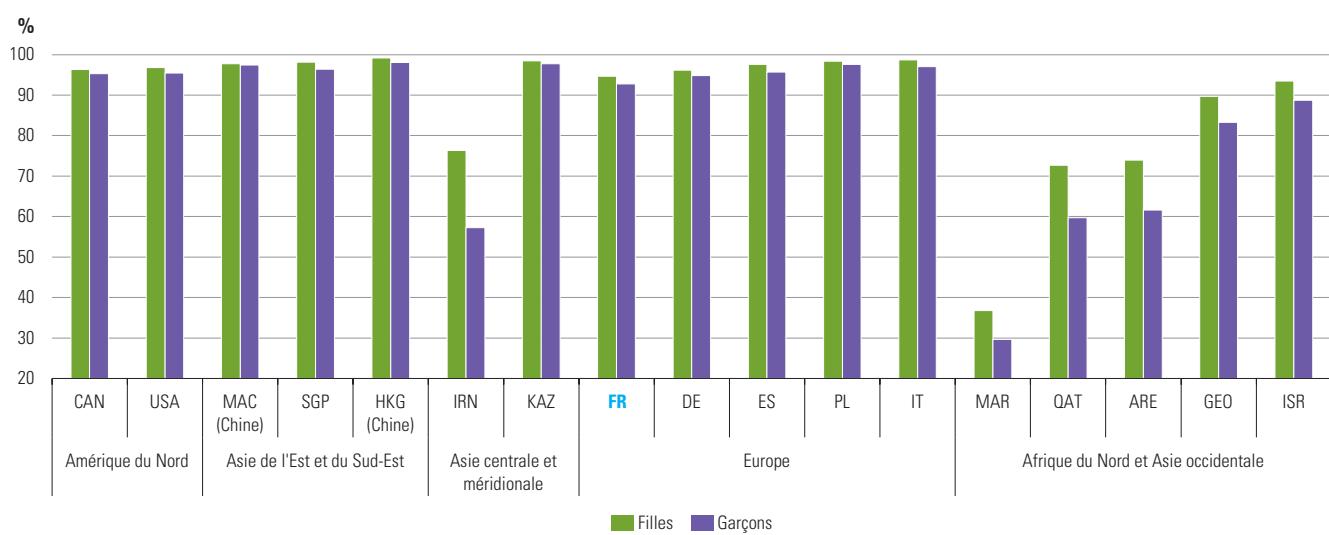
Excepté la Corée du Sud, l'Espagne et la France, tous les pays comptent plus de 20 % de garçons qui déclarent avoir été victimes de harcèlement. La proportion de filles varie quant à elle de 7 % en Corée du Sud à 36 % au Maroc.

Dans tous les pays et entités régionales du panel, les filles comme les garçons déclarent plus souvent des violences verbales que des violences physiques¹.

¹. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, p. 54, OCDE, 2019.

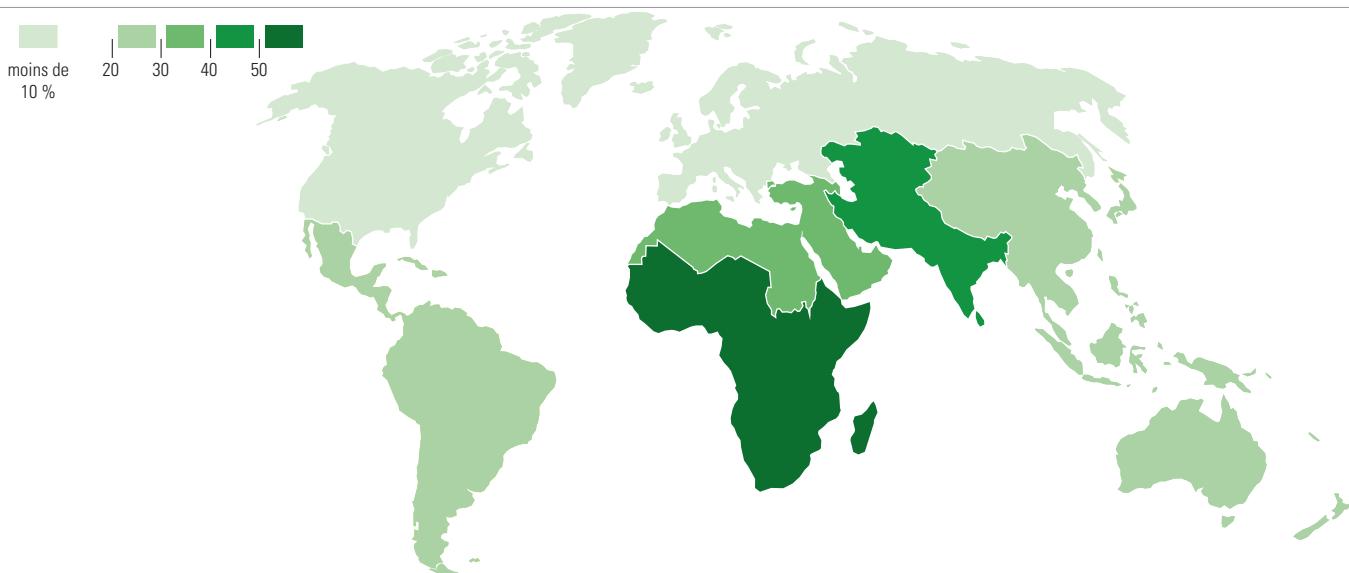
5.8.1 Proportion de filles et de garçons ayant atteint le seuil minimal de compétences en lecture au cours de l'enseignement élémentaire en 2016

↳ IEA, PIRLS 2016, data UIS.unesco.org.



5.8.2 Proportion d'enfants non scolarisés du second cycle de l'enseignement secondaire en 2017

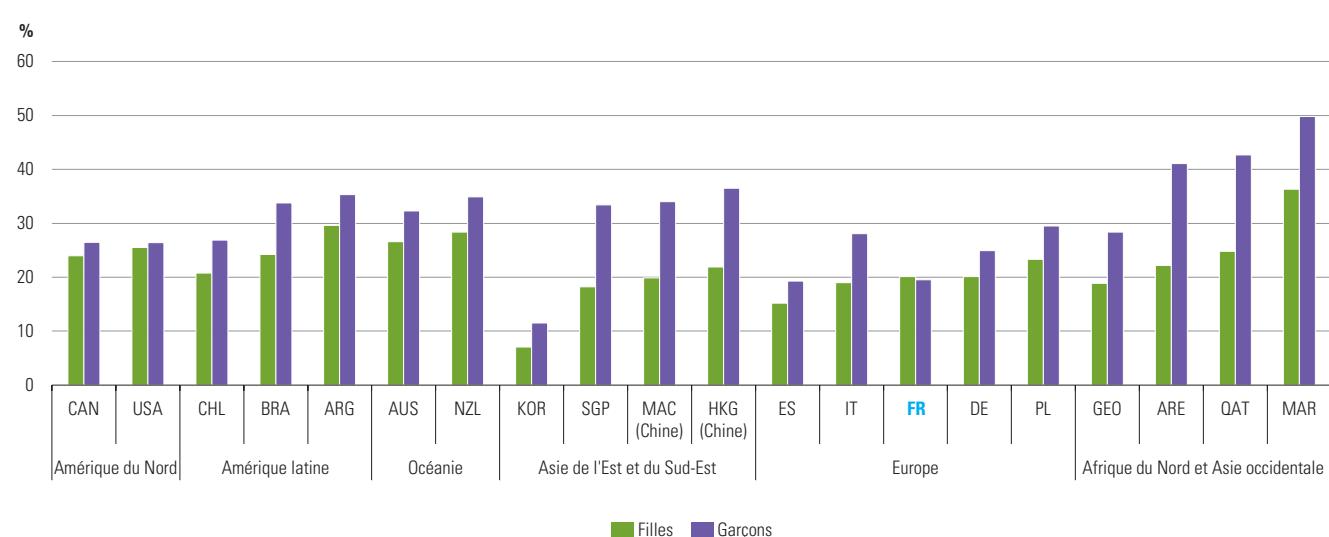
↳ Données de l'enquête UOE, data UIS.unesco.org.



Note : les moyennes régionales présentées ici sont celles calculées par l'Institut de statistique de l'Unesco.

5.8.3 Filles et garçons de 15 ans qui déclarent avoir été victimes d'intimidations et de harcèlement scolaire au moins une fois par mois en 2018

↳ OCDE, PISA 2018, volume III, table III.B1.2.4.





CHAPITRE 6

L'ÉDUCATION AU PRISME DE LA SOCIÉTÉ : TRAVAIL, SANTÉ, VALEUR

Les études, l'emploi, le chômage, les « NEET »

Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre

L'éducation et la santé

FOCUS

L'éducation, la citoyenneté et les valeurs sociétales

ZOOM

Les NEET[■] et les ESL

Sont définies comme NEET (*Neither in employment, education or training* : ni en emploi, ni en éducation, ni en formation), les personnes au chômage ou inactives au sens du BIT[■], qui ne poursuivent pas leurs études initiales et qui ont déclaré ne pas avoir suivi d'enseignement formel ou non formel au cours des quatre semaines précédant l'enquête (enquête EFT-UE). L'indicateur des NEET dans une certaine tranche d'âge rapporte cette population à l'ensemble de la population du même âge. Il prend donc en compte la situation des personnes au regard de l'emploi plutôt que leur niveau de qualification. Les « ESL » (*Early school leavers*) sont les jeunes dits en situation de sortie précoce (cf. 5.2).

LA POPULATION LA PLUS PRÉCAIRE EST AU CARREFOUR DES NEET ET DES ESL

Les deux indicateurs – les ESL et les NEET – portent sur les jeunes qui sont sortis du système scolaire et qui ne suivent aucune formation. Le premier ne retient cependant que les jeunes sans diplômes (qui ont atteint tout au plus la CITE 2), quel que soit leur statut sur le marché du travail, tandis que le second ne porte que sur les jeunes dépourvus d'emploi, que ceux-ci aient un diplôme ou non. Il s'agit donc d'indicateurs complémentaires, le premier répondant davantage aux enjeux de pilotage des politiques scolaires et le second à celui des politiques de l'emploi.

La figure 6.1.1 présente les situations des jeunes de 18 à 24 ans au regard de ces deux indicateurs, en 2018. Ainsi dans l'UE-28, 14 % des jeunes de cette tranche d'âge sont NEET, dont 8 % sont au moins diplômés du second cycle du secondaire et 6 % sont sortants précoce. Toujours dans l'UE, il y a 11 % des jeunes de cette classe d'âge qui sont ESL, dont 5 % sont en emploi et 6 % sans emploi. Ces derniers 6 %, ESL sans emploi, correspondent aux NEET non diplômés. La France est relativement bien placée eu égard à l'indicateur ESL, mais pas celui des NEET. En France et en Italie, seulement un tiers des jeunes en sortie précoce est en emploi, alors que cette part approche 50 % dans l'ensemble de l'UE-28 ou en Allemagne. Pour ces jeunes sans diplôme, il apparaît ainsi plus difficile d'accéder à l'emploi en France et en Italie qu'en Allemagne ou pour la moyenne de l'UE. De même, en France et en Italie, environ deux tiers des NEET sont diplômés, alors que cette part est inférieure à 50 % en Allemagne. L'accès à l'emploi est donc plus difficile pour les jeunes en France et en Italie, qu'ils soient diplômés ou non.

LE NIVEAU DE DIPLÔME SURDÉTERMINE SYSTÉMATIQUEMENT L'ACCÈS À L'EMPLOI

Le risque de chômage des jeunes adultes de 25 à 39 ans est d'autant plus faible que leur niveau de diplôme est élevé. En 2018, dans l'UE-28, le **taux de chômage[■]** des jeunes adultes

ayant un diplôme de l'enseignement supérieur est de 5 % alors qu'il atteint 16 % pour ceux qui sont faiblement diplômés (6.1.2). À l'exception du Danemark, le chômage décroît à mesure que le niveau de CITE s'élève dans chacun des pays de l'UE-28, quel que soit le taux de chômage moyen national. En revanche, les écarts de chômage entre les niveaux de CITE diffèrent selon les pays. En Slovaquie, où il est le plus important de l'UE-28, cet écart est de 28 points entre les diplômés de l'enseignement supérieur et les faiblement diplômés (taux de chômage moyen : 7 %). Le même écart est de 2 points au Portugal (taux de chômage moyen : 7 %) et de 16 points en France (taux de chômage moyen : 9 %), ce qui est bien entendu significatif. Dans le cas de la Slovaquie, l'écart est accentué par le fait que les « faibles niveaux » d'éducation sont en réalité « très faibles ».

LES FEMMES PLUS CONCERNÉES PAR L'INACTIVITÉ OU LE TEMPS PARTIEL

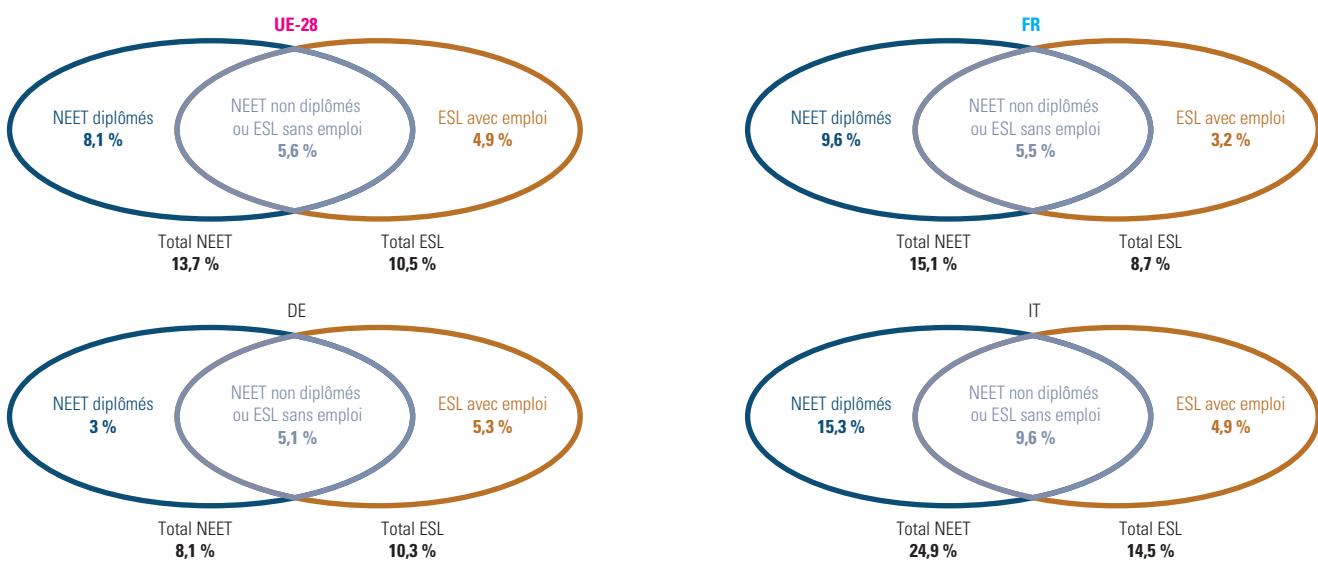
En 2018, les hommes de 15 à 39 ans des pays de l'UE-28 ont plus souvent un statut d'**actif occupé[■]** que les femmes : 68 % des hommes ont ce statut, là où seulement 59 % des femmes connaissent cette situation (6.1.3). Les **parts de chômage[■]** étant relativement proches (7 % pour les hommes, 6 % pour les femmes), la différence de statut tient à une part d'**inactifs[■]** plus élevée pour les femmes (35 %) que pour les hommes (25 %) dans la tranche d'âge en question. Le statut d'inactivité recoupe à la fois la situation de formation sans emploi en parallèle et celle de retrait du marché du travail, situations impossibles à départager ici. En France, les taux d'emploi sont légèrement inférieurs et les taux d'inactivité légèrement supérieurs à la moyenne européenne.

La part de femmes inactives dans la tranche d'âge concernée est systématiquement supérieure à celle d'hommes en situation d'inactivité. Parmi les pays présentés ici, l'Italie affiche un écart de taux d'inactivité de plus de 10 points entre hommes et femmes dans cette tranche d'âge, alors que cet écart n'est que de 2 points en Suède. Le temps partiel, largement féminin, contribue à réduire les écarts de taux d'emploi entre hommes et femmes. Il concerne environ 25 % des femmes âgées de 15 à 39 ans en Allemagne et au Royaume-Uni, et 55 % de cette population aux Pays-Bas. L'Espagne, la France et l'Italie présentent au contraire des taux d'emploi en temps partiel féminin inférieurs ou égaux à 15 %, soit moins que la moyenne de l'UE (18 %). ■

[■] Voir la définition p. 80.

6.1.1 Les NEET et les sorties précoces (ESL), parmi les 18-24 ans, en Allemagne, en France, en Italie et dans l'Union européenne à 28 en 2018

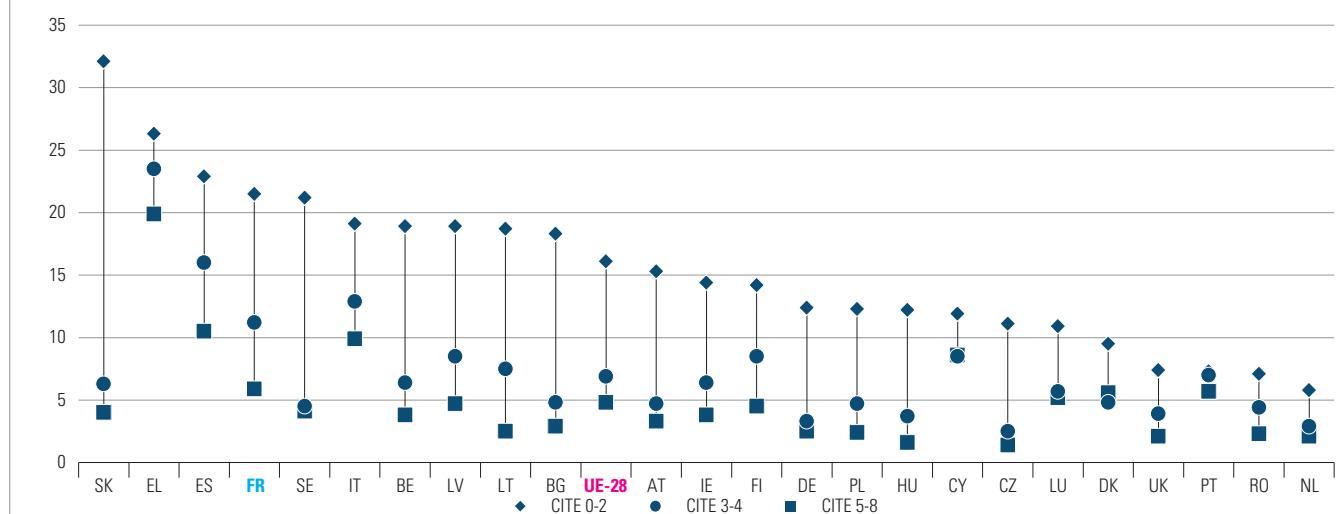
Source : Eurostat, edat_ifse_14 et edat_ifse_21.



Lecture : en 2018 en Allemagne, il y a 8,1 % de NEET. Ceux-ci sont répartis ainsi : 3 % sont au moins diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire et 5,1 % sont faiblement diplômés. Ces derniers cumulent donc les statuts NEET et ESL. Dans le même pays, il y a 10,3 % d'individus en situation de sortie précoce. Ils sont répartis ainsi : 5,3 % sont en emploi et 5 % sont sans emploi. On retrouve avec ces derniers les individus qui cumulent les deux statuts, NEET et ESL.

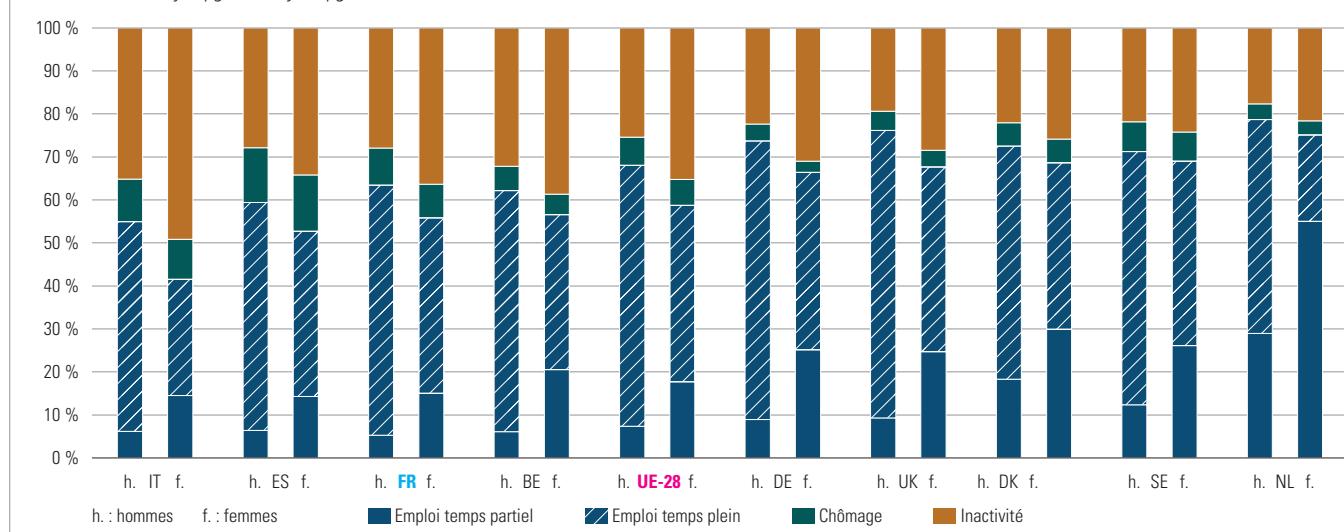
6.1.2 Taux de chômage des 25-39 ans par niveau de CITE atteint en 2018

Source : Eurostat, lfsa_urgaed.



6.1.3 Répartition des 15-39 ans par sexe et par statut au regard de l'emploi en 2018

Source : Eurostat, lfsa_pgawns et lfsa_epgaed.



Lecture : en 2018, en Italie, 55 % des hommes de 15 à 39 ans sont en emploi (49 % sont à temps plein, 6 % à temps partiel) ; 10 % sont au chômage ; 35 % sont inactifs. Pour les femmes, 42 % sont en emploi (27 % sont à temps plein, 15 % à temps partiel) ; 9 % sont au chômage ; 49 % sont inactives.

LES FEMMES SONT MOINS RÉMUNÉRÉES À NIVEAU DE DIPLÔME ÉGAL

En 2017, dans les 23 pays de l'UE membres de l'OCDE, les femmes diplômées de l'enseignement supérieur qui travaillent à temps plein ont systématiquement des revenus du travail inférieurs à ceux des hommes, que ce soit pour les individus de 25 à 64 ans ou pour ceux de 35 à 44 ans. En effet, en moyenne des 23 pays de l'UE, les femmes âgées de 25-64 ans reçoivent un revenu équivalent à 76 % de celui des hommes, et celles âgées de 35 à 44 ans un revenu équivalent à 76 % de celui des hommes du même âge (6.2.1). Pour les deux tranches d'âges observées, la Hongrie présente les revenus relatifs des femmes les plus faibles : 67 % pour les femmes de 25-64 ans et 63 % pour les femmes de 35-44 ans. La Belgique affiche au contraire le rapport le plus élevé pour les 25-64 ans (86 %), et partage le ratio le plus important avec les Pays-Bas pour la tranche d'âge 35-44 ans (87 %). En France, le revenu du travail des femmes correspond à 71 % du revenu du travail des hommes pour les 25-64 ans, et est de 76 % pour la tranche d'âge des 35-44 ans. La France est donc à un niveau comparable à la moyenne européenne pour chacune de ces deux tranches d'âge.

ZOOM

Les revenus du travail selon l'OCDE

L'indicateur de revenus du travail de l'OCDE retenu ici (6.2.1 à 6.2.3) porte sur les actifs occupés à temps plein, rémunérés au cours de la totalité de l'année de référence. Il s'agit de revenus du travail bruts. Pour les pays européens, les sources proviennent de l'enquête EU-SILC (c'est le cas de la France), de l'enquête EFT²⁴ ou de sources nationales. Les pays qui ne présentent pas de données complètes par niveau de CITE ont été retirés du graphique.

écart est également important en Allemagne et en Grèce. L'Irlande est le seul pays de l'Union qui observe une différence très légèrement positive en faveur des non-diplômés (+ 3 %). En France, l'écart est de 21 % en défaveur des non-diplômés, ce qui place le pays dans une situation similaire à celle de la moyenne des pays de l'UE-23.

En 2017, dans la moyenne des 23 pays européens membres de l'OCDE dont les données sont disponibles, obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est toujours rentable par rapport à un diplôme de CITE 3 et le « diplôme suivant », au sein même de l'enseignement supérieur, est également mieux rémunéré (6.2.3). En effet, en moyenne, comparé aux actifs occupés, âgés de 25 à 64 ans, et qualifiés de niveau de CITE 3, les personnes du même âge ayant un diplôme de CITE 5 gagnent 21 % de plus ; celles de niveau de CITE 6 obtiennent 38 % de plus ; et celles de niveau de CITE 7 et 8 : 74 % de plus.

Dans certains pays comme l'Allemagne, le revenu augmente de manière linéaire avec le niveau de diplôme. Dans d'autres, comme la Belgique ou les Pays-Bas, le passage de la CITE 5 à la CITE 6 occasionne une augmentation de revenu limitée, l'avantage relatif étant plus élevé pour les CITE 7 et 8. La France présente une situation similaire à celle de ce second groupe de pays, car l'obtention d'un master y permet une progression très nette des revenus. On observe enfin deux cas extrêmes. D'une part, dans 5 pays (Autriche, Danemark, Estonie, Finlande et Grèce), le « diplôme suivant » n'entraîne pas systématiquement une hausse de revenu du travail. De l'autre, en Hongrie, l'obtention d'un master ou d'un doctorat comporte l'avantage relatif le plus important par rapport aux diplômes de CITE 3.

Il convient toutefois d'observer ces revenus du travail en lien avec la structure de la population par niveau d'éducation atteint. La Hongrie, pays où les gains de revenus sont les plus importants pour les diplômes de l'enseignement supérieur, est également le pays du panel avec la plus petite proportion de diplômés du supérieur parmi les 25-64 ans (24 % en 2017, contre 35 % en France). À l'inverse, les pays où les gains de revenus sont les plus faibles (Estonie, Belgique, Suède) affichent systématiquement des taux de diplômés de 40 % ou plus. Le faible nombre d'individus hautement diplômés semble donc garantir à ceux-ci un salaire plus élevé. L'Irlande fait cependant figure d'exception : les gains de revenu du travail sont en effet nets dès le niveau de CITE 6, mais c'est également le pays avec le plus de diplômés du supérieur dans le panel (47 %). ■

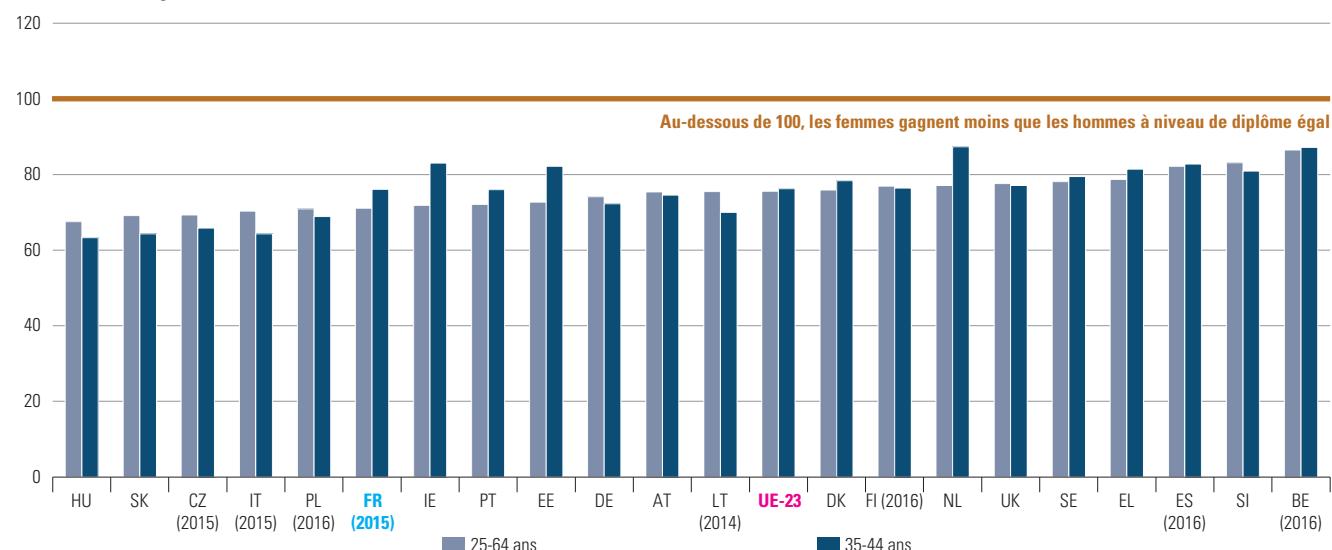
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE « DIPLÔME SUIVANT » EST TOUJOURS RENTABLE

En 2017, les revenus du travail des individus non diplômés sont inférieurs à ceux qui ont atteint le niveau 3 de la CITE dans la quasi-totalité des pays de l'Union européenne. En moyenne des 23 pays de l'UE membres de l'OCDE, les revenus du travail des non-diplômés sont en effet inférieurs de 19 % à ceux des diplômés de CITE 3 (6.2.2). C'est en Autriche que l'écart en défaveur des non-diplômés est le plus important (33 %). Cet

 Voir la source p. 84.

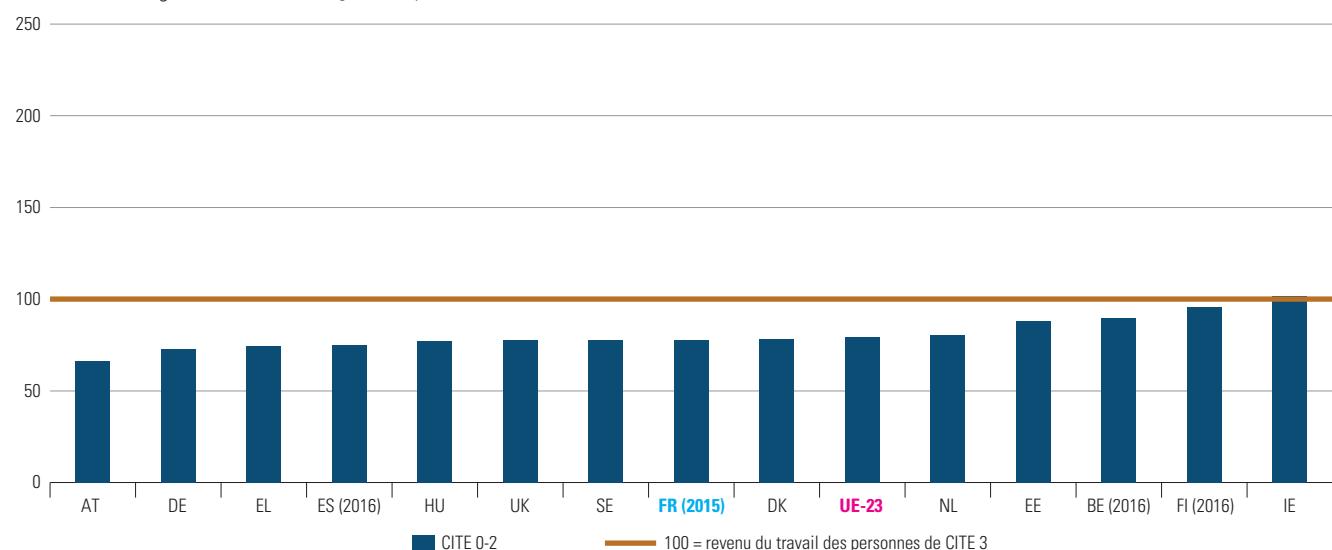
6.2.1 Revenus du travail des femmes par rapport à celui des hommes (individus diplômés de CITE 5-8), par classe d'âge en 2017

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, table A4.3.



6.2.2 Revenus du travail des personnes non diplômées par rapport à celui des diplômés de CITE 3 en 2017

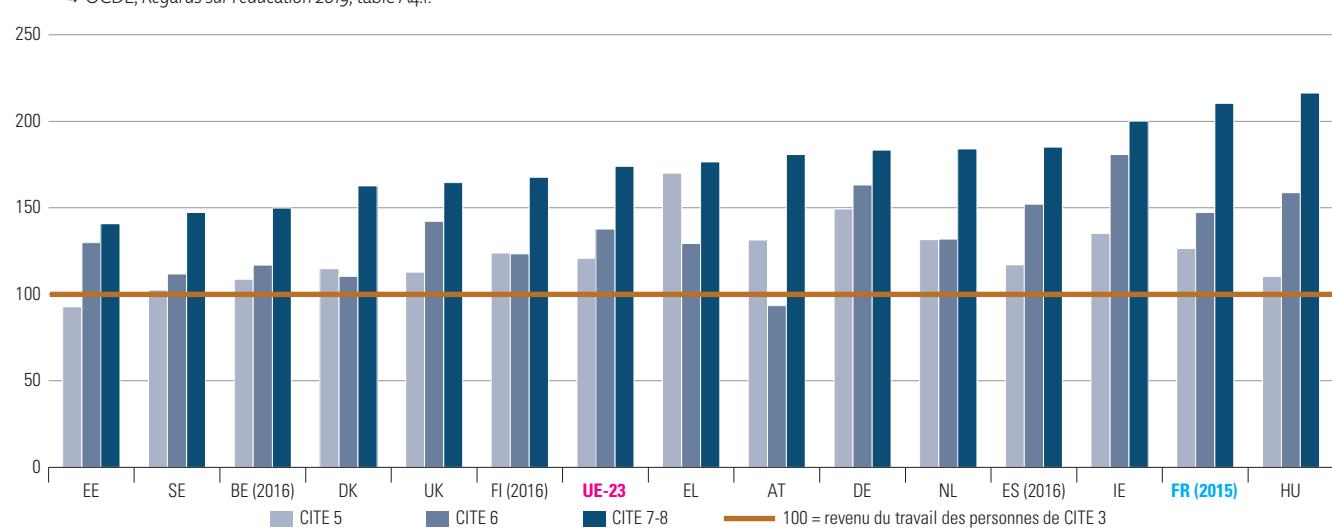
OCDE, Regards sur l'éducation 2019, table A4.1.



Lecture : en 2017, en Autriche, les personnes ayant atteint un niveau de CITE 0-2 perçoivent un revenu du travail 33 % inférieur à celui des personnes qui ont atteint le niveau 3 de la CITE.

6.2.3 Revenus du travail des personnes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur par rapport à celui des diplômés de CITE 3 en 2017, par niveau de CITE atteint

OCDE, Regards sur l'éducation 2019, table A4.1.



Lecture : en 2017, en Estonie, les personnes ayant atteint un niveau de CITE 5 perçoivent un revenu du travail inférieur de 7 % à celui des personnes avec un niveau de CITE 3.

LES DÉCLARATIONS SUR LA SANTÉ PLUS POSITIVES CHEZ LES INDIVIDUS HAUTEMENT QUALIFIÉS

En 2017, dans l'Union européenne à 28, les personnes non diplômées se disent moins souvent en bonne santé que les personnes diplômées de l'enseignement supérieur, selon le **module européen sur la santé (MEMH)**¹⁰ de l'enquête **EU-SILC**¹¹. En effet, en moyenne de l'UE-28, 57 % des individus qui ont atteint un niveau CITE 0-2 se disent en bonne ou en très bonne santé, tandis que c'est le cas de 81 % des individus qui ont atteint un niveau CITE 5-8 (6.3.1).

C'est en Lituanie que la plus faible part de personnes non diplômées se déclarant en bonne santé est observée au sein de l'UE-28 (27 %) et c'est en Irlande que cette proportion est la plus importante (69 %). En France (54 %), comme au Royaume-Uni (56 %) et en Allemagne (58 %), les parts d'individus non diplômés en bonne santé sont proches de la moyenne de l'Union. En ce qui concerne les diplômés de l'enseignement supérieur, on observe moins de variation entre les pays de l'UE : un minimum de 55 % est observé en Lettonie, tandis qu'un maximum de 91 % est affiché par Chypre, l'Irlande et Malte. La France et le Royaume-Uni, qui affichent tous deux des proportions de 79 % d'individus ayant atteint un niveau CITE 5-8 qui se déclarent en bonne santé, sont, là encore, proches de la moyenne UE-28.

LA MAJORITÉ DES ADULTES EN EUROPE PRATIQUENT PLUS D'UNE HEURE HEBDOMADAIRE D'ACTIVITÉ PHYSIQUE DE LOISIR

Dans le **module ad hoc sur la santé de EU-SILC 2017**¹², plus de deux tiers des Européens interrogés ayant entre 25 et 64 ans déclarent effectuer plus d'une heure par semaine d'activité physique en dehors du temps de travail. Cette proportion diffère néanmoins sensiblement en fonction du niveau d'éducation atteint par les individus. En effet, en moyenne des pays de l'UE-28, les adultes qui déclarent pratiquer des activités physiques pour le loisir pendant une heure ou plus par semaine sont moins nombreux parmi les non-diplômés que parmi les personnes diplômées de l'enseignement supérieur, soit 56 % dans le premier cas et 80 % dans le second (6.3.2). Ce constat est valable dans tous les pays de l'Union. La France est proche de la moyenne européenne pour les deux populations présentées ici.

Par ailleurs, l'enquête a permis de collecter les **indices de masse corporelle (IMC)**¹³ des personnes interrogées, qui montrent que les moins qualifiés sont plus souvent en situation d'obésité. En moyenne européenne, c'est le cas de 18 % des personnes non diplômées et de 11 % des diplômés de l'enseignement supérieur (6.3.3). Dans l'UE-28 et pour les deux populations observées ici, c'est Malte qui présente les proportions les plus importantes de personnes en situation d'obésité, et c'est la Roumanie qui affiche les plus faibles. En France, la part

d'individus en situation d'obésité est proche de la moyenne européenne, quel que soit leur niveau d'éducation atteint.

UN RECOURS AUX SERVICES MÉDICAUX PLUS FRÉQUENT PARMI LES TRÈS DIPLÔMÉS QUE PARMI LES NON-DIPLÔMÉS

Au sein de l'Union européenne, les individus diplômés de l'enseignement supérieur sont proportionnellement plus nombreux à consulter les différentes professions médicales que ceux qui ne sont pas diplômés. En effet, en 2017, 43 % des personnes de niveau CITE 5-8 âgées de 25 à 64 ans déclarent avoir consulté un médecin généraliste une ou deux fois au cours des 12 mois précédent l'enquête, alors que 38 % des non-diplômés disent avoir effectué cette démarche (6.3.4). La France affiche un taux de réponse identique à la moyenne européenne dans le cas des diplômés de l'enseignement supérieur (43 %) et inférieur à celle-ci dans le cas des individus non diplômés (30 %).

Les consultations de dentistes sont également moins souvent déclarées par les non-diplômés : en moyenne de l'UE-28, 33 % les personnes sans qualification ont été une ou deux fois chez un dentiste au cours des douze mois précédent l'enquête, tandis que c'est le cas de 53 % des diplômés de l'enseignement supérieur (6.3.5). Là encore, quel que soit le niveau de qualification, la France affiche des taux légèrement inférieurs à la moyenne européenne, mais surtout par rapport aux pays d'Europe septentrionale (notamment les Pays-Bas, le Danemark et la Suède).

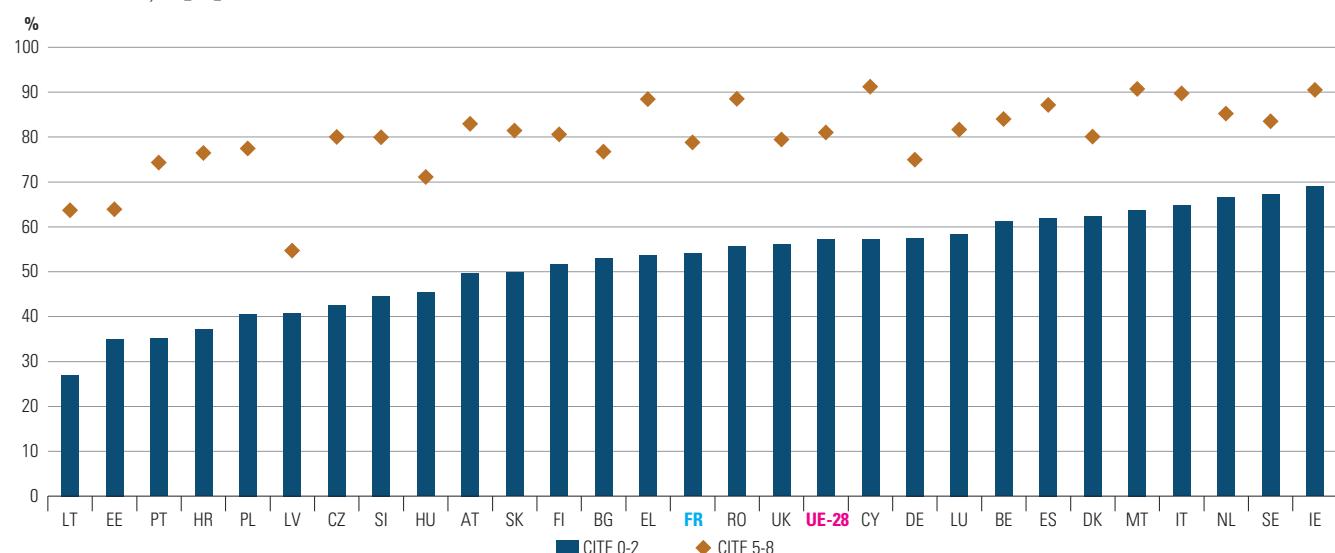
Le déterminisme social lié aux qualifications qui apparaît dans cet indicateur, comme dans ceux présentés précédemment, est toutefois moins perceptible dans certains pays. Par exemple, en Finlande, les taux de recours aux spécialistes sont proches de la moyenne européenne, mais les différences en la matière selon le niveau de qualification sont plus faibles (7 points de pourcentage dans les deux spécialités médicales).

Par ailleurs, la comparaison internationale en matière de recours aux services médicaux reflète en partie les différences entre les systèmes de protection sociale, plus ou moins accessibles aux familles ayant les revenus les plus faibles. Elle reflète également les différences régionales en matière de disponibilité des services. Par exemple, en 2017, il existe des inégalités notables entre certains *Länder* en Allemagne : on compte 403 médecins généralistes pour 100 000 habitants en Saxe, alors qu'en dénombre 535 à Berlin. Outre cette démographie médicale plus favorable, les régions plus urbanisées tendent à concentrer des populations diplômées de l'enseignement supérieur, ce qui, par construction, renforce les différences en matière de recours aux services médicaux entre les populations avec des niveaux de qualifications différents. ■

¹⁰ Voir la source p. 84 et la définition p. 80.

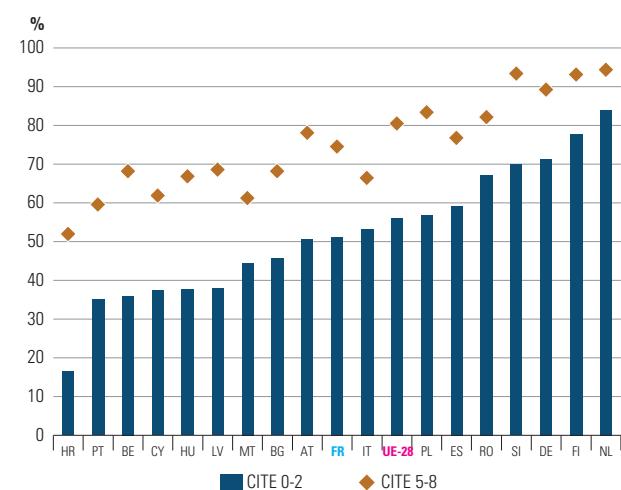
6.3.1 Individus âgés de plus de 16 ans qui se déclarent en bonne ou en très bonne santé, par niveau de CITE atteint en 2017

Source: Eurostat, *hlth_silc_02*.



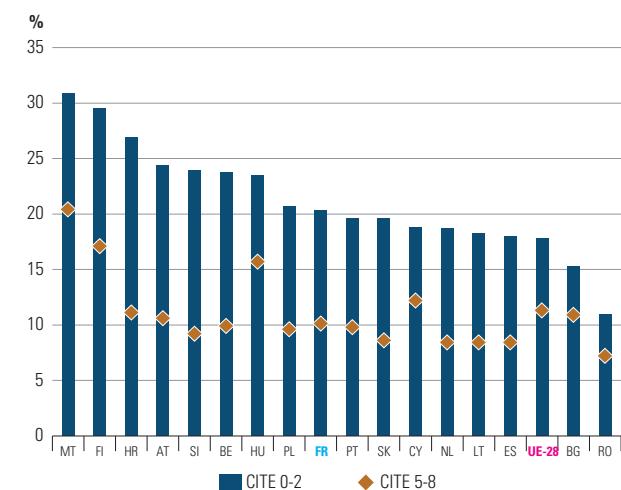
6.3.2 Parts d'individus âgés de 25 à 64 ans qui disent effectuer une heure ou plus d'activité physique non professionnelle par semaine selon le niveau CITE atteint en 2017

Source: Eurostat, *ilc_hcho7*.



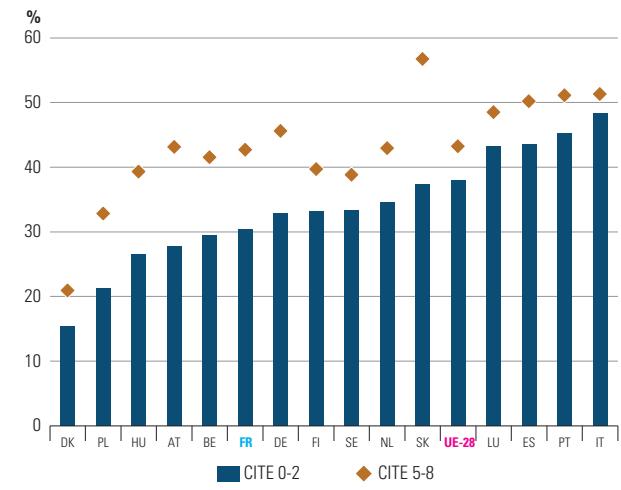
6.3.3 Proportions d'individus âgés de 25 à 64 ans en situation d'obésité selon le niveau CITE atteint en 2017

Source: Eurostat, *ilc_hcho10*.



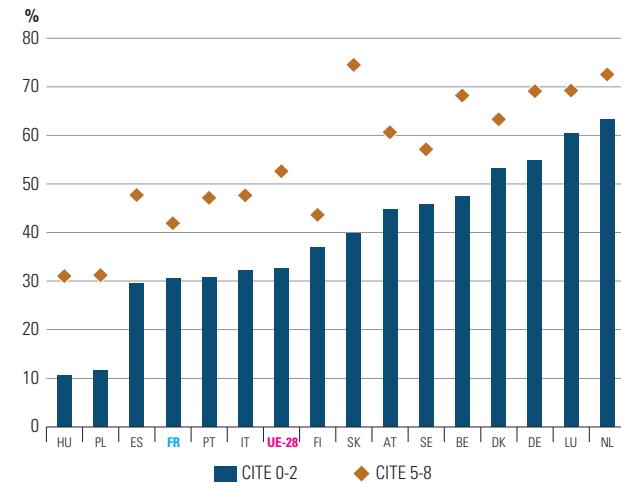
6.3.4 Proportions de personnes de 25 à 64 ans ayant consulté un médecin généraliste une ou deux fois les 12 derniers mois selon le niveau de CITE atteint en 2017

Source: Eurostat, *ilc_hcho3*.



6.3.5 Proportions de personnes de 25 à 64 ans ayant consulté un dentiste entre une ou deux fois les 12 derniers mois selon le niveau de CITE atteint en 2017

Source: Eurostat, *ilc_hcho3*.



L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, UNE MATIÈRE OBLIGATOIRE DANS PLUS DE LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS

Dans 16 pays de l'Union européenne, l'**éducation à la citoyenneté**¹ est intégrée sous forme de matière spéciale obligatoire (6.4.1). Parmi ceux-ci, 7 allouent par texte officiel un nombre précis d'heures d'instruction à l'éducation à la citoyenneté dès l'enseignement élémentaire : c'est le cas de la Roumanie (50 heures), de la Belgique francophone (150 heures) et surtout de la France (180 heures). La majorité des pays l'instaure cependant comme discipline obligatoire à partir du premier ou du second cycle de l'enseignement secondaire : il en est ainsi en Pologne (70 heures en CITE 2 et 30 heures en CITE 3) ou au Luxembourg (120 heures en CITE 3). Seules l'Estonie, la Finlande, la France et la Grèce font de l'éducation à la citoyenneté une matière obligatoire de l'élémentaire au second cycle du secondaire. À la fin de sa scolarité secondaire, un élève aura bénéficié de 20 heures de cet enseignement à Chypre, de 150 heures en Belgique francophone et de 310 heures en France.

En 2017, 15 pays et entités n'organisent pas d'évaluations en éducation à la citoyenneté (6.4.2). Pour 7 d'entre eux dont la Belgique francophone, la Grèce et le Luxembourg, l'éducation à la citoyenneté est pourtant une matière obligatoire. Parmi les pays qui évaluent cet enseignement, 14 organisent des épreuves dans le cadre d'examens qui conduisent à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme de l'enseignement secondaire. Par exemple, en France, « l'éducation civique et morale » fait partie des épreuves du diplôme national du brevet et du baccalauréat, qu'il soit général, technologique ou professionnel.

LA DIMENSION ÉCOLOGIQUE PRÉSENTE DANS LA PLUPART DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT EN EUROPE

Dans 22 pays et entités de l'Union européenne, l'éducation à la citoyenneté – qui enseigne comment agir de manière socialement responsable – couvre la compétence « protection de l'environnement » (6.4.3). Pour 14 d'entre eux dont la Belgique, la Finlande ou encore la France, cette compétence est présente à tous les niveaux d'enseignement (CITE 1 à CITE 3) ; dans quelques autres, elle ne figure que dans l'enseignement élémentaire (Irlande, Lettonie, Angleterre) ou encore seulement dans l'enseignement secondaire (Autriche, Hongrie, Pays-Bas). La compétence « protection de l'environnement » est absente des programmes d'enseignement dans une dizaine de pays comme l'Espagne, le Danemark ou encore l'Allemagne. Dans ce dernier pays, cependant, le **développement durable**² figure dans le programme d'enseignement national (CITE 1 à CITE 3) et traite des enjeux environnementaux au même titre que des enjeux d'un développement économique et social durable.

Lors de l'enquête PISA 2018, la proportion de jeunes de 15 ans qui déclarent participer à des activités de protection de l'environnement est, en ce qui concerne l'UE-28, la plus importante en Roumanie, où elle s'élève à 47 %, et la plus faible au Royaume-Uni, avec seulement 20 % (6.4.4). Les jeunes Européens sont plus nombreux cependant à déclarer réduire leur consommation d'énergie à la maison : leur proportion varie en effet de 50 % en Bulgarie à 75 % en Slovénie ; elle avoisine les 60 % en Allemagne, en Italie et au Royaume-Uni.

Force est de constater que l'enseignement de la compétence « protection de l'environnement » a des effets différenciés sur les pratiques déclarées des élèves selon les pays et selon le type de pratique. Par exemple, en France, où cette compétence figure dans les programmes d'enseignement à tous les niveaux de CITE, seuls 22 % des jeunes affirment prendre part à des activités en faveur de l'environnement, mais 60 % déclarent réduire leur consommation d'énergie à la maison. Rappelons ici que les déclarations relatives aux pratiques respectueuses de l'environnement peuvent comporter des biais de désirabilité sociale. En outre, les écoles et les établissements scolaires peuvent, indépendamment des textes officiels, organiser des actions en faveur de l'écologie ou participer à des initiatives nationales (Sameworld en Grèce) ou internationales (Ecoschools, suivie au Royaume-Uni et à Malte).

LES JEUNES EUROPÉENS NOMBREUX À SE DIRE OUVERTS À LA DIFFÉRENCE CULTURELLE

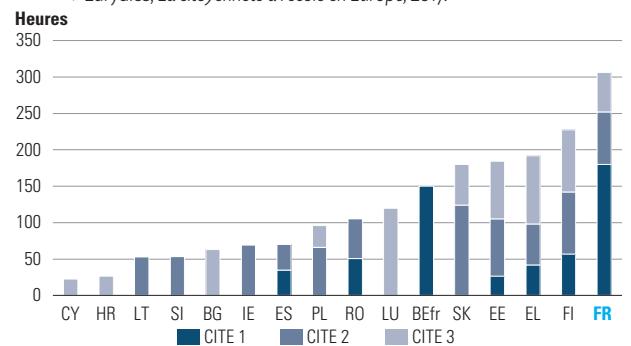
Une recommandation du Conseil de l'Union européenne, publiée en 2018, promeut les valeurs communes européennes dont le respect de la dignité humaine, l'égalité et les droits de l'Homme. L'**éducation interculturelle**³ vise précisément un enseignement qui favorise la diversité et l'égalité des chances. En Angleterre, en Écosse, en France et en Lettonie, elle fait l'objet d'un sujet à part, compris dans l'éducation à la citoyenneté (6.4.5). En Hongrie, au Portugal et en Roumanie, elle est une composante de la vie scolaire et fait l'objet de journées spéciales ou de projets spécifiques d'après les textes officiels. Dans 18 pays dont l'Allemagne, l'Espagne ou encore l'Italie, l'éducation interculturelle est à la fois une matière à part entière et un élément de la vie de l'école.

En 2018, dans de nombreux pays européens, une large majorité des jeunes de 15 ans considèrent les individus d'autres cultures comme leurs égaux (6.4.6). Alors qu'ils sont respectivement 56 % et 58 % à être d'accord avec cette affirmation en Bulgarie et en Hongrie, ils sont 78 % en France et jusqu'à 88 % en Irlande. Ils sont toutefois moins nombreux à se dire curieux des modes de vie ou des traditions qui diffèrent des leurs. En France, il y a autant de jeunes de 15 ans qui souhaitent en apprendre davantage sur la vie des individus d'autres cultures que de jeunes qui s'intéressent à d'autres traditions (soit près de 60 % dans les deux cas). La Roumanie présente des proportions qui sont systématiquement parmi les plus importantes à chacune des trois affirmations observées ici. ■

¹ Voir la définition p. 80.

6.4.1 Temps total d'instruction minimum recommandé d'éducation à la citoyenneté sous forme de matière obligatoire à part entière dans l'enseignement général en 2016-2017

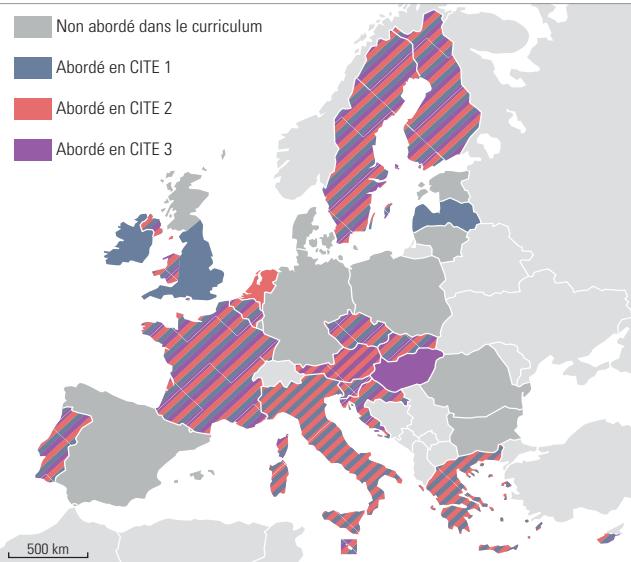
Source : Eurydice, *La citoyenneté à l'école en Europe*, 2017.



Note : les pays sont rangés selon le nombre total d'heures dédiées à l'éducation à la citoyenneté sur l'ensemble de la scolarité.

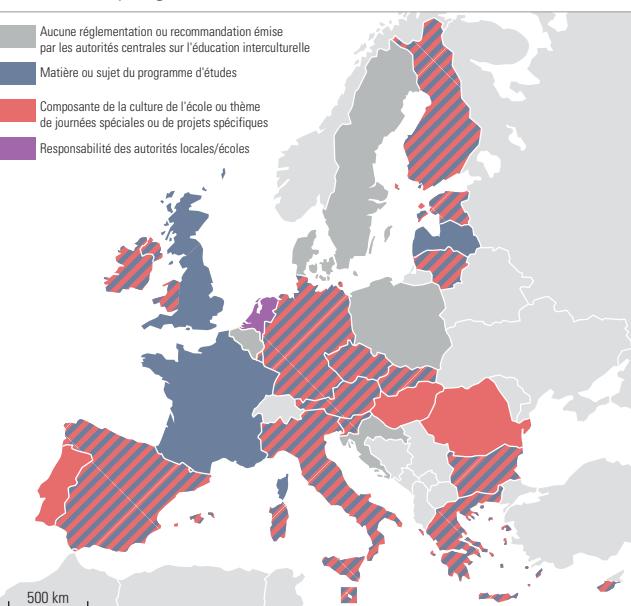
6.4.3 Protection de l'environnement dans les programmes d'enseignement en CITE 1-34 (enseignement général) en 2016-2017

Source : Eurydice, *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, 2017.



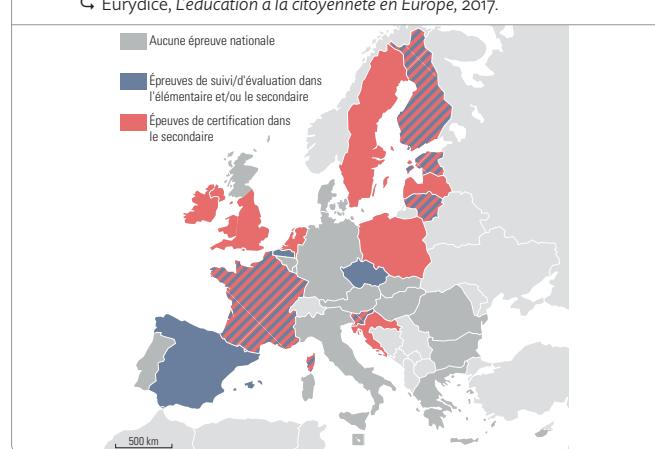
6.4.5 Statut de l'éducation interculturelle dans l'enseignement en CITE 1-3 (enseignement général et professionnel), en 2017-2018

Source : Eurydice, *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe*, fig. I.3.11, 2018.



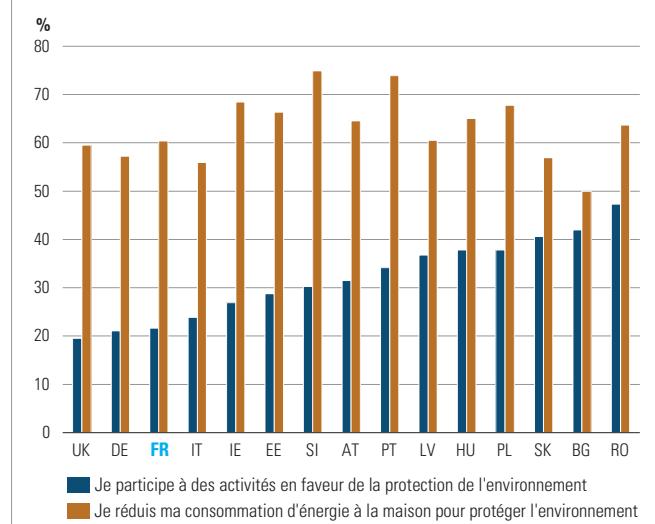
6.4.2 Évaluation nationale de l'éducation à la citoyenneté en CITE 1-3 (enseignement général et professionnel) en 2016-2017

Source : Eurydice, *L'éducation à la citoyenneté en Europe*, 2017.



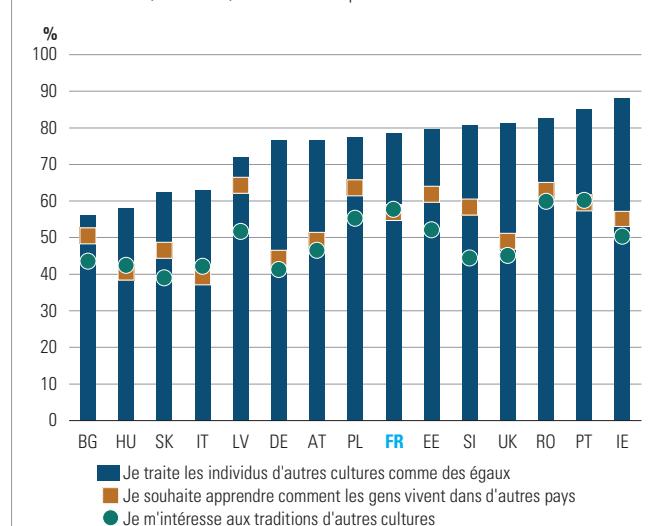
6.4.4 Proportions d'élèves âgés de 15 ans qui déclarent agir pour la protection de l'environnement en 2018

Source : OCDE, PISA 2018, extraction du questionnaire élèves.



6.4.6 Proportions de jeunes de 15 ans qui déclarent se reconnaître dans les affirmations suivantes en 2018

Source : OCDE, PISA 2018, extraction du questionnaire élèves.



A ANNEXES

DÉFINITIONS

Actif occupé

La population active occupée « au sens du Bureau International du Travail » comprend les personnes âgées de 15 ans ou plus qui ont travaillé (ne serait-ce qu'une heure) au cours d'une semaine donnée (appelée semaine de référence), qu'elles soient salariées, à leur compte, employeurs ou encore aides dans l'entreprise ou l'exploitation familiale. Elle comprend aussi les personnes pourvues d'un emploi mais temporairement absentes pour un motif tel qu'une maladie (moins d'un an), des congés payés, un congé de maternité, un conflit du travail, une formation, une intempérie. Les militaires du contingent, les apprentis et les stagiaires rémunérés font partie de la population active occupée [définition Insee].

Congé postnatal

Congé payé qui garantit l'emploi des femmes et des hommes lors de la naissance d'un enfant. Pour les femmes, la Convention du Bureau International du Travail en la matière stipule que le congé maternel devrait être d'au moins 14 semaines. Dans la plupart des pays, le congé maternel est distribué avant et après la naissance de l'enfant. Pour les pères, il n'existe pas de convention internationale [définition OCDE].

Curriculum flexible

Dans les travaux d'Eurydice et de l'OCDE, il s'agit de la partie du curriculum obligatoire pour laquelle les établissements d'enseignement / autorités locales disposent d'une plus grande autonomie pour organiser les temps éducatifs. Il existe deux principaux types de flexibilité : horizontale et verticale. Dans le cas de la *flexibilité horizontale*, les autorités centrales définissent un nombre d'heures d'instruction total pour chaque année d'enseignement, sans préciser le nombre d'heures pour chaque discipline, qui est réparti localement. Dans le cas d'une *flexibilité verticale*, les autorités centrales déterminent un nombre d'heures total par matière obligatoire, sans préciser combien d'heures doivent être dédiées à ces disciplines par année d'enseignement.

Développement durable

Le développement durable correspond aux formes de développement qui visent à « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs » (Rapport Brundtland, 1987). Depuis le Sommet de la Terre à Rio de 1992, organisé sous l'égide des Nations unies, le développement durable comporte trois dimensions : environnementale, économique et sociale.

Éducation à la citoyenneté

Éducation qui vise à encourager les élèves à devenir des citoyens actifs, informés, responsables, autonomes et capables, s'ils le désirent, d'assumer des responsabilités pour leurs communautés à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale. Elle couvre quatre principaux domaines de compétences, à savoir : interagir de manière efficace et constructive avec les autres ; développer un esprit critique ; agir de manière socialement responsable et agir démocratiquement [définition Eurydice].

Éducation et accueil de la petite enfance (EAPE)

Dans les travaux internationaux, l'EAPE recouvre l'ensemble des services d'accueil formels (i.e. organisés/contrôlés directement par une structure publique/privée ou par son intermédiaire) de l'enfant dès son plus jeune âge jusqu'à l'âge de l'instruction en

élémentaire. L'accueil peut être « collectif » (en centre) ou « individuel » (au domicile de l'aîdant). Observé du point de vue de l'âge des enfants, deux grandes catégories de dispositif existent. Pour les plus jeunes (i.e. généralement moins de 3 ans), il est d'une part des services d'accueil sans intention éducative explicite (non classés selon la CITE) et d'autre part des services avec une visée éducative (CITE 0).

En ce qui concerne les services hors CITE, cet accueil peut être : collectif, dans une structure habilitée, le plus souvent sous la tutelle du ministère des affaires sociales (par exemple en France : crèches et autres structures collectives comme les jardins d'enfants et les haltes garderies), individuel (en France, chez un.e assistant.e maternel.le agréé.e) ; s'agissant de la CITE 0, le champ comprend, pour cet âge (moins de 3 ans), surtout les services de développement éducatif du jeune enfant (CITE 01) – non représentés en France – où l'accueil peut également être collectif ou individuel.

Des exceptions à ce schéma général sont également possibles : la CITE 01 peut se prolonger au-delà de l'âge de 3 ans (par ex. jusqu'à 4 ans en Grèce, ou 4 ans et 8 mois à Chypre). Aussi, pour les plus grands (i.e. généralement plus de 3 ans), l'EAPE renvoie essentiellement à l'ensemble des programmes d'enseignement préélémentaire (CITE 02) proposés à l'enfant dans un centre d'accueil collectif jusqu'à l'âge de l'instruction en élémentaire (en France, en école maternelle). Il est toutefois possible d'entrer en CITE 02 avant 3 ans (France et Belgique, communautés française et flamande), tout comme il est possible de suivre la CITE 02 en mode d'accueil individuel (Finlande, Royaume-Uni).

Éducation interculturelle

Éducation qui vise à promouvoir la compréhension entre différents peuples et différentes cultures, par exemple à travers un enseignement qui favorise l'acceptation et le respect de la diversité dans tous les domaines de la vie. Elle a pour but d'explorer, d'examiner et de combattre toutes les formes de stéréotypes et de xénophobie, ainsi qu'à promouvoir l'égalité des chances pour tous [définition Eurydice].

Enfants dépendants

Un enfant dépendant est le membre d'un ménage qui a moins de 25 ans et qui dépend économiquement et socialement d'autres membres du ménage (parents/adultes). Tous les membres du ménage qui ont moins de 15 ans sont considérés par défaut comme dépendants. Les individus qui ont entre 15 et 24 ans sont considérés dépendants s'ils n'ont pas d'activité professionnelle [définition Eurostat].

Enseignement formel

Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié à travers les organismes publics et les entités privées reconnues qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou encore par des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou internationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel [définition Unesco].

Enseignement non formel

Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation, mais qui constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou de faible intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalent) par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ; il peut aussi mener à aucune certification [définition Unesco].

Espérance de vie à la naissance

L'espérance de vie à la naissance (ou à l'âge 0) représente la durée de vie moyenne — autrement dit l'âge moyen au décès — d'une génération fictive soumise aux conditions de mortalité de l'année de référence. Elle caractérise la mortalité indépendamment de la structure par âge. C'est un cas particulier de l'espérance de vie à l'âge X. Cette espérance représente le nombre moyen d'années restant à vivre au-delà de cet âge X, dans les conditions de mortalité par âge de l'année considérée [définition Insee].

Groupes de niveau (PISA)

Les groupes de niveau dans PISA sont constitués non pas *a priori* mais à partir des résultats constatés. L'étendue des scores obtenus par les élèves au sein de l'échantillon total (valeur maximale — valeur minimale) est divisée par le nombre de groupes de niveaux définis. Sont établis ainsi des seuils en valeur absolue qui permettent de classer les élèves en fonction de leur score. Un niveau requis de compétences, de connaissances et un degré de compréhension est associé à chaque groupe de niveau. L'élève est affecté à un niveau en fonction de son score, ce qui lui donne une probabilité de réussite aux items de ce niveau d'au moins 50 %. Selon l'OCDE : « le niveau 2 peut être considéré comme le seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société ».

Inactif

Le statut d'inactif regroupe par convention les personnes qui ne sont ni en emploi ni au chômage : jeunes de moins de 15 ans, étudiants et retraités ne travaillant pas en complément de leurs études ou de leur retraite, hommes et femmes au foyer, personnes en incapacité de travailler, etc. [définition Insee].

Indicateur conjoncturel de fécondité

L'indicateur conjoncturel de fécondité, ou somme des naissances réduites, mesure le nombre d'enfants qu'aurait une femme tout au long de sa vie, si les taux de fécondité observés l'année de référence à chaque âge demeuraient inchangés. Il ne faut pas perdre de vue que les taux utilisés dans le calcul sont ceux observés au cours d'une année donnée dans l'ensemble de la population féminine (composée de plusieurs générations) et ne représentent donc pas les taux d'une génération

réelle de femmes. Il est probable qu'aucune génération réelle n'aura à chaque âge les taux observés. L'indicateur conjoncturel de fécondité sert donc uniquement à caractériser d'une façon synthétique la situation démographique au cours d'une année donnée, sans qu'on puisse en tirer des conclusions certaines sur l'avenir de la population [définition Insee].

Indice de masse corporelle

L'organisation mondiale de la santé (OMS) a retenu l'indice de masse corporelle (IMC) pour observer le surpoids et l'obésité dans les populations. L'IMC est calculé en divisant la masse en kilogrammes par la taille en mètre au carré (kg/m^2). L'OMS a fixé des seuils d'IMC pour classer les individus : un IMC « normal » se situe entre 18,5 et 25 kg/m^2 , seuil au-delà et en deçà duquel le risque de mortalité augmente significativement : le surpoids se situe entre 25 et 30 kg/m^2 ; au-delà, il s'agit d'obésité.

Langues vivantes étrangères (LVE)

Les langues vivantes étrangères (LVE) correspondent aux autres langues apprises par les élèves en dehors de la langue d'instruction. Elles peuvent dans certains cas correspondre d'autres langues nationales et/ou régionales. Par exemple, l'allemand, le français et le luxembourgeois sont les trois langues officielles au Luxembourg. Pendant l'enseignement élémentaire, le français est enseigné comme LVE et les deux autres langues sont des langues d'instructions. À partir du premier cycle de l'enseignement secondaire, le français devient la langue d'instruction et l'allemand une LVE [source Eurydice].

Littératie numérique (ICILS)

La littératie numérique est définie dans l'enquête comme la capacité d'un individu à utiliser efficacement un ordinateur pour collecter, gérer, produire et communiquer des informations à la maison, à l'école, sur le lieu de travail et dans la société. Elle comprend quatre sous-dimensions : comprendre l'utilisation de l'ordinateur, collecter l'information, produire l'information et, enfin, communiquer avec le numérique [définition IEA].

Mobilité internationale

Selon la collecte de données dite « UOE », un étudiant en mobilité internationale est un étudiant qui a quitté un pays dit « de provenance » pour suivre un programme de l'enseignement supérieur dans un autre pays. Plusieurs critères peuvent être retenus pour définir le « pays de provenance » d'un étudiant en mobilité internationale, en fonction des contraintes des systèmes statistiques nationaux. Ces critères sont, par ordre de préférence : le pays où le diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire a été obtenu, le pays où l'enseignement secondaire a été effectué, le pays de résidence et enfin la nationalité. En France, le pays de provenance d'un étudiant en mobilité internationale est défini par le croisement de deux critères : nationalité (on ne retient que les étudiants étrangers) et diplôme (on ne retient que les titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire étranger ; ainsi, on exclut par exemple les titulaire du baccalauréat français même obtenu dans un lycée français à l'étranger). On distingue deux types de mobilités : la mobilité dite « d'échange » et la mobilité dite de « diplôme ». Dans le premier cas, l'étudiant est inscrit dans le cadre d'un partenariat (ex. bourse Erasmus +), n'accomplit

qu'une partie du programme d'enseignement à l'étranger et ne vise pas à obtenir un diplôme du « pays d'accueil ». Dans le second cas, l'étudiant ne dépend d'aucun partenariat, accomplit la majorité du programme d'enseignement dans le pays d'accueil, dont il vise à obtenir un diplôme.

Mobilité internationale entrante

Voir « mobilité internationale ». Dans le cas de la mobilité entrante, on comptabilise les étudiants en mobilité internationale dans un pays d'accueil donné, quel que soit leur pays de provenance.

Mobilité internationale sortante

Voir « mobilité internationale ». Dans le cas de la mobilité sortante, on comptabilise les étudiants en mobilité internationale d'un pays de provenance donné, quel que soit leur pays d'accueil.

Neither in employment, education or training (NEET)

Sont définis comme NEET (*Neither in employment, education or training* : ni en emploi, ni en éducation, ni en formation), les personnes au chômage ou inactives au sens du BIT, qui ne poursuivent pas leurs études initiales et qui ont déclaré ne pas avoir suivi d'enseignement formel ou non formel au cours des quatre semaines précédent l'enquête (EFT). L'indicateur des NEET rapporte cette population pour une certaine tranche d'âge à l'ensemble de la population du même âge (population au 1^{er} janvier, statistiques démographiques d'Eurostat). Il se concentre donc sur la situation de la personne au regard de l'emploi plutôt que sur son niveau de qualification [définition Eurostat].

Parité de pouvoir d'achat (PPA)

Les parités de pouvoir d'achat (PPA) sont les taux de conversion monétaire qui ont pour objet d'égaliser les pouvoirs d'achat des différentes monnaies en éliminant les différences de niveaux des prix entre pays. Le panier de biens et services dont les prix sont déterminés est un échantillon de tous ceux qui composent la dépense finale, à savoir la consommation finale des ménages et des administrations publiques, la formation de capital et les exportations nettes. Cet indicateur est mesuré en unités monétaires nationales par dollar US [définition OCDE].

Parts de chômage

La part des chômeurs est la proportion de chômeurs dans l'ensemble de la population. Cet indicateur est différent de celui du taux de chômage, qui mesure la proportion de chômeurs dans la seule population active (actifs occupés + chômeurs). La part de chômage est utilisée pour nuancer le très fort taux de chômage parmi les jeunes de moins de 25 ans. Comme beaucoup de jeunes sont scolarisés et que relativement peu ont un emploi, leur taux de chômage est très élevé alors que la proportion de chômeurs dans la classe d'âge est beaucoup plus faible. (Part de chômage = Taux de chômage × Taux d'activité) [définition Insee].

Pensée informatique (ICILS)

La pensée informatique est définie comme la capacité d'un individu à identifier certains aspects de problèmes du monde réel qui peuvent être formulés par des algorithmes, ainsi qu'à évaluer et à développer des solutions à ces problèmes afin de les mettre en œuvre à l'aide d'un ordinateur. Elle comprend deux sous-dimensions : conceptualiser les problèmes et proposer des solutions et les mettre en œuvre [définition IEA].

Produit intérieur brut (PIB)

Agrégat représentant le résultat final de l'activité de production des unités productrices résidentes. Le PIB est égal à la somme des emplois finals intérieurs de biens et de services (consommation finale effective, formation brute de capital fixe, variations de stocks), plus les exportations, moins les importations [définition Insee].

Proportion de filles et de garçons non scolarisés (indicateur ODD 4)

L'indicateur évalue le nombre de filles et de garçons qui ont l'âge officiel d'un niveau d'enseignement donné, mais qui ne sont inscrits dans aucun des niveaux d'enseignement. Ainsi, pour l'âge théorique de l'enseignement élémentaire, on observe les inscriptions dans l'enseignement préélémentaire (CITE 0), élémentaire (CITE 1) et secondaire (CITE 2 et CITE 3). Pour l'âge théorique des deux cycles de l'enseignement secondaire, on observe les inscriptions en CITE 1, 2, 3 et dans l'enseignement supérieur (CITE 5 à 8). L'âge théorique d'un cycle d'enseignement varie d'un pays à l'autre. En France, il est de 6 à 10 ans en CITE 1, de 11 à 14 ans en CITE 2 et de 15 à 17 ans en CITE 3. Lorsqu'il est ventilé par sexe, milieu social ou encore territoire, cet indicateur permet d'identifier les groupes de populations n'ayant pas accès à l'éducation ou ayant un accès limité [définition ISU].

Revenu disponible net des ménages

Le revenu disponible d'un ménage comprend les revenus d'activité (nets des cotisations sociales), les revenus du patrimoine, les transferts en provenance d'autres ménages et les prestations sociales (y compris les pensions de retraite et les indemnités de chômage), nets des impôts directs [définition Insee].

Revenu disponible net médian

Le revenu disponible médian divise la population en deux : 50 % des personnes ont un revenu disponible inférieur, 50 % des personnes ont un revenu disponible supérieur. L'utilisation de la médiane plutôt que la moyenne permet d'éviter un impact trop important des valeurs extrêmes.

Salaires effectifs moyens des enseignants et des chefs d'établissement

Deux principaux indicateurs sont utilisés par l'OCDE et Eurydice pour comparer la rémunération des enseignants et des chefs d'établissement : les salaires dits statutaires et ceux dits effectifs. Les deux catégories de données se rapportent aux enseignants qui exercent à temps complet, dans les écoles et établissements publics (filière générale dans le secondaire, soit collège et lycée général et technologique en France). Les indicateurs sont déclinés par niveau d'enseignement (préélémentaire, élémentaire, premier et second cycles du secondaire). Les valeurs nationales correspondent au traitement brut et sont converties en dollars américains et prennent en compte le coût de la vie dans chaque pays, ce qui leur assure une comparabilité internationale.

La différence principale entre les salaires statutaires et effectifs réside dans le champ retenu. Dans le premier cas, seuls le type majoritaire d'enseignants à chaque niveau d'enseignement est retenu, soit, en France, les professeurs des écoles dans le premier degré public et les professeurs certifiés dans le second degré public. Quant aux salaires effectifs, ils couvrent l'ensemble des titulaires et incluent donc les professeurs agrégés dans le

second degré en France. En outre, tels que définis internationalement, les salaires statutaires correspondent à la rémunération de base (issue des grilles indiciaires en France) reçue à différentes étapes de la carrière, à laquelle on ajoute les primes et les allocations dues à tous ou une grande partie des enseignants concernés (à l'exemple de l'indemnité de résidence en France). Les salaires effectifs, quant à eux, se déclinent par âge et intègrent primes, allocations et rémunération des heures supplémentaires, et proviennent de différentes sources nationales — fiches de paie en France [définition OCDE et Eurydice, reprise DEPP].

Salaires statutaires moyens des enseignants et des chefs d'établissement

Voir l'entrée précédente : « salaires effectifs moyens ».

Solde migratoire

Le solde migratoire est la différence entre le nombre de personnes qui sont entrées sur le territoire et le nombre de personnes qui en sont sorties au cours de l'année. Ce concept est indépendant de la nationalité [définition Insee].

Solde naturel

Le solde naturel (ou accroissement naturel ou excédent naturel de population) est la différence entre le nombre de naissances et le nombre de décès enregistrés au cours d'une période [définition Insee].

Standard de pouvoir d'achat (SPA)

Le standard de pouvoir d'achat (SPA) est une unité monétaire artificielle qui élimine les différences de niveaux de prix entre les pays. Ainsi, un SPA permet d'acheter le même volume de biens et de services dans tous les pays [définition Insee].

Statut d'immigration (PISA)

Dans l'enquête PISA, l'OCDE propose trois catégories de statut vis-à-vis de la migration :

- les élèves non immigrés sont ceux qui ont au moins un parent qui est né dans le pays où l'élève a passé le test, qu'il soit lui-même né ou pas dans le pays ;
- les élèves immigrés de « première génération », qui sont nés à l'étranger de deux parents nés eux-mêmes à l'étranger ;
- les élèves immigrés de « seconde génération », qui sont nés dans le pays du test de deux parents nés à l'étranger.

Taille moyenne des classes

La taille moyenne des classes est obtenue en divisant les effectifs d'élèves d'un niveau de CITE (seules les CITE 1 et 2 font l'objet du calcul) par le nombre total de classes à chacun des deux niveaux d'enseignement. Les programmes d'enseignement spéciaux sont exclus, de même que les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales [définition OCDE].

Taux de chômage

Voir « part de chômage ».

Taux d'emploi

Le taux d'emploi rapporte le nombre de personnes en emploi à la population nationale. Il peut également être exprimé pour

un groupe donné (classe d'âge, sexe, etc.) en rapportant les actifs en emploi de ce groupe à la population totale du même groupe [définition Insee].

Taux d'encadrement

Dans la collecte dite « UOE », le taux d'encadrement est obtenu en divisant les effectifs d'élèves et étudiants en équivalents temps plein (dans certains pays, une partie des élèves et étudiants sont inscrits à temps partiel) d'un niveau d'enseignement considéré par l'ensemble des effectifs enseignants, également en équivalent temps plein, du même niveau d'enseignement. Les enseignants remplaçants ou en congé longue durée sont comptabilisés. Ce ratio ne tient pas compte du temps d'instruction par élève, ni du temps d'enseignement d'un enseignant. Les enseignants comptabilisés correspondent aux enseignants devant les élèves. En France, cette catégorie inclut donc à la fois les titulaires et les contractuels, y compris les personnels tels que ceux des RASED, mais aussi les enseignants en congé et leurs remplaçants, ainsi que les directeurs d'école ayant une décharge partielle. En revanche, le personnel d'encadrement et administratif — y compris les directeurs d'école bénéficiant d'une décharge totale — ainsi que les aides-enseignants et les para-professionnels sont exclus du calcul.

Taux de risque de pauvreté ou d'exclusion sociale

C'est une mesure synthétique du nombre de personnes en risque de pauvreté et d'exclusion sociale : celles dont le revenu disponible se situe en dessous du seuil de pauvreté (fixé à 60 % du revenu disponible médian national après transferts sociaux) et/ou vivent dans le dénuement matériel (accès à certains biens de première nécessité) et/ou vivent dans des ménages à très faible intensité de travail, c'est-à-dire moins de 20 % du temps de travail potentiel [définition Eurostat].

Taux de scolarisation

Le taux de scolarisation est le pourcentage de jeunes d'un âge de scolarisation donné qui sont scolarisés rapporté à l'ensemble de la population du même âge [définition Insee].

Taux de surpeuplement du logement

Le taux de surpeuplement du logement rapporte le nombre de ménages vivant dans un logement surpeuplé à l'ensemble des ménages. Le caractère surpeuplé d'un logement fait intervenir le nombre de pièces, en considérant que sont nécessaires : une pièce de séjour pour le ménage, une pièce pour chaque couple, une pièce pour les célibataires de 19 ans et plus ; et une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou s'ils ont moins de sept ans. Pour ne pas être surpeuplé, un logement doit également offrir une surface minimum définie : 25 m² pour une personne seule vivant dans un logement d'une pièce ou 18m² par personne pour les autres ménages [définition Insee].

Temps d'enseignement statutaire des enseignants

Telle que présentée dans les comparaisons réalisées par l'OCDE, la réglementation du temps de travail des enseignants couvre trois principales catégories : temps d'enseignement statutaire, temps de présence obligatoire dans l'école ou l'établissement scolaire, enfin temps de travail statutaire total.

– Le **temps d'enseignement statutaire** correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein donne à un

groupe ou à une classe d'élèves selon les textes réglementaires, contrats de travail ou autres documents officiels. Il est converti en heures (60 minutes) afin d'assurer une meilleure comparabilité des données. Il exclut le temps dédié à la préparation des cours ou à la surveillance des élèves pendant les pauses (sauf les pauses courtes, de moins de dix minutes).

– Le **temps de présence obligatoire dans l'établissement scolaire** peut être dédié, selon les textes, à l'enseignement ou à d'autres activités.

– Le **temps de travail statutaire total** peut coïncider avec le temps d'enseignement statutaire, inclure le temps de présence obligatoire dans l'établissement et même un temps dédié à des activités menées en dehors de l'école, voire correspondre à la durée légale de travail commune à un ou plusieurs ensembles de salariés.

Ces trois catégories excluent les heures supplémentaires rémunérées. Le temps de travail statutaire (quelle que soit la catégorie) peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Temps d'instruction

Le temps d'instruction est le temps pendant lequel un établissement public est censé dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non

obligatoire, dans ses locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, du tutorat individuel ou des cours particuliers [définition OCDE].

Variation naturelle

Voir « solde naturel ».

SOURCES

Bases démographiques internationales

Plusieurs bases internationales de données démographiques existent actuellement, notamment celles de l'Organisation des Nations unies et d'Eurostat. Dans le cadre du suivi de l'objectif de développement durable (ODD 4), les données utilisées pour la plupart des pays proviennent de la division de la population de l'Organisation des Nations unies (*United Nations Population Division*, UNPD). Pour quatre pays européens dont la France, ce sont les données produites par l'office statistique de l'Union européenne (Eurostat) qui sont reprises dans l'ODD 4 comme pour d'autres indicateurs (à l'instar des taux de scolarisation produits par l'OCDE).

Enquête sur les Forces de Travail (EU-EFT)

L'enquête sur les forces de travail, ou EFT, vise à obtenir, à partir d'une série d'entretiens personnels menés au niveau des ménages, des informations au sujet du marché du travail et des questions connexes. L'Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (UE) couvre tous les membres de ménages privés. Elle exclut donc tous les citoyens vivant en ménages collectifs (internats, pensions, hôpitaux, etc.). Tous les États membres emploient des définitions communes fondées sur les recommandations formulées au niveau international par l'Organisation internationale du travail – OIT [Eurostat].

European Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC)

Le cadre EU-SILC (*European Statistics on Income and Living Conditions* - Statistiques européennes sur le revenu et les conditions

de vie) est le cadre de référence d'Eurostat pour la collecte de données en vue de l'établissement de statistiques comparatives sur la répartition des revenus et l'inclusion sociale dans l'Union européenne. L'enquête recueille des données principalement sur le revenu individuel et ses différentes composantes, sans toutefois faire abstraction d'une série d'éléments constitutifs du revenu des ménages. En outre, les enquêtes EU-SILC s'attachent à recueillir des informations sur l'exclusion sociale, les conditions de logement, de travail, d'éducation et de santé. La population de référence comprend l'ensemble des ménages privés et leurs membres actuels résidant sur le territoire de chacun des États membres à la date de collecte des données [Eurostat].

Eurydice

Eurydice est le réseau d'information sur l'éducation de l'Union européenne (UE) fondé en 1980 et géré par l'agence exécutive « Éducation, audiovisuel, culture » (sous l'autorité de la Commission européenne). Il regroupe 42 unités nationales implantées dans les 38 pays participant au programme de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (les États membres de l'UE, l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la République de Macédoine, l'Islande, le Monténégro, la Serbie, la Turquie, la Norvège, le Luxembourg et la Suisse). Ses activités sont centrées sur la mutualisation d'informations concernant les systèmes et les politiques d'éducation, ainsi que sur la production d'analyses comparatives et d'indicateurs d'intérêt communautaire.

Module *ad hoc* sur la santé dans EU-SILC 2017

Chaque année, un module *ad hoc* composé de variables supplémentaires est associé aux variables permanentes d'EU-SILC, afin de mettre en exergue certains aspects de l'inclusion sociale non explorés par l'enquête principale. En 2017, ce module visait la « santé et santé des enfants ». Il a servi à la construction d'indicateurs concernant, entre autres, les charges financières des soins médicaux, la fréquence des visites rendues au personnel médical, l'activité physique professionnelle et non professionnelle, la nutrition et la forme physique des individus [Eurostat].

Module européen sur la santé (MEMH) de l'enquête EU-SILC

L'enquête EU-SILC recueille des données sur la santé des personnes de 16 ans et plus en Europe. Elle ne retient que trois concepts spécifiques : santé ressentie ou perçue, morbidité chronique et limitation d'activité fonctionnelle (partielle ou complète). Ces données se fondent sur les déclarations des répondants. Pour la santé ressentie ou perçue, les données proviennent des réponses à la question suivante : « Comment est votre état de santé en général ? Très bon, bon, assez bon, mauvais, très mauvais » [Eurostat].

International Computer and Information Literacy Study (ICILS)

L'enquête internationale ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) est une évaluation réalisée par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), dont la première édition date de 2013. Réalisée sur échantillon, elle évalue les performances en littératie numérique des élèves de huitième année d'enseignement scolaire à compter de la première année de l'enseignement élémentaire (classe de 4^e en France). En 2018, 12 pays (dont la France) et 2 collectivités locales ont participé. De plus, l'édition 2018 de l'enquête a introduit une nouvelle option de « pensée informatique », à laquelle seuls 8 pays (dont la France) ont participé.

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

L'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Programme international de recherche en lecture scolaire) est organisée tous les 5 ans par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Cette enquête évalue les performances en compréhension de l'écrit des élèves qui sont en quatrième année de scolarisation en comptant à partir de la première année de l'enseignement élémentaire des pays participants. En 2016, 50 pays/économies partenaires ont participé à l'épreuve PIRLS pour les élèves de quatrième année de scolarité obligatoire. Au sein de l'Union européenne, 20 pays, 2 nations (Angleterre et Irlande du Nord) et les Communautés de Flandres et de Wallonie de Belgique ont participé.

Programme for International Student Assessment (PISA)

Tous les trois ans depuis l'an 2000, sous l'égide de l'OCDE, PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programme international pour le suivi des acquis des élèves) évalue les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. PISA vise la classe d'âge qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit son parcours scolaire passé et futur. Les élèves ne sont pas évalués

sur des connaissances au sens strict mais sur leurs capacités à mobiliser et à appliquer celles-ci dans des situations variées, parfois éloignées du cadre scolaire. En 2018, 80 pays et économies du monde ont pris part à l'enquête [OCDE].

Teaching And Learning International Survey (TALIS)

L'enquête internationale TALIS (*Teaching And Learning International Survey* – Enquête Internationale sur l'enseignement et l'apprentissage) a pour objectif de recueillir des données déclaratives sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges pour la France). L'échantillon de chaque pays est composé d'au moins 4 000 enseignants répartis dans 200 établissements (publics et privés) ainsi que leur chef d'établissement. Le premier cycle de l'enquête a eu lieu en 2008 (la France n'y avait pas participé). Lors du deuxième cycle, en 2013, 34 pays y ont pris part dont 24 membres de l'OCDE et 19 de l'Union européenne. Certains pays ont étendu l'enquête aux enseignants et chefs d'établissement du premier degré et du second cycle de l'enseignement secondaire. Cela a en partie été le cas de la France lors du cycle 2018, où le pays a administré les questionnaires dans l'enseignement élémentaire et au collège. Au total, 48 pays ont participé à TALIS 2018 dont 30 membres de l'OCDE et 23 de l'Union européenne [OCDE].

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

L'enquête internationale TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study* – Programme international de recherche en mathématiques et en sciences) est organisée tous les 4 ans par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Cette enquête évalue les performances en mathématiques et en sciences des élèves qui sont en quatrième et en huitième année de scolarisation en comptant à partir de la première année de l'enseignement élémentaire des pays participants. La France n'a pas participé aux épreuves en classe de 4^e. En 2015, 49 pays/économies partenaires ont participé à l'épreuve TIMSS pour les élèves de quatrième année de l'enseignement élémentaire. Au sein de l'Union européenne, 19 pays, 2 nations (Angleterre et Irlande du Nord) et la Communauté flamande de Belgique ont participé.

UOE (collecte de données)

Collecte commune aux trois institutions internationales que sont l'Unesco, l'OCDE et Eurostat, créée en 1993. Cette collecte permet d'obtenir des données internationales comparables sur des aspects clés des systèmes éducatifs, en particulier sur les taux de scolarisation (répartition par CITE, par type d'établissement, par programme, etc.) et de réussite aux programmes éducatifs, aux coûts et aux ressources allouées aux systèmes éducatifs, ainsi qu'un ensemble de données portant sur les enseignants, la taille des classes, les taux d'encadrement, etc.

LA NOMENCLATURE STATISTIQUE DES PROGRAMMES ET DES NIVEAUX D'ÉDUCATION : VERSION 2011

Étant donné la diversité des systèmes nationaux d'éducation et de qualification, la comparaison internationale des données en matière d'éducation passe en premier lieu par un cadre commun de définitions et de nomenclatures. L'actuel cadre est la classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011. Il est le fruit d'un processus au long cours, qui a débuté avec la création du Bureau international de l'éducation en 1925 et surtout celle de l'Unesco en 1945, auxquels se sont progressivement associées d'autres institutions (OCDE, Eurostat).

Adoptée par l'Unesco en 1978, la CITE classe les programmes et les niveaux d'éducation et de formation dans une nomenclature unifiée permettant de réaliser des comparaisons statistiques internationales dans le champ de l'éducation. Une première refonte de la CITE avait été proposée en 1997. En 2011, la CITE a été réformée une nouvelle fois, conjointement par les trois organisations qui en coordonnent la mise en œuvre (Unesco, OCDE et Eurostat). Les nouveautés se situent principalement dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance, et dans l'enseignement supérieur. Ainsi, en CITE 0, distinction est désormais faite entre les programmes de développement éducatif de jeunes enfants (en particulier d'enfants de moins de 3 ans), codés CITE 01, et ceux de l'enseignement préélémentaire (généralement à destination d'enfants de plus de 3 ans), codés CITE 02. En lien avec le processus de Bologne (cf. 1.1), les programmes de l'enseignement supérieur sont classés selon quatre niveaux au lieu de deux précédemment (CITE 5 à CITE 8) (**A.1.1**).

Par ailleurs, la codification 2011 des niveaux de la CITE introduit de nouvelles variables de caractérisation des programmes. Elle s'appuie sur 5 facteurs principaux, à savoir : le niveau d'enseignement, l'orientation du programme, l'achèvement du niveau de CITE, l'accès aux niveaux supérieurs de CITE et la position dans la structure nationale de diplômes et de certifications (**A.1.2**). Le niveau, qui est représenté par le premier chiffre, correspond au niveau d'enseignement (ex. élémentaire, secondaire). L'orientation (deuxième chiffre) correspond aux filières. Les trois derniers facteurs se manifestent dans le troisième chiffre de la codification. Ainsi, l'« achèvement » indique si l'accomplissement du programme permet de valider,

entièrement ou partiellement, le niveau de CITE visé. L'« accès », réservé à l'enseignement scolaire tout comme l'achèvement, indique si le programme concerné donne accès aux niveaux supérieurs de CITE. La position dans la structure nationale de diplômes, réservée à l'enseignement supérieur, est basée sur les concepts de premier diplôme (auquel on peut accéder directement à la suite de l'enseignement secondaire) et de diplôme supplémentaire (auquel l'accès est conditionné par l'obtention d'un diplôme de niveau licence).

La CITE 2011 présente de multiples avantages par rapport aux versions antérieures. Par exemple, elle permet de mieux identifier les niveaux d'étude des adultes et de mieux distinguer entre **éducation formelle**⁸⁰ et **éducation non formelle**⁸⁰. Aussi, elle différencie plus clairement les notions de niveau atteint et de niveau visé, ce dernier correspondant au programme dans lequel l'individu évolue à la date d'observation. Par exemple, un élève nouvellement inscrit dans un lycée a pour niveau « atteint » la CITE 2, puisqu'il a validé son parcours au collège et évolue alors en CITE « programme » 3. Ce n'est qu'une fois détenteur d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat qu'il aura atteint le niveau CITE 3.

UN EXEMPLE DE CODIFICATION SELON LA CITE 2011 : CAP ET BACCALAURÉAT GÉNÉRAL EN FRANCE

Les deux exemples présentés en **A.1.3** permettent de détailler la codification de deux programmes français. Le CAP et le baccalauréat général sont tous deux des programmes diplômants du second cycle de l'enseignement secondaire : leur classification commencera donc par le chiffre 3. Le deuxième chiffre indique l'orientation du programme : le CAP est un programme « professionnel » et le baccalauréat général, un programme « général », ce qui se traduit respectivement par les chiffres 5 et 4. Enfin, le troisième chiffre du codage indique si le programme valide ou non le niveau de la CITE concerné et s'il donne accès au niveau de CITE supérieur. Ici, les deux programmes permettent de valider le niveau de CITE 3, mais seul le baccalauréat permet d'accéder aux études supérieures. Les codifications du CAP et du baccalauréat général sont donc respectivement « 353 » et « 344 ».

 Voir la définition p. 80.

A.1.1 Programmes de la CITE 2011 – principaux éléments de la codification

Niveau d'enseignement et nom du programme	Orientation	Principaux exemples français
CITE 0 Éducation de la petite enfance	CITE 01 – Développement éducatif de la petite enfance CITE 02 Enseignement préélémentaire	(-)
		De la petite à la grande section
CITE 1 Enseignement élémentaire	(-)	Du CP au CM2
CITE 2 Premier cycle de l'enseignement secondaire	CITE 24 : général	De la sixième à la troisième
	CITE 25 : professionnel	(-)
CITE 3 Second cycle de l'enseignement secondaire	CITE 34 : général	Programmes conduisant aux baccalauréats général et technologique
	CITE 35 : professionnel	Programmes conduisant au baccalauréat professionnel, au CAP, au BP, etc.
CITE 4 Enseignement post-secondaire non supérieur	CITE 44 : général	Programmes conduisant au diplôme d'accès aux études universitaires et à la capacité en droit
	CITE 45 : professionnel	Programmes conduisant aux diplômes universitaires, aux certificats d'écoles post-secondaires
CITE 5 Enseignement supérieur de cycle court	CITE 54 : général	(-)
	CITE 55 : professionnel	Programmes conduisant au diplôme universitaire de technologie, au brevet de technicien supérieur, etc.
CITE 6 Niveau licence ou équivalent	Mêmes codes (4, 5)	Programmes conduisant à la licence, à la licence professionnelle, diplôme d'État infirmier, etc.
CITE 7 Niveau master ou équivalent	Code 6 en l'absence de définitions internationalement reconnues des orientations académiques et professionnelles au niveau supérieur	Programmes conduisant au master, au diplôme d'ingénieur, au diplôme de médecine, etc.
CITE 8 Niveau doctorat ou équivalent		Programmes conduisant au doctorat

Source : Unesco Institute For Statistics, *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, 2012.

A.1.2 Codification du troisième chiffre de la CITE visant l'achèvement et l'accès aux niveaux supérieurs de la CITE, ainsi que la position dans la structure nationale des diplômes et des certifications

	Codification (3 ^e chiffre)	Achèvement de niveau et accès aux niveaux supérieurs de la CITE
CITE 1 CITE 2 CITE 3 CITE 4	1	L'achèvement complet et reconnu du programme en question ne suffit ni pour un achèvement complet ni pour un achèvement partiel du niveau de la CITE et n'offre pas un accès direct aux niveaux supérieurs de la CITE. À noter que cette codification est également applicable aux programmes de l'enseignement supérieur.
	2	L'achèvement complet et reconnu du programme suffit pour l'achèvement partiel du niveau de la CITE mais n'offre pas un accès direct aux niveaux supérieurs de la CITE.
	3	L'achèvement complet et reconnu du programme suffit pour l'achèvement complet du niveau de la CITE mais n'offre pas un accès direct aux niveaux supérieurs de la CITE.
	4	L'achèvement complet et reconnu du programme suffit pour l'achèvement complet du niveau de la CITE et donne un accès direct aux programmes de niveaux supérieurs de la CITE. À noter que cette codification est également applicable aux programmes de l'enseignement supérieur de CITE 5 (programme complet) et de CITE 8 (programme complet).
	Position dans la structure nationale des diplômes et des certifications	
CITE 6 CITE 7	5	Programme de premier diplôme – licence ou niveau équivalent, d'une durée de 3 à 4 ans.
	6	Programme de premier diplôme de type long – licence, master ou niveau équivalent, d'une durée de plus de 4 ans.
	7	Programme de deuxième diplôme/certification ou diplôme supplémentaire – à la suite d'un programme de licence ou un niveau équivalent.
	8	Programme de deuxième diplôme/certification ou diplôme supplémentaire – à la suite d'un programme de master ou équivalent.
	9	Non classé ailleurs.

Source : Unesco Institute For Statistics, *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, 2012.

A.1.3 Exemples de codification de programmes éducatifs en France selon la classification 2011 : CAP et baccalauréat général

CAP (Certification d'aptitude professionnelle)			Baccalauréat général		
Niveau	Orientation	Achèvement et accès au niveau supérieur	Niveau	Orientation	Achèvement et accès au niveau supérieur
0	4	1	0	4	1
1	5	2	1	5	2
2		3	2		3
3		4	3		4
4			4		
5			5		
6			6		
7			7		
8			8		

Note : en France, le CAP est un programme diplômant du second cycle de l'enseignement secondaire, ce qui correspond au niveau 3 de la CITE. C'est un programme de la filière professionnelle, ce qui se traduit par le code 5 dans la codification CITE (deuxième chiffre). Enfin, le CAP permet de valider le niveau de CITE 3, mais il ne donne pas accès aux études supérieures, ce que signifie le code 3 (troisième chiffre). Le CAP est par conséquent codifié 353 dans la CITE.

Achevé d'imprimer en juin 2020
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92404 Courbevoie Cedex

L'Europe de l'éducation en chiffres 2020

L'Europe de l'éducation en chiffres met à la disposition d'un public large une centaine d'indicateurs européens analysés par la DEPP. À travers trente fiches articulant des textes synthétiques, des encadrés, des graphiques, des tableaux et des cartes, l'ouvrage propose des données sur

- 1 les systèmes éducatifs ;
- 2 les caractéristiques de leurs élèves ;
- 3 les parents d'élèves et le contexte familial ;
- 4 les caractéristiques des enseignants ;
- 5 les résultats des systèmes éducatifs en matière de performances et d'équité ;
- 6 les retombées économiques et sociales de l'éducation.

Une fiche supplémentaire, élaborée par la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (MENJ-DREIC), apporte des informations sur la gestion de la crise du Covid-19 par les pays de l'Union européenne.

Une annexe regroupe les définitions et les sources. L'ouvrage est également publié en langue anglaise.

Robert Rakocevic est chef de la Mission aux relations européennes et internationales (MIREI) de la DEPP.

Yann Fournier est chargé d'études à la Mission aux relations européennes et internationales (MIREI) de la DEPP.

La Mission aux relations européennes et internationales coordonne et anime les activités européennes et internationales de la DEPP. Elle mène des études comparatives sur les systèmes et les politiques d'éducation et intervient dans les comités de l'OCDE, de la Commission européenne et de l'Unesco. Elle est également le correspondant français d'Eurydice, réseau européen d'information sur l'éducation dans l'Union européenne.



Téléchargeable sur
www.education.gouv.fr

ISBN 978-2-11-155486-3
e-ISBN 978-2-11-155487-0

