



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

L'Europe de l'éducation en chiffres

2022

4^e édition

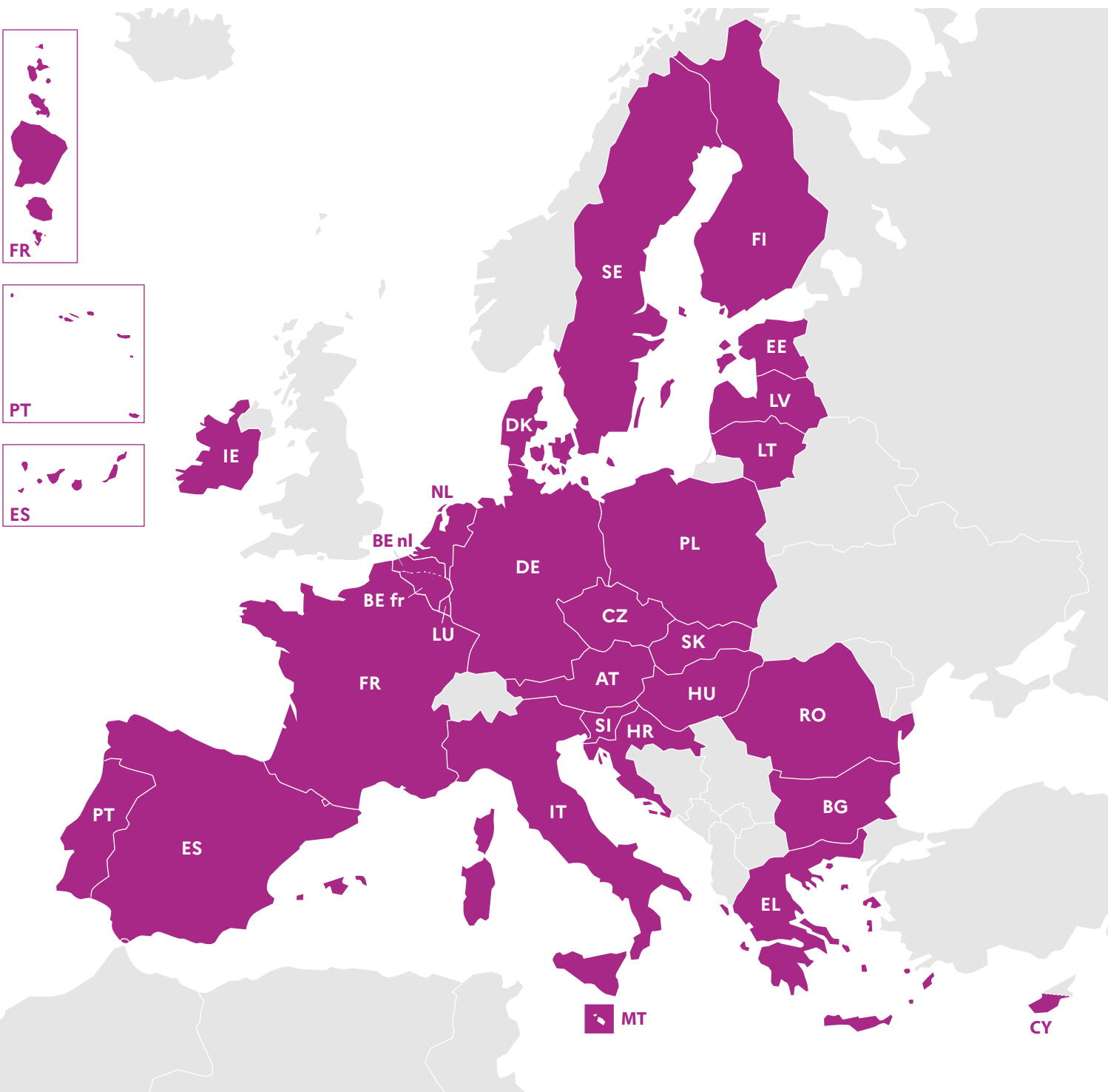


version française



Union européenne

BE Belgique (BE nl) Communauté flamande (BE fr) Communauté française	FR France	AT Autriche
BG Bulgarie	HR Croatie	PL Pologne
CZ République tchèque	IT Italie	PT Portugal
DK Danemark	CY Chypre	RO Roumanie
DE Allemagne	LV Lettonie	SI Slovénie
EE Estonie	LT Lituanie	SK République slovaque
IE Irlande	LU Luxembourg	FI Finlande
EL Grèce	HU Hongrie	SE Suède
ES Espagne	MT Malte	
	NL Pays-Bas	



L'Europe de l'éducation en chiffres

2022

4^e édition



version française

Les moyennes internationales présentées dans cet ouvrage n'incluent pas le Royaume-Uni et ses composantes, et ce même pour les périodes antérieures au Brexit (pour davantage de cohérence dans la comparaison) sauf la moyenne de l'enquête Talis 2018. Ces moyennes 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.

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 correspondant à chacun des pays présentés dans cette publication tiennent compte, le cas échéant, des régions ultrapériphériques faisant partie du territoire national.

Les données présentées sont celles qui, lors de la rédaction de l'ouvrage, se réfèrent à la période la plus récente (année scolaire ou civile, selon la source). Les dates d'extraction sont précisées dans le fichier Excel disponible en ligne.

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

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

Rédacteurs en chef

Yann Fournier
Robert Rakocevic

Édition

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Anthony Fruchart
Frédéric Voiret

Réalisation graphique

Opixido

Cartographie

Daphné Beauregard-Côté
Cécile Duquet-Métayer
Yann Fournier

Impression

Dejalink

Auteurs

Alexandra Farrugia
Yann Fournier
Anne Gaudry-Lachet
Robert Rakocevic

**Contribution pour la fiche
sur les réfugiés ukrainiens**

Eurydice

Diana Antonello
David Crosier
Sogol Noorani
Emmanuel Sigalas

Les auteurs remercient
les bureaux de la DEPP
pour leurs précieux conseils.



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

La construction européenne est un projet de paix, au sein duquel la coopération en matière d'éducation apparaît comme une évidence et un atout décisif pour réaliser un projet de société commun et émancipateur. Ainsi, l'Europe s'est intéressée à la formation professionnelle dès le Traité de Rome, et plus largement à l'éducation dès le Traité de Maastricht. Depuis lors, le programme Erasmus est devenu emblématique des échanges scolaires et universitaires, et avec Erasmus+, doté de 26 milliards d'euros pour la période 2021-2027, les mobilités n'ont jamais été si fortement encouragées pour les enfants et les adolescents européens.

Outre cet espace européen des échanges et des projets scolaires, la coopération internationale en matière d'éducation repose aussi sur la formation d'un horizon partagé sur le plan des objectifs et des indicateurs. Pour les pays de l'Union européenne, il y a fort à gagner dans le fait de continuer à mettre au point ensemble des critères d'évaluation de leurs politiques éducatives, permettant de les comparer et de les améliorer. En ce domaine, les outils de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) sont devenus fondamentaux, parmi d'autres instances internationales dont les travaux permettent de former un tableau complet de comparaisons dans les domaines que j'ai posés comme prioritaires pour les politiques éducatives : l'exigence pédagogique (notamment grâce aux évaluations PISA), le bien-être des élèves, la réduction des inégalités, ainsi que le statut et la rémunération des enseignants. Cette mise en commun des critères et de leur suivi offre une base précieuse pour les analyses et les décisions nationales, dans la perspective d'une Union européenne favorisant le progrès des emplois qualifiés, et la formation de citoyens éclairés. Le travail permanent de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour élaborer des indicateurs précis et sûrs, et ainsi contribuer aux comparaisons internationales, est à cet égard essentiel.



Pap Ndiaye

Ministre de l'Éducation
nationale et de la Jeunesse

Les comparaisons internationales sont devenues un point d'appui incontournable au pilotage des systèmes éducatifs et à l'élaboration des politiques publiques d'éducation. Il est donc primordial d'en maîtriser la qualité et la pertinence afin de les utiliser à bon escient et d'en tirer des interprétations valides.

La DEPP s'implique fortement, par son expertise technique et statistique, dans la construction et la production des données internationales mais aussi dans leur appropriation par les acteurs publics et la communauté éducative dans son ensemble. À cette fin, elle collabore activement au sein des réseaux de l'OCDE, de la Commission européenne (et d'Eurostat en particulier), de l'Unesco ou encore de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Elle pilote en France les enquêtes internationales sur les compétences des élèves (PISA, Talis, Timss, Icils, entre autres).

La DEPP contribue aussi à la mise en perspective de la statistique européenne, en prenant une part active dans le réseau Eurydice sur les systèmes d'enseignement et les politiques éducatives en Europe.

Dans tous ses ouvrages de référence, la DEPP présente des indicateurs sur l'École en France et d'autres pays de l'Union européenne. En particulier, *L'Europe de l'éducation en chiffres* offre un panorama complet d'indicateurs et d'analyses pour apprécier les résultats mais aussi la diversité des modes d'organisation de la scolarité dans l'Union européenne, et situer la France par rapport à ses voisins.

L'édition 2022 de *L'Europe de l'éducation en chiffres*, qui est sa quatrième mise à jour biennale, s'inscrit dans un riche contexte européen. La nouvelle stratégie décennale de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation, dont les objectifs et les indicateurs de suivi ont été fixés en 2021, fait l'objet d'analyse dans plusieurs fiches de l'ouvrage.

De même, certains objectifs de la présidence française du Conseil de l'Union européenne, qui s'était déroulée au premier semestre de l'année 2022, sont reflétés dans quelques-unes des nouvelles fiches proposées, en particulier celles portant sur la formation et la mobilité des enseignants. Diverses dimensions de la profession enseignante y occupent par ailleurs une place plus importante que dans les éditions précédentes, en particulier les questions de la rémunération et de son évolution dans le temps.

Un autre élément de contexte important a également trouvé un écho dans cette édition de *L'Europe de l'éducation en chiffres* : une fiche portant sur l'accueil de réfugiés ukrainiens au sein des systèmes éducatifs européens a été élaborée à partir de rapports du réseau européen Eurydice et en collaboration avec les équipes de Bruxelles.

Les grands thèmes abordés dans les éditions précédentes ont été repris ici : l'organisation de la scolarité, les principaux acteurs de l'éducation (élèves, parents, enseignants), les résultats des systèmes éducatifs et les retombées sociales et économiques de l'éducation. Au sein de ces thématiques pérennes, de nouvelles analyses sont proposées, en particulier celles portant sur l'enseignement professionnel du second cycle du secondaire et sur l'éducation face aux enjeux environnementaux.

La majorité des indicateurs sélectionnés ou construits pour cette publication se basent sur les collectes d'Eurostat, direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à l'échelle communautaire. Sont également mobilisées celles de l'OCDE, du réseau Eurydice, de l'IEA et de l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU). Toutes les sources utilisées sont précisément référencées. Des annexes méthodologiques apportent des informations concernant les principales notions statistiques et les sources exploitées dans l'ouvrage. ■

PRÉAMBULE

La classification internationale type de l'éducation (CITE) 8

FAIT MARQUANT

L'accueil des réfugiés ukrainiens dans les systèmes éducatifs européens 10

1 LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

1.1. La diversité des systèmes éducatifs	14
1.2. Les conditions de scolarisation	16
1.3. Les dépenses d'éducation.....	18
1.4. Le temps d'instruction à l'école élémentaire	20
1.5. L'enseignement professionnel du second cycle du secondaire	22

2 LES ÉLÈVES

2.1. Le contexte démographique	26
2.2. La participation des jeunes à l'enseignement scolaire et supérieur	28
2.3. La mobilité des jeunes Européens dans l'enseignement supérieur	30
2.4. L'éducation et l'accueil de la petite enfance	32

3 LES PARENTS D'ÉLÈVES

3.1. L'environnement familial des élèves.....	36
3.2. Les revenus et la situation économique des familles	38
3.3. L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants.....	40

4 FOCUS : LES ENSEIGNANTS

4.1. Les enseignants européens : une vue d'ensemble	44
4.2. La formation initiale des enseignants et l'entrée dans le métier.....	46
4.3. La formation continue des enseignants	48
4.4. Les conditions d'exercice du métier d'enseignant.....	50
4.5. Salaire statutaire et salaire effectif des enseignants.....	52
4.6. Évolution du salaire statutaire des enseignants	54
4.7. Pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants	56
4.8. La mobilité internationale des enseignants.....	58
4.9. La perception du métier par les enseignants	60

5 LES RÉSULTATS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

5.1. Les objectifs de la stratégie européenne en éducation à l'horizon 2030	64
5.2. La stratégie européenne en éducation à l'horizon 2030 : participation et niveaux de diplômés chez les jeunes.....	66
5.3. La stratégie européenne en éducation à l'horizon 2030 : les compétences des jeunes.....	68
5.4. Autres éclairages sur les compétences : Timss 2019.....	70
5.5. L'Objectif de développement durable (ODD) sur l'éducation, sous l'angle des inégalités filles-garçons	72

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

6.1. Les études, l'emploi, le chômage, les « NEET ».....	76
6.2. Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre.....	78
6.3. L'éducation et la santé.....	80
6.4. L'éducation et les enjeux environnementaux	82

ANNEXES

Glossaire.....	84
Sources	88
Les publications de la DEPP	91

PRÉAMBULE

LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

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) (1).

Par ailleurs, la codification 2011 des niveaux de la CITE introduit de nouvelles variables de caractérisation des programmes. Elle s'appuie sur cinq 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 (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**¹ et **éducation non formelle**². 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 figure 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 ». ■

¹ Voir Annexes.

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 postsecondaire 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 postsecondaires
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.

2 Codification du troisième chiffre de la CITE concernant 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 <i>premier diplôme</i> – licence ou niveau équivalent, d'une durée de 3 à 4 ans.
	6	Programme de <i>premier diplôme</i> de type long – licence, master ou niveau équivalent, d'une durée de plus de 4 ans.
	7	Programme de <i>deuxième diplôme/certification ou diplôme supplémentaire</i> – à la suite d'un programme de licence ou un niveau équivalent.
	8	Programme de <i>deuxième diplôme/certification ou diplôme supplémentaire</i> – 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.

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		1	0		1
1	4	2	1	4	2
2	5	3	2	5	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.

FAIT MARQUANT

L'ACCUEIL DES RÉFUGIÉS UKRAINIENS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

Les rapports d'Eurydice

ZOOM

Les informations présentées ici se basent sur deux rapports publiés en anglais en 2022 par le réseau européen Eurydice¹. Ceux-ci apportent des comparaisons sur l'accueil des élèves et des étudiants ukrainiens réfugiés en Europe dans le contexte de la crise internationale actuelle. Les informations sont valables pour l'année scolaire et académique 2021-2022, et ce jusqu'en mai 2022. Un précédent rapport d'Eurydice sur l'intégration des migrants à l'école (2019) a également été mobilisé.

LES GRANDS PAYS PROCHES ACCUEILLENT UN NOMBRE IMPORTANT DE RÉFUGIÉS UKRAINIENS

Depuis le début de l'invasion militaire russe en Ukraine en février 2022, plus de 6,5 millions de personnes ont fui le pays. Les estimations faites par les Nations unies montrent que près de la moitié d'entre elles sont des enfants et des jeunes.

Au sein de l'Union européenne, c'est l'Europe centrale qui, jusqu'en mai 2022, a accueilli le plus d'élèves réfugiés en provenance d'Ukraine dans l'enseignement élémentaire et secondaire, en particulier l'Allemagne (113 584 élèves), la Pologne (194 000) et la République tchèque (26 711). Viennent ensuite les pays du Sud : l'Italie (27 323), l'Espagne (26 298) et la France (15 913). L'autre extrémité du spectre, avec peu d'élèves accueillis, réunit les pays du Nord (3 000 élèves en Finlande et 720 au Danemark, par exemple) et de petits pays tels que Chypre, avec 246 élèves, ou Malte, avec 66 (carte I).

Toutefois, la pression exercée sur chaque système éducatif s'apprécie en tenant compte de la totalité des élèves. Ainsi, les réfugiés d'Ukraine scolarisés augmentent les effectifs d'élèves déjà inscrits en CITE 1-3 en 2019-2020 (dernière année rendue disponible par Eurostat) de 4,13% en Pologne, 2,66% en Estonie et 2,49% en Lituanie, mais de 1,15% en Allemagne et 0,15% en France. Enfin, une partie des réfugiés ukrainiens en âge d'être scolarisés ne le sont pas dans leurs pays d'accueil. Ces proportions varient nettement selon le pays : de 5% au Luxembourg à 92% en Roumanie.

LES MODALITÉS DE SCOLARISATION DES RÉFUGIÉS UKRAINIENS

La plupart des systèmes éducatifs (le français, l'italien ou encore le portugais) favorisent l'intégration scolaire des migrants et des réfugiés en provenance d'Ukraine au sein des classes régulières, avec les autres élèves du même âge (II). Un soutien intensif organisé en petits groupes, principalement pendant la journée scolaire, vise à renforcer la maîtrise de la langue de scolarisation. D'autres systèmes (le finlandais et

l'autrichien par exemple) préfèrent, au moins dans un premier temps, placer ces apprenants nouvellement arrivés dans des classes séparées, axées sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue de scolarisation. Enfin, en Allemagne et encore en Espagne, les apprenants migrants et réfugiés nouvellement arrivés peuvent être initialement orientés vers des classes régulières ou séparées, en fonction des spécificités régionales. Toutefois, dans les deux pays, les autorités nationales préconisent une intégration rapide des apprenants dans les classes ordinaires, notamment dans l'enseignement élémentaire et les premières années du secondaire.

Si le soutien linguistique est prioritaire pour les migrants et réfugiés nouvellement arrivés, d'autres dispositifs existent, généralement pour tous les élèves : rattrapage scolaire, aide à la préparation des cours ou des devoirs, orthophonie et soutien psychosocial. Ce soutien est souvent assuré par des professionnels autres que l'enseignant de la classe : enseignants supplémentaires, enseignants ukrainiens, assistants pédagogiques ou encore conseillers et psychologues. De plus, de nombreux pays ont récemment adopté des politiques visant à renforcer les mesures de soutien et le nombre de personnels éducatifs disponibles pour répondre aux besoins des apprenants arrivant d'Ukraine.

Enfin, les jeunes réfugiés non scolarisés peuvent bénéficier dans leur pays d'accueil, tout comme ceux qui y sont scolarisés, d'accès aux enseignements en ligne basés sur le programme scolaire ukrainien.

SUIVI DES ÉTUDIANTS RÉFUGIÉS D'UKRAINE

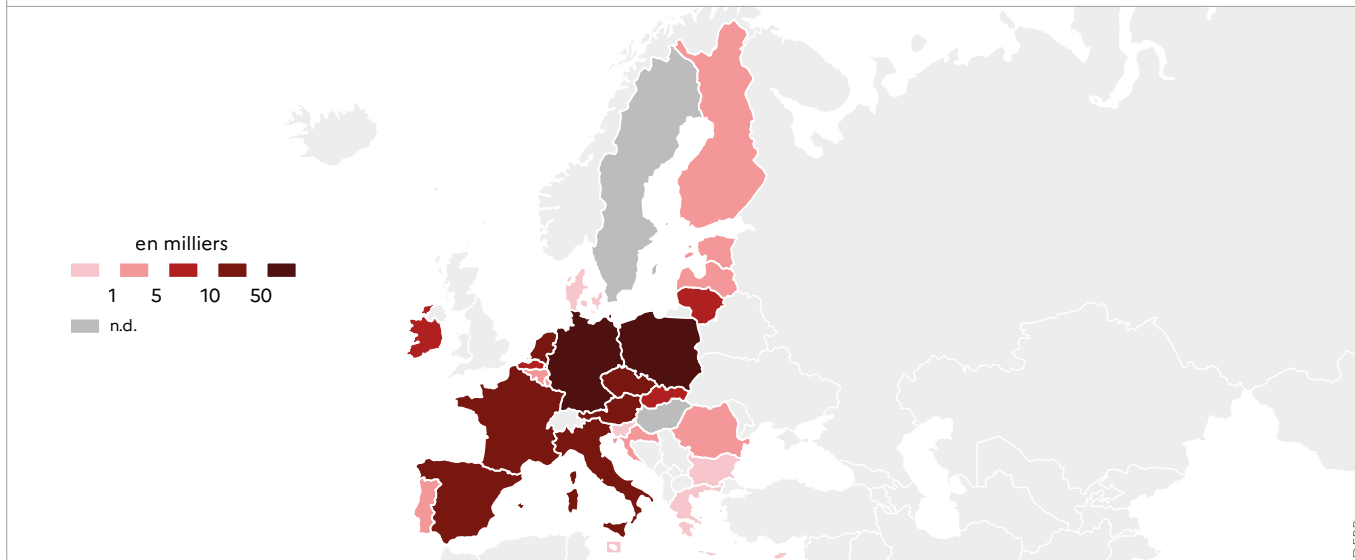
Le rapport d'Eurydice n'a repéré que sept systèmes d'enseignement supérieur européens qui disposent, au niveau central, d'un suivi des réfugiés parmi les étudiants (III). Parmi ceux-ci, l'Italie et le Portugal sont les seuls pays où un tel mécanisme de suivi existait avant l'arrivée de réfugiés d'Ukraine.

Ailleurs, la nouvelle crise internationale a conduit au développement de nouvelles pratiques. Comme le montre Eurydice, le ministère chargé de l'Enseignement supérieur en France a mis en place une plateforme à laquelle les étudiants ukrainiens peuvent s'inscrire afin d'être sélectionnés par les universités et autres établissements d'enseignement supérieur français. La plateforme fournit des données hebdomadaires sur le nombre d'étudiants qui postulent pour des cours de langue française ou encore des cours de préparation spécifiques appelés « DU Passerelles ». Une enquête hebdomadaire est également envoyée aux établissements d'enseignement supérieur afin de collecter des informations sur le nombre d'étudiants ukrainiens qui s'inscrivent pour l'année en cours ou l'année universitaire suivante, sur les demandes d'aide financière dont ils bénéficient ou sur les logements qui sont mis à leur disposition. Enfin, la Communauté flamande de Belgique est le seul système qui, en plus des données sur la participation des étudiants réfugiés, recueille aussi celles sur leurs taux d'achèvement. La Pologne mettra également en place un tel recueil. ■

¹ Voir Annexes.

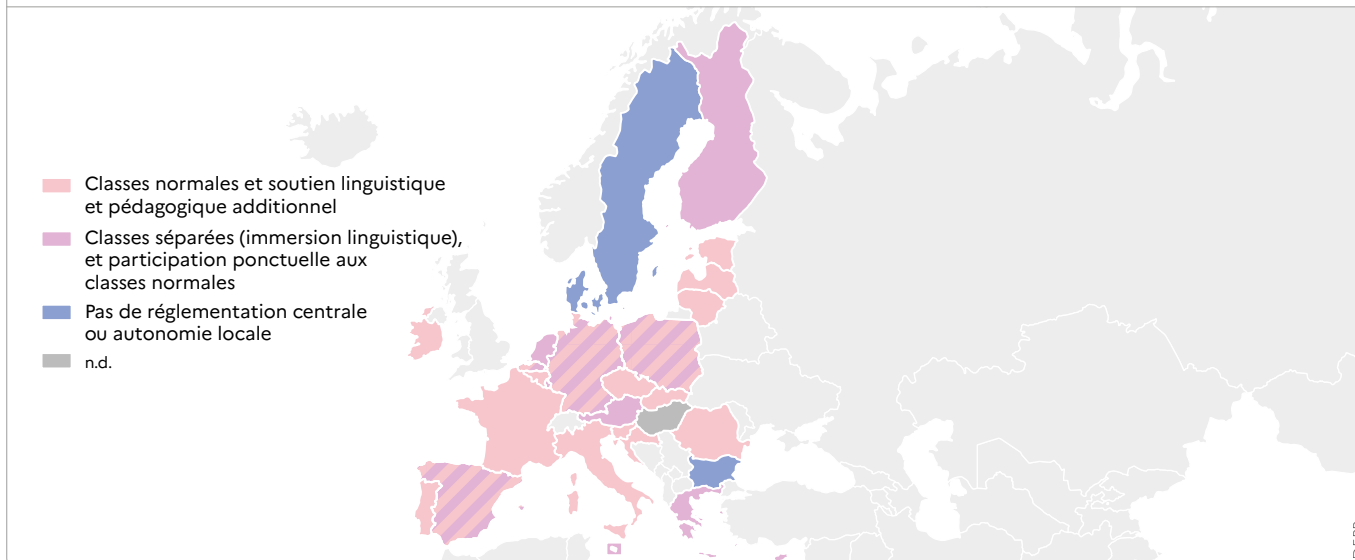
I Nombre d'enfants et de jeunes réfugiés provenant d'Ukraine inscrits dans les systèmes éducatifs de l'UE-27, CITE 1-3 en mai 2022

↳ Eurydice, *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*, 2022.



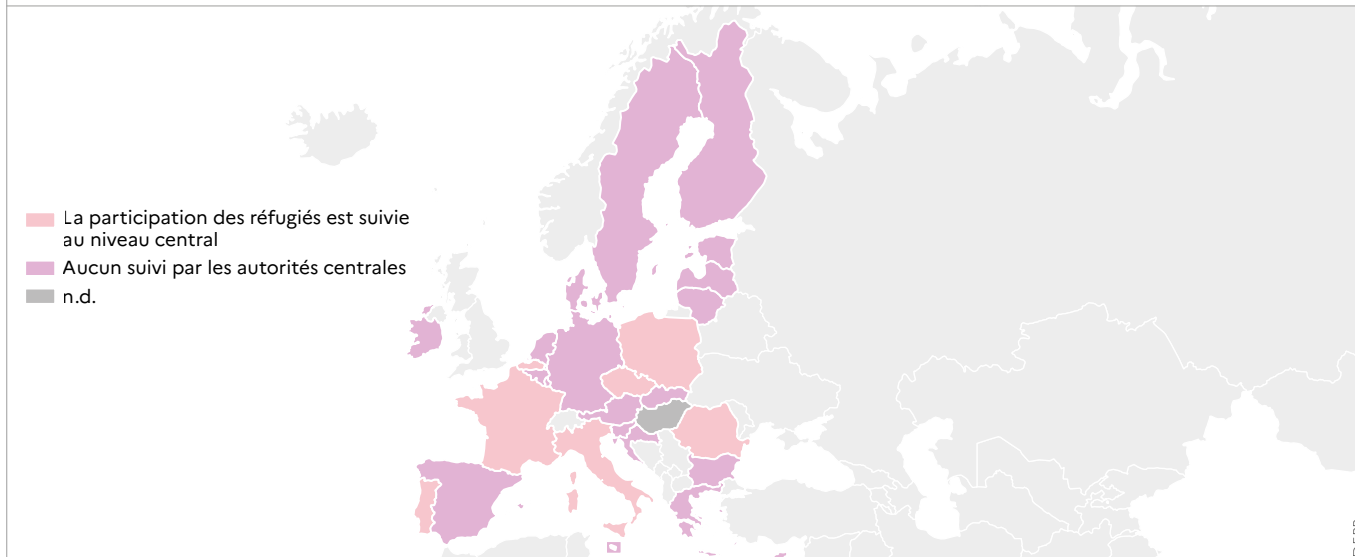
II Principaux modes de scolarisation des migrants et réfugiés nouvellement arrivés préconisés par les autorités centrales dans l'UE-27, CITE 1-3 en 2021-2022

↳ Eurydice, *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*, 2022.



III Suivi de la participation des réfugiés à l'enseignement supérieur dans l'UE-27 en 2021-2022

↳ Eurydice, *Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe*, 2022.





CHAPITRE 1

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

La diversité des systèmes éducatifs

Les conditions de scolarisation

Les dépenses d'éducation

Le temps d'instruction à l'école élémentaire

**L'enseignement professionnel du second cycle
du secondaire**

TROIS PRINCIPAUX TYPES DE SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN EUROPE

En 2022-2023, dans l'Union européenne à 27 (UE-27), on dénombre trois grands types de systèmes éducatifs en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et secondaire : les structures « uniques », à « tronc commun » et à « orientation précoce » (1.1.1).

Les systèmes à structure unique se caractérisent par des programmes d'enseignement général suivis par tous les élèves, 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. Le tronc commun correspond à un programme d'enseignement général également suivi par tous les élèves mais, à la différence de la structure unique, il est dispensé dans deux institutions distinctes, l'une pour l'élémentaire et l'autre pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce modèle, le plus commun de l'Union, est principalement observé dans les pays de l'ouest et du sud de l'Europe dont la France. Dans la structure 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.

Enfin, dans certains pays d'Europe de l'Est, les structures uniques et le 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 de base », qui correspond 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 y commence donc à 7 ans. Les enseignements de CITE 2 ne sont pas dispensés 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 spécialistes de la septième à la neuvième année. L'orientation se fait en CITE 3, avec des institutions générales ou professionnelles. Enfin, l'enseignement supérieur finlandais 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 du préélémentaire jusqu'à la fin du collège mais dispensé dans des établissements distincts : école maternelle, école élémentaire (parfois intégrées sein d'une école primaire) puis collège (1.1.3). 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, à savoir les sections de techniciens supérieurs (STS) et l'ancien diplôme universitaire de technologie (DUT) entre autres, attirent en France un nombre particulièrement important d'étudiants. En effet, avec 547 000 étudiants en 2019-2020 inscrits en CITE 5, la France concentre à elle seule plus du tiers des étudiants européens à ce niveau de CITE. Ce nombre d'étudiants devrait toutefois progressivement diminuer avec la disparition du DUT à la rentrée 2022-2023.

L'Allemagne illustre enfin la structure à orientation précoce (1.1.4). À la fin des quatre 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 deux 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.

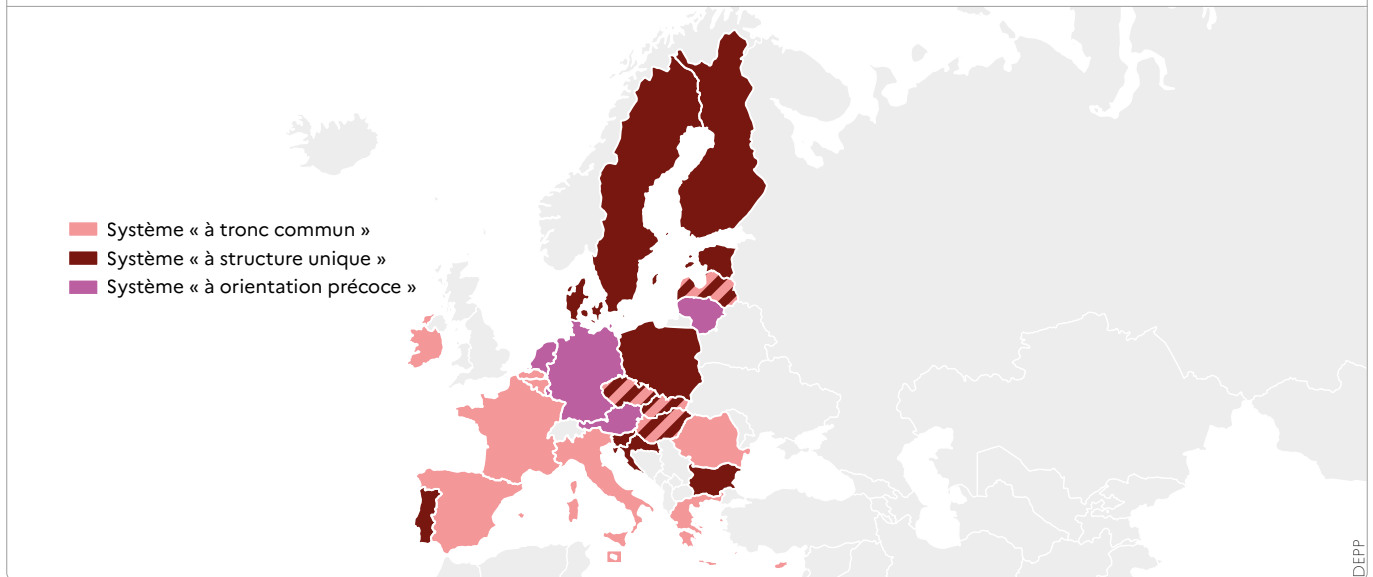
L'enseignement postsecondaire non supérieur n'est pas représenté de la même façon selon les pays. Très présentes en Allemagne (744 000 élèves en 2019-2020), ces formations ont souvent pour objectif un accès direct au marché du travail. À l'inverse, en France, ces formations sont marginales et sont conçues 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. Le second diplôme, *Matriculation*, est passé à 18 ans, il valide complètement la CITE 3 et donne accès à l'enseignement supérieur. ■

📖 Voir Annexes.

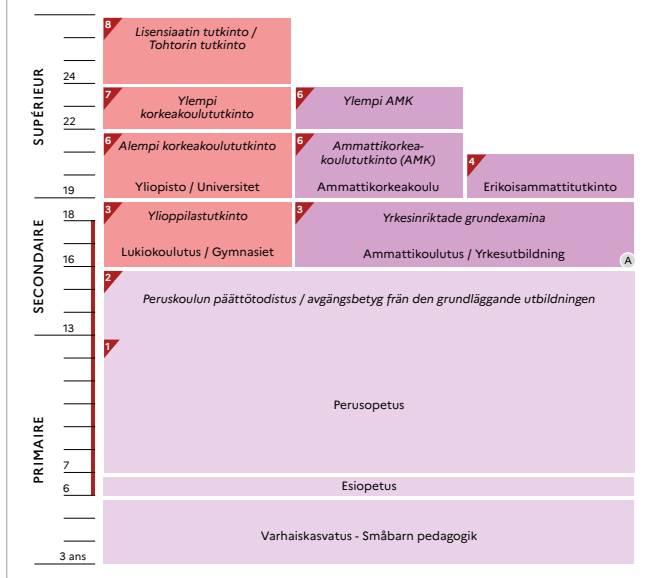
1.1.1 Types d'organisation des systèmes éducatifs en Europe, en 2022-2023

↳ Eurydice, *Structure des systèmes éducatifs européens 2022-2023*, 2022.

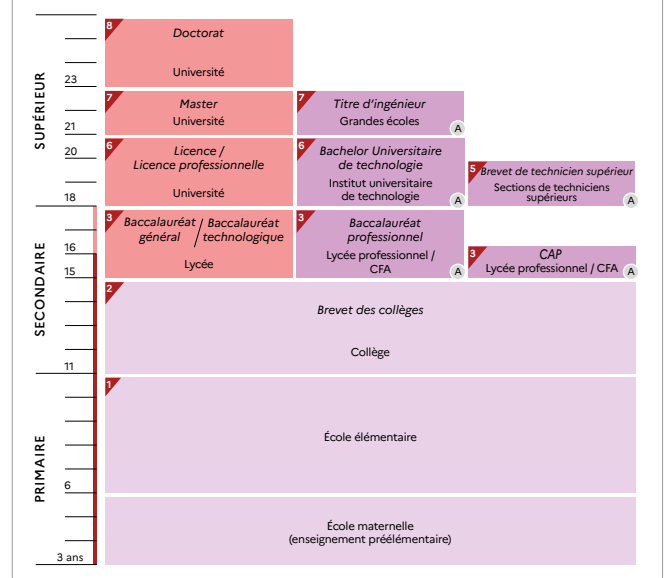


DEPP

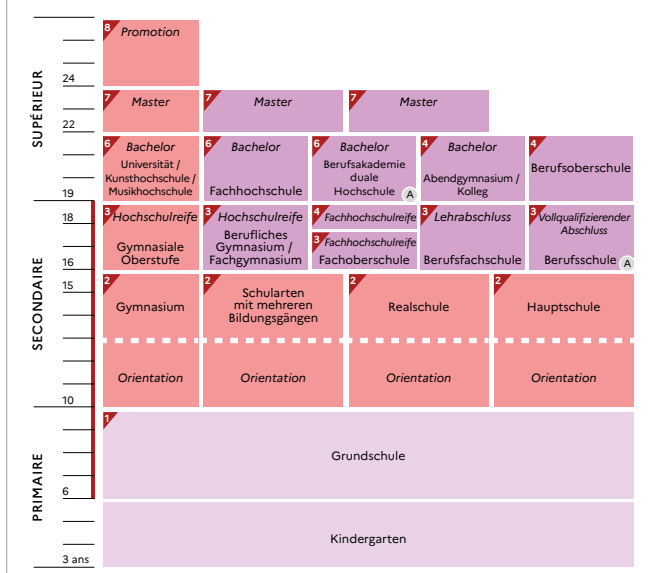
1.1.2 Le système à « structure unique » (Finlande)



1.1.3 Le système à « tronc commun » (France)



1.1.4 Le système à « orientation précoce » (Allemagne)



- Scolarité obligatoire à temps plein
- Période d'obligation de formation
- A Possibilité de préparer le diplôme par apprentissage
- Tronc commun
- Voie générale
- Voie professionnelle
- ▲ CITE

↳ Données officielles nationales, OCDE : *Education GPS*; portail Eurydice : « National Education Systems ».

1.2 LES CONDITIONS DE SCOLARISATION

UNE OBLIGATION SCOLAIRE POUVANT DURER JUSQU'À 13 ANS

En 2021-2022, les enfants commencent leur scolarité ou leur instruction obligatoire en Europe à des âges différents : de 3 ans (en France et en Hongrie), à 7 ans (en Croatie et en Estonie). Dans 10 pays (incluant l'Autriche, la Bulgarie et les Pays-Bas), l'obligation scolaire débute à l'âge de 5 ans, alors que dans 11 autres (dont l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande et l'Italie), elle débute à 6 ans **(1.2.1)**.

Près de la moitié des pays de l'UE-27 (dont l'Estonie, l'Irlande ou la Suède) fixent la fin de l'obligation scolaire ou de formation à l'âge de 16 ans, mais celle-ci varie de l'âge de 15 ans (Chypre, Croatie, Grèce, République tchèque et Slovaquie) à celui de 19 ans (Allemagne). La fin d'obligation scolaire est fixée à la fin de la CITE 2 dans 11 pays de l'Union (Danemark, Grèce, Lettonie ou encore Suède), alors qu'elle intervient au cours de la CITE 3 en Espagne ou en Italie. Au total, la durée de l'obligation scolaire ou de formation varie de 8 ans en Croatie à 15 ans en France.

Dans l'Union, la durée de l'obligation scolaire ou de formation tend à s'allonger. En 2020 et en 2021, la Belgique, la Roumanie et la Slovaquie ont fait diminuer l'âge du début de l'obligation scolaire de 6 ans à 5 ans en ayant introduit une année d'enseignement préélémentaire obligatoire. En Finlande et en France, l'âge de fin d'obligation scolaire ou de formation est passé de 16 ans à 18 ans, mais suit des mécanismes différents. En effet, en Finlande, depuis l'année scolaire 2021-2022, l'enseignement obligatoire prend fin lorsqu'un jeune atteint l'âge de 18 ans ou qu'il a obtenu un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire (général ou professionnel). Pour la France, mais aussi l'Autriche, les Pays-Bas et la 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 le pays. Elle s'étend sur trois ans en Autriche et en Pologne. En France, la période dure deux ans et l'élève peut soit continuer un parcours scolaire ou un apprentissage, soit suivre un parcours d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle, ou encore être en service civique ou en emploi. 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 peut quitter le système éducatif dès l'âge de 16 ans.

CINQ PAYS CONCENTRENT PLUS DE LA MOITIÉ DES ÉLÈVES EUROPÉENS

On totalise dans l'Union européenne pour l'année scolaire 2019-2020 plus de 23 millions d'élèves qui fréquentent l'enseignement élémentaire (CITE 1) et près de 19 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 nationale totale. Pour l'année scolaire 2019-2020, les cinq pays les plus peuplés de l'UE (Allemagne, Espagne, France, Italie et Pologne) 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 27 000 à Malte à 4 279 300 en France, la durée de l'enseignement élémentaire étant respectivement de six et cinq ans dans ces deux pays.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est à nouveau Malte qui a le moins d'élèves (13 300 répartis sur trois années d'enseignement), tandis que l'Allemagne a l'effectif le plus important (4 478 200 élèves répartis sur cinq à six années d'enseignement selon les filières). Au total, sur l'ensemble des deux niveaux, la France est le pays avec le plus grand nombre d'élèves (7 725 600 élèves). Ces écarts d'effectifs permettent de mettre en perspective les enjeux auxquels ces pays font face, en matière de moyens matériels (bâtiments, restauration scolaire, fournitures, etc.) et humains (personnels enseignants et administratifs).

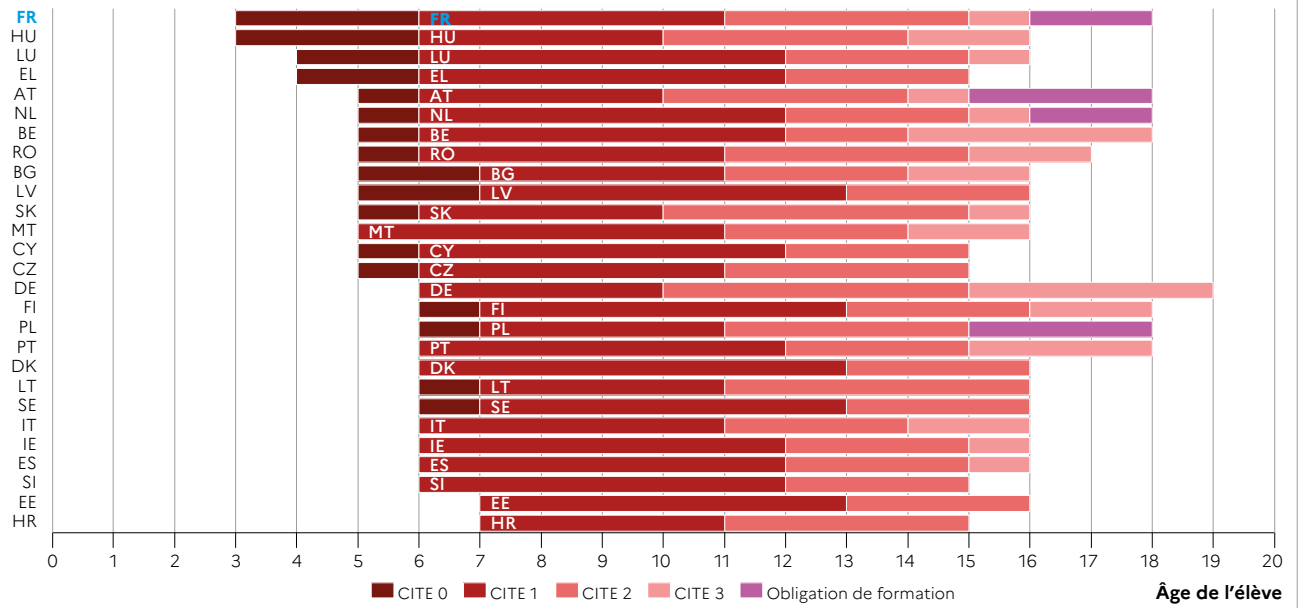
LA TAILLE DES CLASSES PLUS IMPORTANTE DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le concept de taille moyenne des classes utilisé par l'OCDE correspond au nombre d'élèves qui suivent un cours commun, compte tenu notamment des 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 2019-2020, 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 moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE, il y a 19 élèves par classe en CITE 1 et 21 en CITE 2 **(1.2.3)**. C'est la France qui présente la taille moyenne de classe la plus élevée en CITE 1, avec 22 élèves par classe. Le minimum est observé en Grèce, en Lettonie et en Pologne, avec 17 élèves par classe. En CITE 2, c'est à nouveau en France que les classes sont les plus chargées, en moyenne avec 26 élèves, puis en Espagne avec 25 élèves par classe, tandis que la Lettonie présente à nouveau le plus faible effectif moyen par classe (17). ■

1.2.1 Durée de scolarisation obligatoire en Europe en 2021-2022

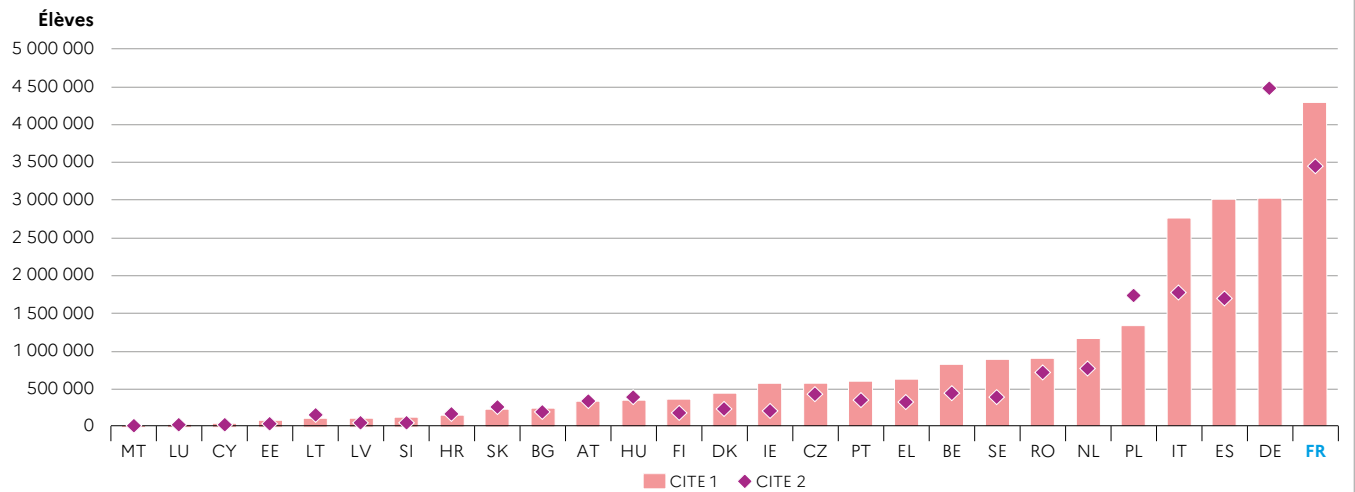
↳ Eurydice, *Structure des systèmes éducatifs européens 2021-2022*, 2021.



Note : à partir de l'enseignement secondaire, les durées retenues pour chaque niveau d'enseignement correspondent à la filière générale (la plus commune s'il y en a plusieurs).

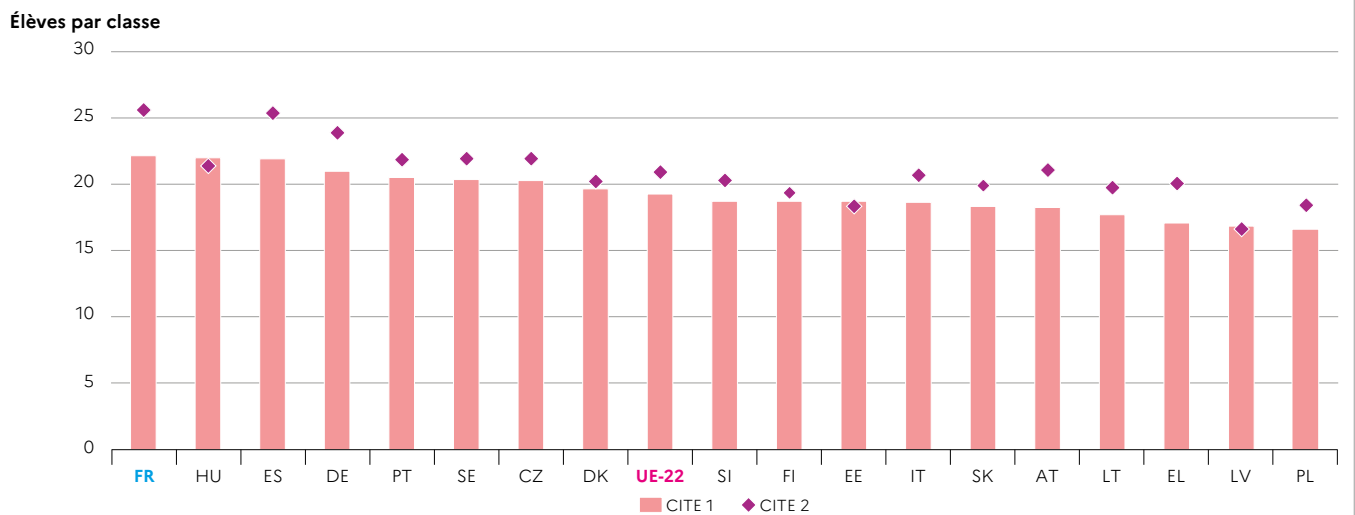
1.2.2 Effectifs d'élèves en CITE 1 et en CITE 2 en 2019-2020

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_voe_enra02*.



1.2.3 Taille moyenne des classes en CITE 1 et en CITE 2, en 2019-2020

↳ OCDE, collecte de données UOE, *oecd.stat*.



Note : les données de la Belgique, de l'Irlande, du Luxembourg et des Pays-Bas ne sont pas disponibles.

1.3 LES DÉPENSES D'ÉDUCATION

La dépense d'éducation selon l'OCDE

ZOOM

L'OCDE définit la dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement de la manière suivante : il s'agit de 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 2019, pour les 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-22), la dépense d'éducation par élève est plus élevée en moyenne dans l'enseignement secondaire, soit CITE 2 et 3 (11 600 \$ US en **parité de pouvoir d'achat – PPA**^(a)), que dans l'enseignement élémentaire, soit CITE 1 (10 100 \$ US), ou encore dans l'enseignement préélémentaire, soit CITE 02 (9 800 \$ US) : **1.3.1**. Les différences au sein de l'UE-22 sont importantes : la Lettonie et République tchèque affichent une dépense inférieure à 7 000 \$ PPA dans le premier degré, tandis que la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la République slovaque ont une dépense par élève inférieure à 8 000 \$ PPA dans le second degré. Dans le même temps, le Luxembourg est le seul pays à présenter une dépense de 22 000 \$ PPA ou plus à chaque niveau d'enseignement. Ainsi la Finlande et la Slovaquie 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'une 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 INFLUENCENT LE COÛT SALARIAL DES ENSEIGNANTS DANS LES DÉPENSES

Le coût salarial, notamment des personnels enseignants, représente une large partie de la dépense d'éducation, bien que d'autres postes de dépense, tels que le coût des internats, des cantines scolaires, des services administratifs et des transports scolaires, pour lesquels les données internationales sont moins complètes, pèsent également d'un certain poids dans la dépense.

Les principaux facteurs qui influencent le coût salarial des enseignants dans les dépenses sont les suivants : le salaire moyen des enseignants, leur **temps d'enseignement statutaire**^(a), le **temps d'instruction**^(a) reçu par les élèves et, enfin, le nombre d'élèves par enseignant (**taux d'encadrement**^(a)). Un salaire des enseignants et un temps d'instruction élevés font augmenter le coût salarial par élève ; un temps d'enseignement et un nombre d'élèves par enseignant importants le font, au contraire, diminuer. Ces éléments contribuent ainsi à éclairer les écarts de dépense par élève entre pays.

Par exemple, l'Allemagne et l'Italie ont une dépense par élève en CITE 1 comparable et, dans l'un comme dans l'autre cas, plus importante que la France (**1.3.2**). Toutefois, l'écart par rapport à la France s'explique différemment pour chacun de ces deux pays voisins. En Allemagne, le salaire des enseignants de CITE 1 est considérablement plus élevé qu'en France, il y a moins d'élèves par enseignant et les enseignants y donnent moins d'heures de cours : autant d'éléments qui creusent l'écart de dépense entre la France et l'Allemagne en faveur de cette dernière, bien que le fait que les élèves reçoivent moins d'heures de cours en Allemagne qu'en France tende à réduire cet écart. En revanche, en Italie, où les enseignants en CITE 1 gagnent moins que les enseignants en France, la dépense par élève demeure plus importante qu'en France du fait d'un temps d'instruction plus élevé, d'un temps d'enseignement plus faible et surtout d'un nombre d'élèves par enseignants nettement plus faible qu'en France.

UNE HAUSSE DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION SIGNIFICATIVE DANS DE NOMBREUX PAYS D'EUROPE ENTRE 2015 ET 2019

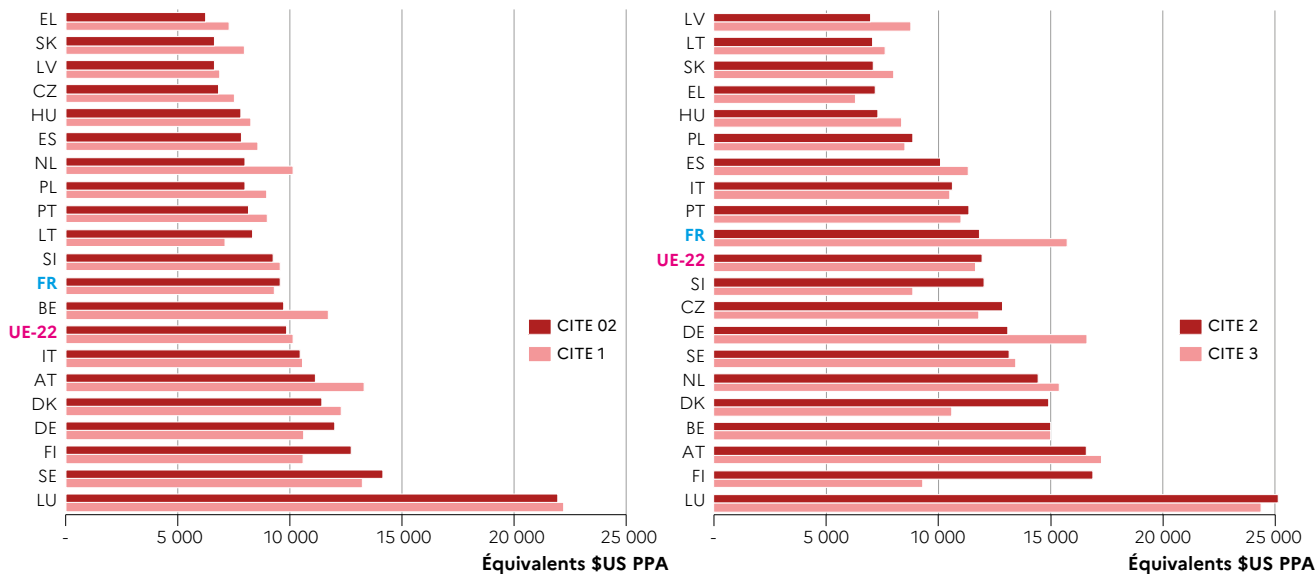
À ce jour, les données internationales disponibles ne permettent pas d'observer l'influence de la crise sanitaire sur les dépenses en matière d'éducation. Il est toutefois possible d'observer ici les dépenses publiques d'éducation avant la crise sanitaire. Seules les dépenses financées par l'État, les administrations territoriales et les agences internationales sont retenues.

Entre 2015 et 2019, en moyenne de l'UE-22, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement scolaire (CITE 1 à 4) ont augmenté de 10%, alors que le **produit intérieur brut (PIB)**^(a) des mêmes pays a augmenté, lui, de 13% (**1.3.3**). Parmi les pays présentés, tous ont connu une hausse de leur PIB au cours de cette période, avec un minimum de 4% observé en Grèce et en Italie, et un maximum de 27% observé en Irlande. En ce qui concerne les dépenses publiques d'éducation, seule la Lettonie a observé une diminution entre 2015 et 2019 (-5%). Les autres pays européens ont tous augmenté parfois sensiblement leurs dépenses publiques d'éducation (+33% en Estonie). La France a connu des évolutions moins fortes mais en revanche les dépenses publiques d'éducation ont presque progressé autant que le PIB : avec une hausse de 6% de ses dépenses publiques d'éducation et de 7% de son PIB. ■

^(a) Voir Annexes.

1.3.1 Dépense annuelle au titre des établissements d'enseignement par élève et par niveau de CITE en 2019

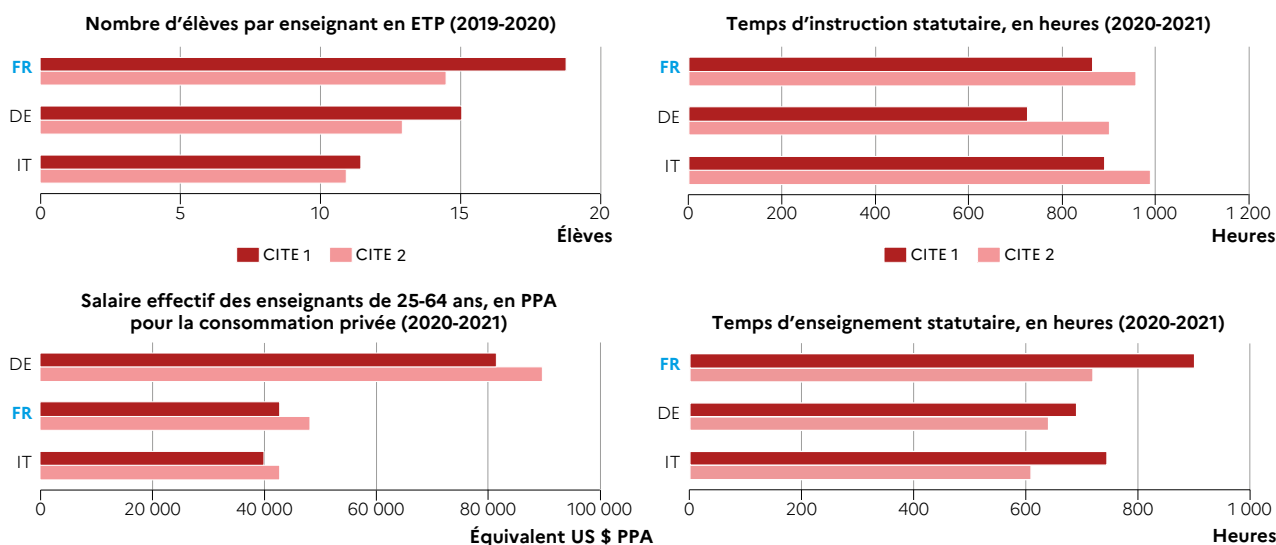
OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, table B2.4 et table C1.1.



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

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 2021*, table D1.1, table D2.1; *Regards sur l'éducation 2022*, table D3.4, table D4.1.

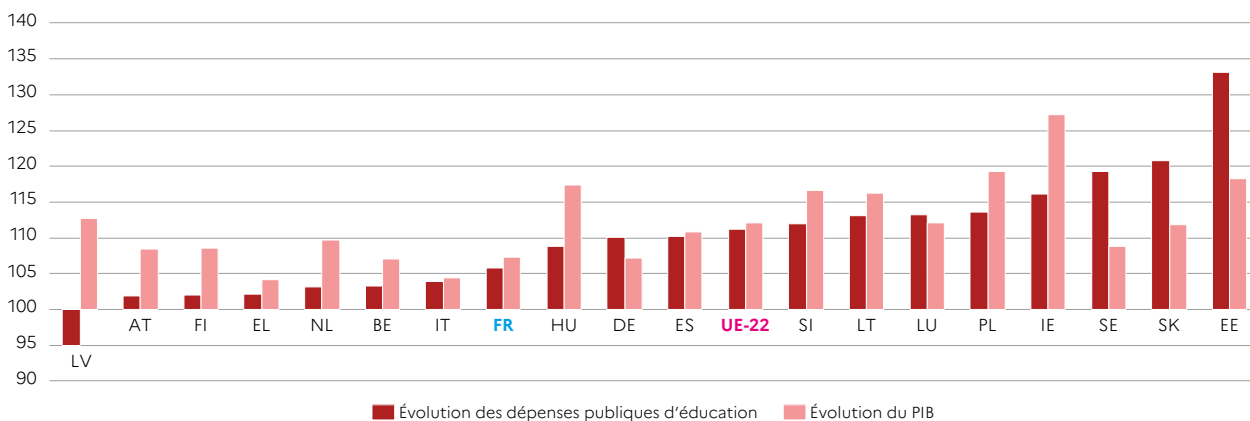


Note : voir **définitions** en annexes pour « temps d'instruction statutaire » et « temps d'enseignement statutaire ».

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 2015 et 2019

OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, table C2.4.

Indice de variation : 2015 = 100



1.4 LE TEMPS D'INSTRUCTION À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

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

En 2020-2021, dans l'Union européenne à 27 (UE-27), l'enseignement élémentaire dure en moyenne six années (1.4.1). Dans la majorité des pays européens, soit 15 d'entre d'eux, il dure six ans. Ce niveau d'enseignement comprend quatre années d'instruction dans huit pays (Autriche, Allemagne, Hongrie ou encore Lituanie) et cinq années dans quatre pays, dont la France. Il dure sept ans au Danemark uniquement.

À durée de scolarisation en CITE 1 identique, les pays peuvent présenter des volumes horaires annuels très différents. Dans les pays de l'UE-27, le volume horaire moyen par année est de 760 heures. Il varie de 470 heures en Croatie à 1 000 heures au Danemark. Les pays de l'ouest de l'Europe présentent un nombre d'heures supérieur à la moyenne UE-27 (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 (510 heures), la Pologne (570 heures) ou encore la Suède (710 heures).

EN EUROPE, LA LECTURE BÉNÉFICIE D'AVANTAGE 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 860 heures et 670 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 les évaluations nationales exhaustives au cours des premières années permettent aux enseignants de mieux identifier et prendre en charge les difficultés des élèves qu'ils accueillent. Par ailleurs, le « plan français » et le « plan mathématiques » visent à consolider les compétences de base des élèves en renforçant la formation continue des professeurs du premier degré dans ces deux matières (cf. 5.1).

Le **temps d'instruction** [□] alloué aux **langues vivantes étrangères (LVE)** [□] est le plus élevé au Luxembourg (840 heures), en Irlande (770 heures) et à Malte (670 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. La Hongrie (81 heures) et l'Allemagne (105 heures) allouent le plus petit nombre d'heures à cette discipline. Pour plusieurs pays de l'UE-27 (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 huit pays de l'UE-27, 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

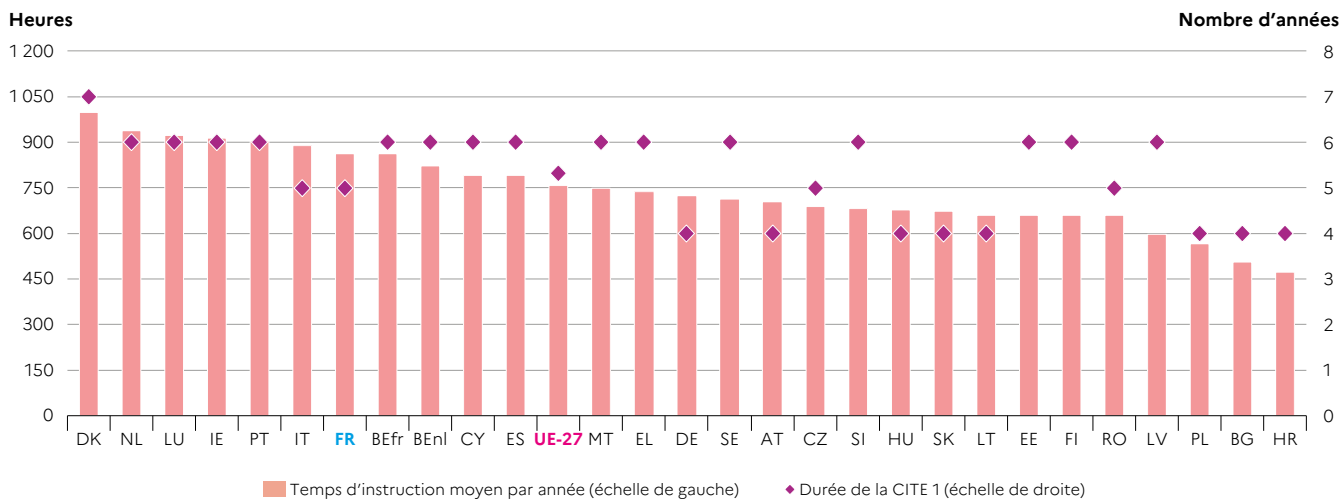
En CITE 1, parmi les autres disciplines intégrées dans l'enseignement obligatoire, les disciplines artistiques et sportives sont les seules à n'être intégrées dans aucune autre matière dans la totalité des pays de l'UE-27 (1.4.2). Le temps d'instruction dédié aux disciplines artistiques (1.4.3) est généralement 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 sportive (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 quatre 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** [□]). En Pologne, par exemple, un nombre d'heures – défini par les autorités centrales – est alloué aux arts (54 heures) et à l'EPS (108 heures) à partir de la dernière 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. ■

[□] Voir Annexes.

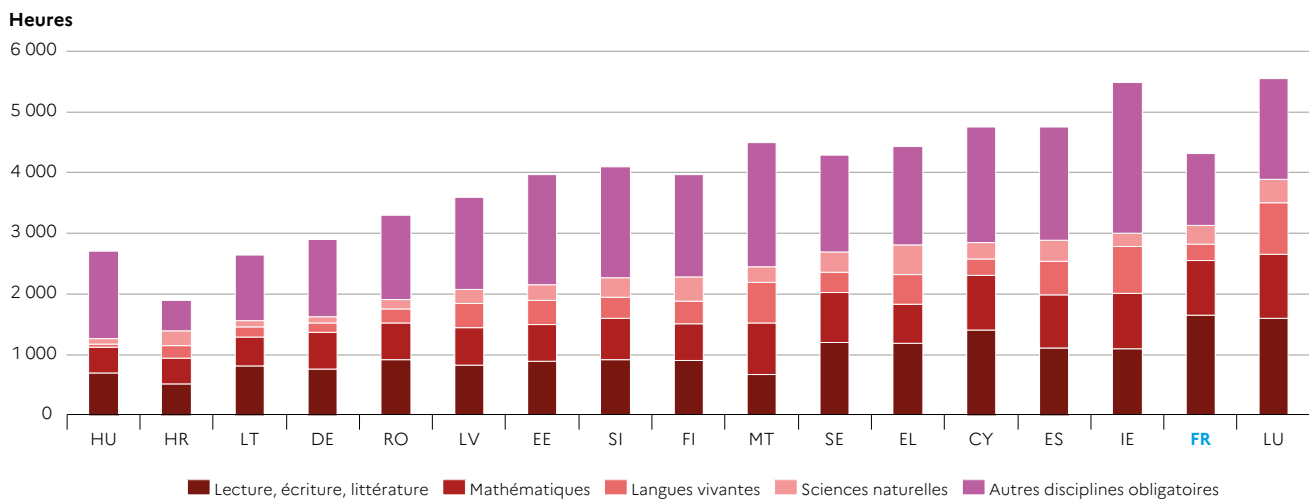
1.4.1 Nombre total d'heures annuel moyen et nombre d'années d'instruction obligatoire en CITE 1 en 2020-2021

↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2020/2021, 2021.



1.4.2 Nombre d'heures total cumulé par discipline en CITE 1 en 2020-2021

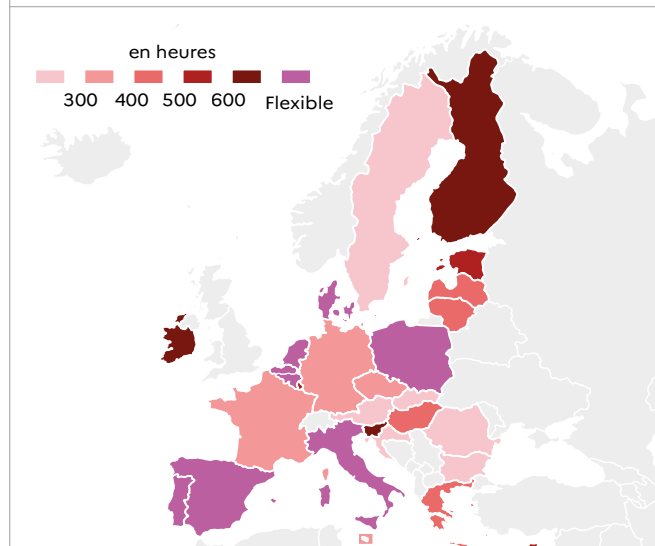
↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2020/2021, 2021.



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

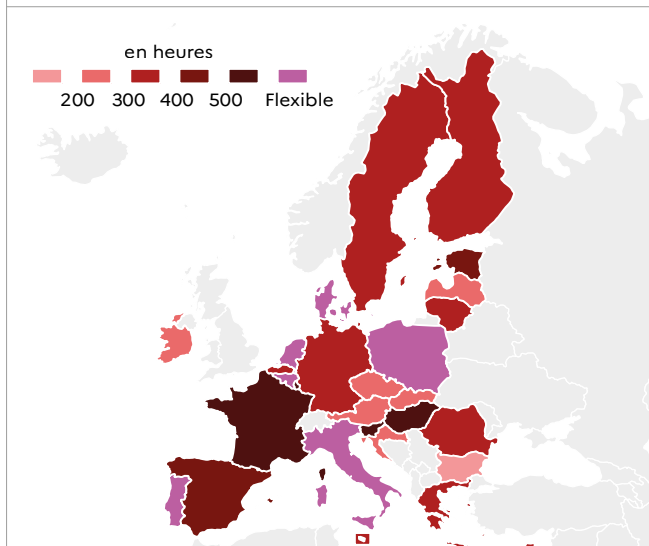
1.4.3 Nombre d'heures total cumulé alloué aux disciplines artistiques en CITE 1 en 2020-2021

↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2020/2021, 2021.



1.4.4 Nombre d'heures total cumulé alloué à l'éducation physique et sportive en CITE 1 en 2020-2021

↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2020/2021, 2021.



AUTANT D'ÉLÈVES DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL QUE DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

En 2019-2020, dans l'Union européenne (UE-27), 49% des élèves du second cycle du secondaire (CITE 3) étudient dans l'enseignement professionnel (CITE 35) et 51% dans l'enseignement général, incluant le technologique en France (CITE 34) : **1.5.1**. L'Allemagne, l'Italie ou encore la Hongrie notamment présentent une répartition équilibrée entre les filières. En Autriche, en Finlande ou encore aux Pays-Bas, la filière professionnelle est plus significative (plus de 60% d'élèves de CITE 3 y sont inscrits), tandis qu'elle est plus réduite en France, en Espagne ou encore au Portugal (moins de 40% des élèves de CITE 3).

L'enseignement professionnel du second cycle du secondaire est proposé soit en milieu scolaire uniquement, soit sous forme de **programmes combinant études et travail**^[1]. En 2017-2018, plusieurs pays (Hongrie, Pays-Bas ou Lettonie) ne disposent que des programmes combinés (apprentissage) : 100% des élèves de la filière professionnelle (**1.5.2**). À l'inverse, dans d'autres pays, la majorité des élèves de CITE 35 sont inscrits sous statut scolaire uniquement, et seule une minorité est inscrite dans des programmes du type apprentissage : 25% en France, 14% en Finlande, au Portugal et en Pologne, et seulement 3% en Espagne.

DES COMPÉTENCES À L'ÉCRIT MOINS BONNES DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Lors de l'enquête **PISA 2018**^[2], dans 17 des 18 pays de l'Union dont les données sont disponibles, les élèves de 15 ans dans l'enseignement professionnel sont significativement moins performants en compréhension de l'écrit que ceux inscrits dans l'enseignement général. Les écarts en faveur des élèves de l'enseignement général s'étendent de 16 points en République tchèque à 130 points aux Pays-Bas, en passant par 110 points en France et 68 points en Allemagne (**1.5.3**). Seul le Luxembourg présente une différence de score statistiquement significative en faveur des élèves de l'enseignement professionnel, même si cet écart est très faible (7 points). Il est toutefois nécessaire de nuancer ces résultats. Dans certains pays, la représentativité de l'enseignement professionnel est faible à 15 ans : c'est le cas en Allemagne et en Lituanie (où seulement 2% des élèves interrogés étaient dans l'enseignement professionnel en 2018), ainsi qu'en Slovaquie (5%). De plus, PISA évalue les élèves à 15 ans : ces résultats sont donc difficilement imputables aux enseignements reçus durant le second cycle du secondaire. Ils indiquent plutôt une orientation différente selon les résultats scolaires dans l'enseignement général ou professionnel du second cycle.

^[1] Voir Annexes.

UNE INSERTION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL GÉNÉRALEMENT BONNE APRÈS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

Dans l'enseignement professionnel du second cycle du secondaire, on observe à la fois une concentration de diplômés dans certains domaines d'études et une surreprésentation de l'un ou de l'autre sexe selon le domaine, constat similaire à celui déjà fait pour l'enseignement supérieur (cf. 6.2). En effet, dans les pays de l'UE-27 en moyenne, au cours de l'année 2020, 32% des diplômés de CITE 35 proviennent du domaine « ingénierie, industries de transformation et construction » (36% en France, 35% en Allemagne), et 19% sont diplômés en « commerce, administration et droit » (22% en France, 31% en Allemagne) : **1.5.4**. En ce qui concerne le genre, on note 1 garçon pour 5 filles en moyenne européenne dans le domaine « santé et protection sociale » (1 pour 6 en Finlande), et une fille pour 5 garçons en moyenne européenne dans l'ingénierie (1 pour 8 en France et en Allemagne).

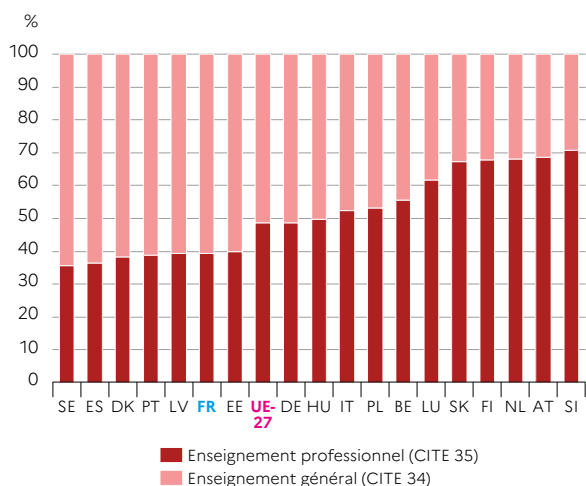
Enfin, en 2021, le taux d'emploi des diplômés récents de CITE 35 et 45 (enseignement postsecondaire non supérieur) âgés de 20 à 34 ans est de 76% dans les pays de l'UE-27 en moyenne, tandis que celui de l'ensemble des jeunes de 20-34 ans est de 79% (**1.5.5**). Pour l'ensemble des jeunes de 20-34 ans, le taux d'emploi inclut celui des non-diplômés, tout comme celui des diplômés de l'enseignement supérieur : pour ce dernier sous-groupe, il dépasse 80% dans 24 pays de l'UE (selon Eurostat). L'enseignement professionnel du second cycle du secondaire offre donc des taux d'emploi relativement élevés à ses diplômés. Tel est notamment le cas avec l'Allemagne et les Pays-Bas, où la CITE 35 débouche sur plus de 90% de taux d'emploi. L'Espagne, la France ou le Portugal affichent des taux d'emploi après la CITE 35 inférieurs à ceux de l'ensemble des jeunes âgés de 20-34 ans, mais cela peut s'expliquer en partie par la très forte proportion d'individus diplômés de l'enseignement supérieur dans ces pays (cf. 5.2), qui tire le taux de l'ensemble des jeunes vers le haut.

Enfin, quant à la question de l'avantage de l'apprentissage (combinaison étude/emploi) sur le marché du travail, le constat est plus difficile à établir. Selon une étude européenne, en CITE 35 et 45, l'apprentissage aboutit à de meilleurs taux d'emploi que la scolarisation en milieu scolaire (38 et 36 points de pourcentage d'écart en Italie et en Espagne)¹, en particulier dans les pays où les taux d'emploi des jeunes de 20-34 ans après la CITE 35 et 45 sont plus faibles qu'ailleurs (cf. 1.5.5). L'enquête ne trouve cependant pas de bénéfice net à l'apprentissage au vu de la durée du contrat obtenu par les diplômés. Enfin ces constats ne tiennent pas compte du fait que les profils des élèves qui suivent un enseignement professionnel par voie scolaire ou par apprentissage peuvent être assez différents. ■

¹ Cedefop, 2021, *The role of work-based learning in VET and tertiary education: evidence from the 2016 EU labour force survey*, Research paper n°80 [données ad hoc de l'enquête **EU-LFS**].

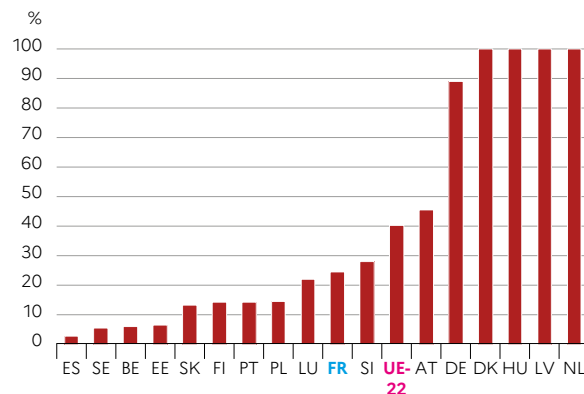
1.5.1 Distribution des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire selon l'orientation du programme en 2019-2020

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_uae_enra16*.



1.5.2 Proportion d'élèves de la filière professionnelle inscrits en programme combinant études et travail, et proportion de filles parmi les inscrits de la voie professionnelle en 2017-2018

↳ OCDE, *Regards sur l'éducation 2020*, table B7.1

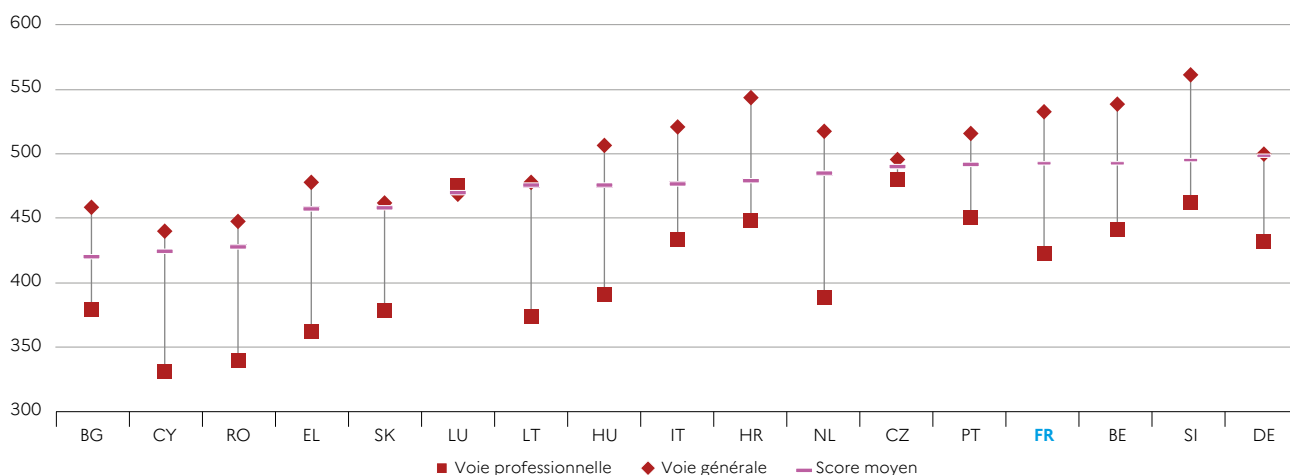


Note : les programmes combinant études et emploi ont moins de 75% mais plus de 10% du programme d'études présenté dans l'environnement scolaire (programmes type apprentissage ou alternance).

1.5.3 Score moyen en compréhension de l'écrit selon l'orientation du programme lors de l'enquête PISA 2018

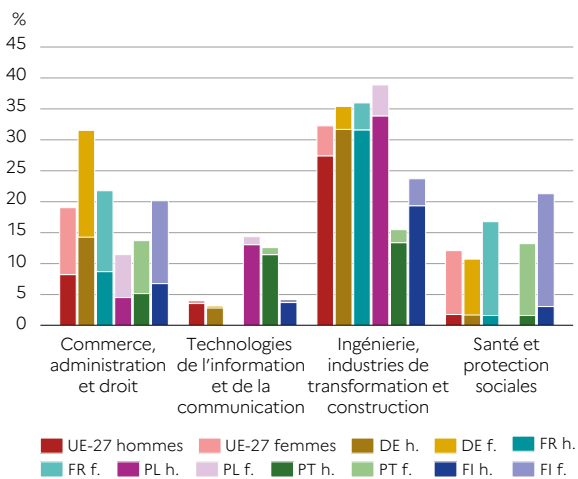
↳ OCDE, PISA 2018, table II.B1.4.5.

Score moyen



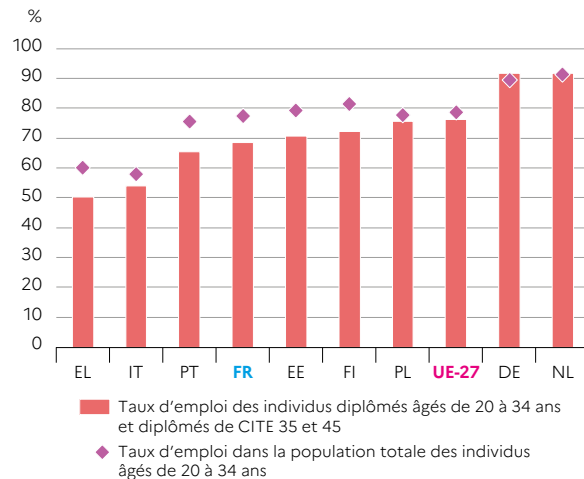
1.5.4 Répartition des diplômés de la voie professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire au cours de l'année 2020, selon le sexe et par spécialité de formation

↳ Eurostat, collecte de donnée UOE, *educ_uae_grad02*.



1.5.5 Taux d'emploi des jeunes diplômés de la voie professionnelle du second cycle du secondaire et du postsecondaire non supérieur en 2021

↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS, *edat_lfse_24*.





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**

L'éducation et l'accueil de la petite enfance

2.1 LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE

UN VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION DE L'UNION EUROPÉENNE

Au 1^{er} janvier 2021, l'Union européenne à 27 compte 447 millions d'habitants dont 115 millions de jeunes ayant entre 0 et 24 ans : ce groupe représente donc 26% de la population totale de l'UE-27 (2.1.1). Dix ans plus tôt, en 2011, 119 millions de personnes appartenait à ce même groupe d'âge, ce qui constituait 27% de la population totale. L'UE fait donc face à un vieillissement démographique avec un âge médian désormais établi à 44,1 ans, alors qu'il était de 41,6 ans en 2011. L'Irlande et la France sont les seuls pays de l'UE-27, en 2021, 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 11 pays (dont l'Allemagne, l'Espagne, la Grèce ou encore l'Italie), cette part se situe au-dessous de 25%. Seules la Belgique, la France, l'Irlande et la Suède ont une population de jeunes âgés de 0 à 17 ans qui représente 20% ou plus de la population totale. Cette part varie de 16% en Italie et à Malte à 25% en Irlande. La part des 18-24 ans est moins variable à travers l'UE-27 : elle s'étend de 6% au minimum en Bulgarie à 9% à Chypre.

UN TAUX DE FÉCONDITÉ RELATIVEMENT FAIBLE EN EUROPE

L'espérance de vie à la naissance[□] a augmenté depuis 2011 (80,1 ans) jusqu'à atteindre un pic en 2019 (81,3 ans). Depuis, elle a diminué pendant les deux années de la crise sanitaire pour revenir, en 2021, à la valeur observée il y a dix ans (80,1 ans). La fécondité, mesurée par l'indicateur conjoncturel de fécondité[□], y était de 1,54 enfant par femme en 2011 et a diminué depuis jusqu'à atteindre 1,50 en 2020 en moyenne de l'UE-27. Ceci est donc inférieur au seuil de renouvellement des générations[□], seuil à partir duquel il y a un remplacement nombre pour nombre des générations en âge de procréer par les générations naissantes (2,05 enfants par femme en 2020). L'espérance de vie et la fécondité, conjuguées, expliquent le vieillissement de la population évoqué précédemment. Cependant, les taux de fécondité varient considérablement selon le pays : en 2020 la France est le seul pays qui a un indicateur conjoncturel de fécondité supérieur à 1,80 enfant par femme, tandis que ce taux est inférieur à 1,20 en Espagne et à Malte (2.1.2).

Par ailleurs, les pays européens se caractérisent par une ampleur inégale des variations naturelles[□] et des soldes migratoires[□] (2.1.3). Les flux migratoires (intra et extra-européens) ont, dans certains pays, une influence déterminante sur les dynamiques démographiques. Ainsi, en Croatie, en

Lituanie et en Roumanie, la baisse démographique entre 2015 et 2020 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, l'Espagne ou l'Estonie se trouvent dans la même situation que celle de la moyenne des 27 pays de l'UE, où seulement un solde migratoire positif permet de maintenir une croissance démographique.

UNE PROGRESSION DÉMOGRAPHIQUE À DEUX VITESSES EN EUROPE À LONG TERME

À l'horizon 2040, la population totale de l'UE-27 devrait stagner et celle des jeunes de 0 à 24 ans diminuer de 8%, 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 trois ans de plus qu'en 2020.

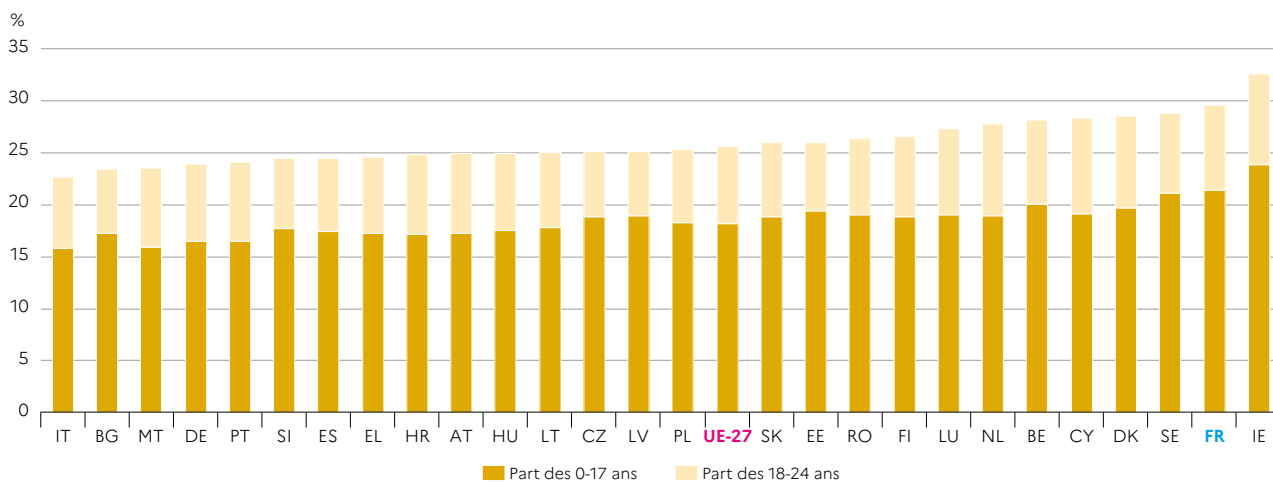
Quatre exemples permettent d'illustrer des situations à venir et leur influence sur les systèmes éducatifs. Le cas allemand représente la situation la plus « positive » : d'ores et déjà la nation la plus peuplée d'Europe, l'Allemagne verra sa population totale stagner d'ici 2040, mais sa population jeune augmentera (+2%). 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. En Irlande, la population totale croîtra plus vite que la population jeune (+19% contre +1%) : il y a donc dans ce pays une croissance démographique et un vieillissement, à la différence de l'Allemagne.

La France devrait, quant à elle, observer une croissance de sa population totale (+4%) et une baisse de sa population jeune (-6%). 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 (-5%), mais surtout une baisse plus importante encore de sa population jeune (-13%). 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. ■

□ Voir Annexes.

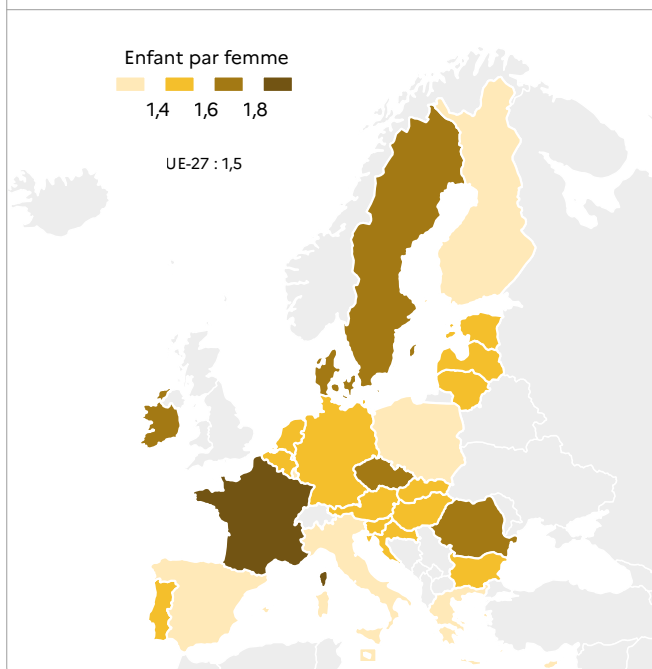
2.1.1 Part des 0-17 ans et des 18-24 ans dans la population totale en 2021

↳ Eurostat, *demo_pjan*.



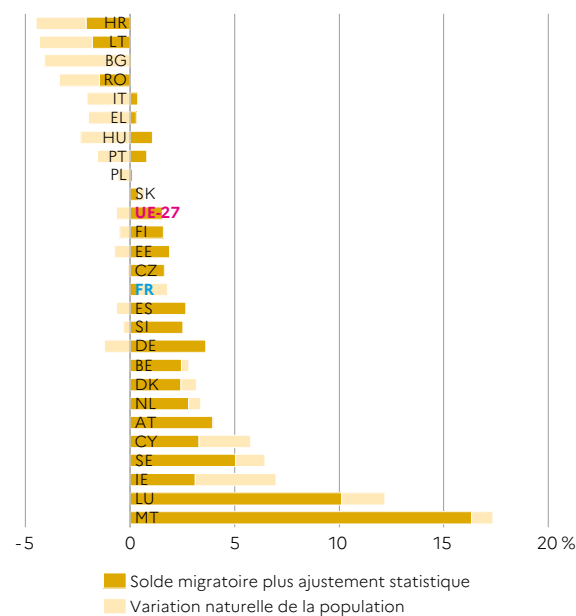
2.1.2 Indicateur conjoncturel de fécondité en 2020

↳ Eurostat, *demo_find*.



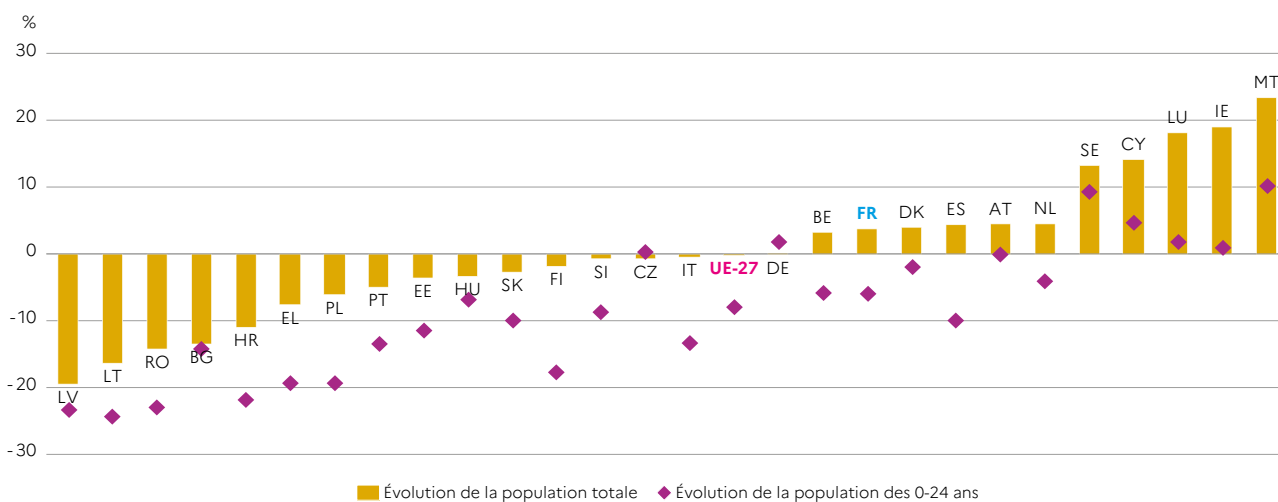
2.1.3 Variation naturelle de la population et solde migratoire ajusté entre 2015 et 2020

↳ Eurostat, *demo_gind*.



2.1.4 Évolution de la population des 0-24 ans et de la population totale selon les projections de référence entre 2020 et 2040

↳ Eurostat, *proj_19np*.



2.2 LA PARTICIPATION DES JEUNES À L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET SUPÉRIEUR

UN POIDS VARIABLE DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE

En France, la proportion de jeunes dans la population est en baisse, comme dans d'autres pays (cf. 2.1). Mais la part des élèves du préélémentaire au second cycle du secondaire dans la population nationale totale y demeure, en 2019-2020, parmi les plus élevées d'Europe : 19,2% en France contre 16,9% dans les pays européens en moyenne, 16,4% en Espagne, 14,9% en Allemagne et 14,8% en Italie (2.2.1). Seuls cinq pays du Nord européen, dont le Danemark (19,9%) et la Suède (22,4%), ont une proportion d'élèves plus importante que celle de la France.

Quel que soit le niveau d'enseignement, la France est au-dessus de la moyenne européenne et d'une très grande partie des pays, surtout pour les élèves de l'enseignement élémentaire et du collège : en 2019-2020, ceux-ci sont respectivement 6,4% et 5,2% de la population en France, contre 5,2% et 4,2% dans les pays européens en moyenne, et 4,6% et 3% en Italie (en Allemagne, les élèves de l'élémentaire sont 3,6% de la population mais ceux du premier cycle du secondaire 5,4%). Ces résultats sont en partie dus au fait que les niveaux d'enseignement ont des durées variables selon le pays : l'élémentaire dure quatre ans en Allemagne et cinq ans en France (cf. 1.2).

Enfin, ces données obligent à relativiser le constat sur la dépense en éducation. Si la dépense annuelle par élève de l'élémentaire est plus faible en France que dans les pays en moyenne et par exemple en Allemagne (cf. 1.3), le poids démographique des élèves de ce niveau d'enseignement, plus important en France, contribue à expliquer que la dépense totale des administrations publiques au titre de l'éducation pour l'élémentaire selon Eurostat soit, en 2019, de 28,6 milliards d'euros en France et de seulement de 23,5 en Allemagne.

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

En 2021, dans les 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-22), 91% des jeunes de 15 à 19 ans sont inscrits dans un programme d'enseignement scolaire ou supérieur, selon EU-LFS[□] (enquêtes européennes annuelles sur les forces de travail) (2.2.2). Cet indicateur ne précise pas si les jeunes sont diplômés ou non.

Parmi ceux-ci, 81% sont uniquement en études (83% en France) et 10% en « études et emploi » (8% en France), c'est-à-dire apprentis ou étudiants travailleurs. Certains jeunes sont uniquement en situation d'emploi : 4% en moyenne de l'UE-22, 1% en Grèce et en Lettonie, 3% en France, mais 11% en Suède et 13% aux Pays-Bas. Enfin, 6% des jeunes dans l'UE-22 ne sont ni en études ni en emploi, ce qui en fait une population particulièrement précaire. La proportion est plus importante en France (7%) qu'au Portugal (4%) mais plus encore en Italie (13%) ou en Suède (14%).

[□] Voir Annexes.

UNE PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PEU HOMOGENE

Les jeunes adultes ne s'engagent pas partout 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 courants dans l'Union européenne.

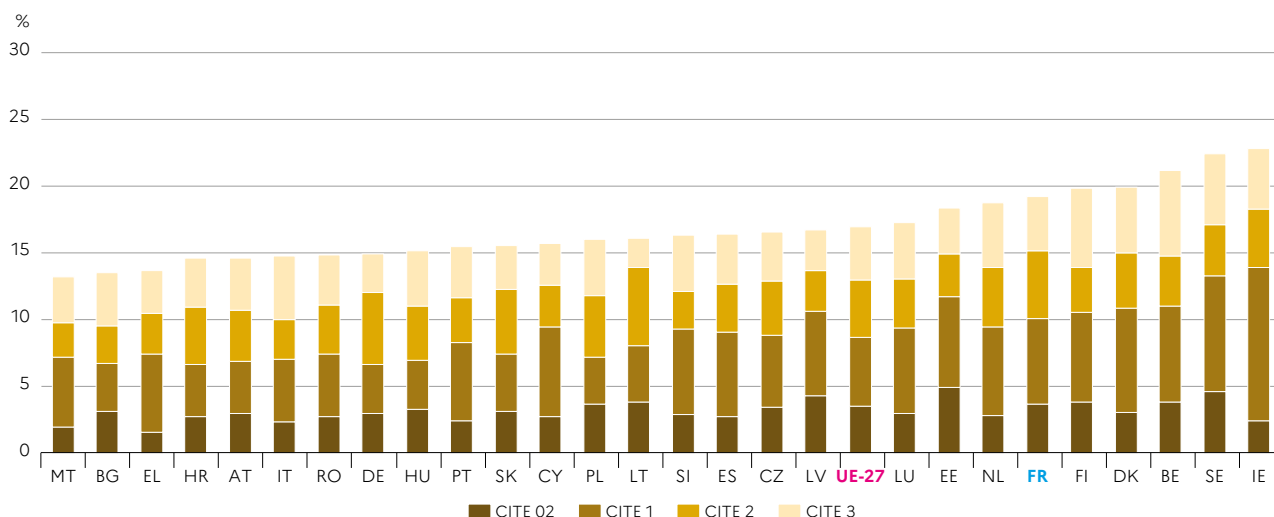
Par conséquent, en 2019-2020, le taux de participation moyen des 20-24 ans à l'enseignement supérieur dans les pays l'UE-27 est de 35,2%, et les taux nationaux varient de 9% au Luxembourg à 45% en Grèce (2.2.3). Ce faible taux observé au Luxembourg est en partie dû au fait qu'une part importante d'étudiants luxembourgeois (près de 70%) s'inscrivent dans des systèmes d'enseignement supérieur étrangers mais continuent à être comptabilisés parmi les résidents de cette tranche d'âge, ce qui diminue mécaniquement le taux de participation pour ce pays. Dans l'UE-27, 22 pays dont l'Allemagne, la France ou encore l'Italie connaissent des taux de participation supérieurs ou égaux à 30%, tandis que deux pays (Luxembourg et Malte) présentent des taux inférieurs à 25%.

S'agissant du groupe 30-34 ans, son taux de participation moyen dans l'UE-27 est de 5%, et les taux nationaux varient de 2% ou moins dans quatre pays (France, Luxembourg, Slovaquie et 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 forte participation à l'enseignement supérieur dans une tranche d'âge conduit-elle toujours à un taux élevé de diplômés dans une tranche d'âge supérieure? En 2019-2020, en Suède, le taux de participation des 20-24 ans dans l'enseignement supérieur est de 28%, alors que 49% des 25-34 ans sont diplômés du supérieur (cf. 5.2). L'inverse est observable en République tchèque, qui a un taux élevé de participation (37% parmi les 20-24 ans) et une population des 25-34 ans moins diplômée que la moyenne de l'UE-27 (35% de diplômés de l'enseignement supérieur en 2021, contre 41% pour l'UE-27). 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 25-34 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 Slovaquie ou de la Suède). Des différences de durées dans les cursus peuvent également expliquer en partie cette situation. Enfin, certains pays accueillent davantage de diplômés de l'enseignement supérieur qu'ils n'en forment eux-mêmes (*brain gain*) et certains jeunes diplômés de l'enseignement supérieur partent travailler à l'étranger avant d'avoir entre 25 et 34 ans (*brain drain*, ou fuite des cerveaux). ■

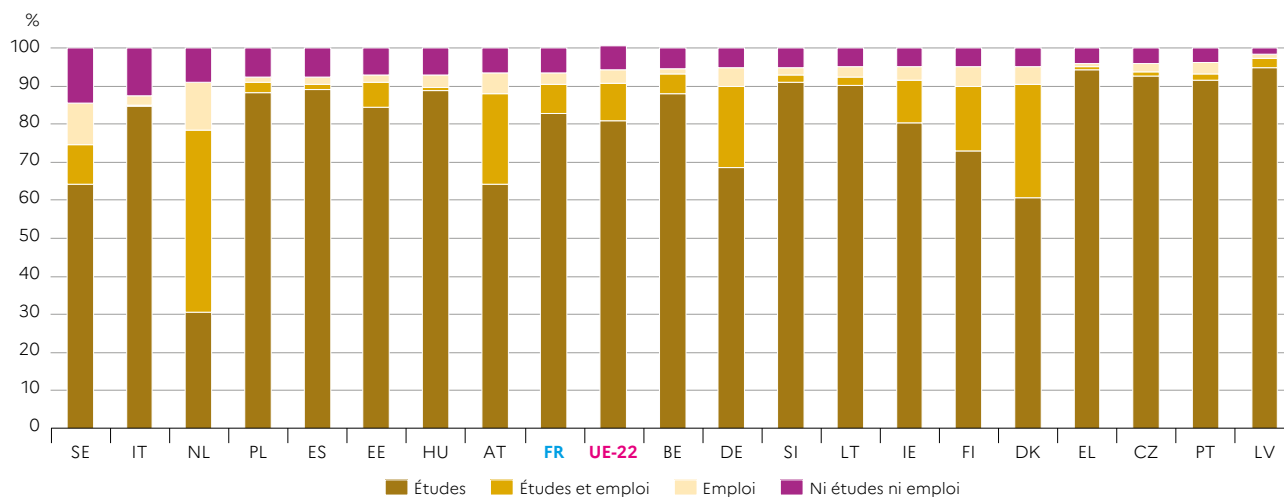
2.2.1 Élèves par niveau d'enseignement, en proportion de la population totale de chaque pays en 2019-2020

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_voe_enra04*.



2.2.2 Distribution des 15-19 ans au regard des études et/ou de l'emploi en 2021

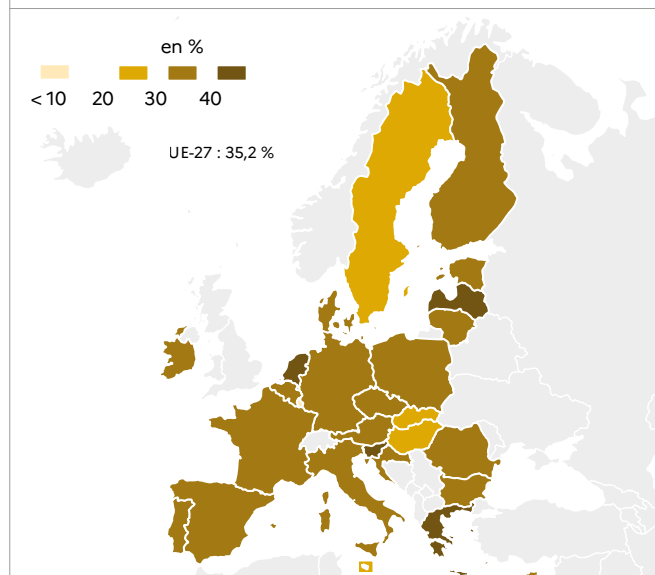
↳ OCDE, à partir de l'enquête sur les forces de travail EU-LFS, *stat.oecd*.



Note : les données du Luxembourg et de la Slovaquie ne sont pas disponibles.

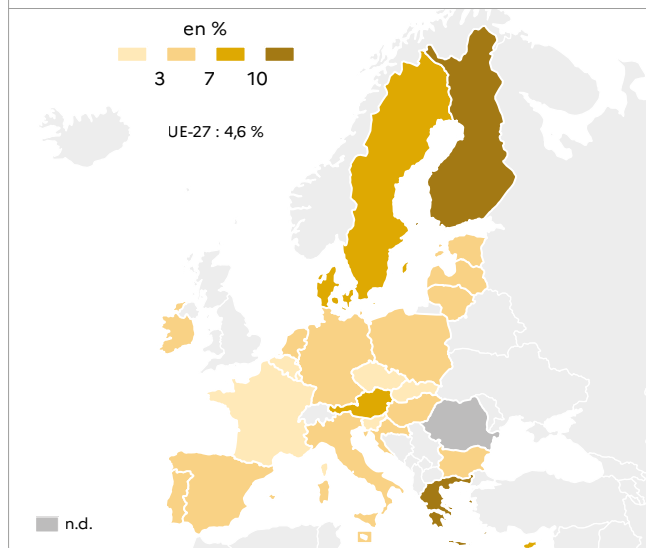
2.2.3 Taux de participation des 20-24 ans à l'enseignement supérieur en 2019-2020

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_voe_enrt08*.



2.2.4 Taux de participation des 30-34 ans à l'enseignement supérieur en 2019-2020

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_voe_enrt08*.



Note : les données de la Roumanie ne sont pas disponibles.

2.3 LA MOBILITÉ DES JEUNES EUROPÉENS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PRÈS DE 750 000 JEUNES EUROPÉENS EN MOBILITÉ INTERNATIONALE À VISÉE DIPLÔMANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2019-2020, selon les indicateurs de l'Unesco tirés de la collecte de données annuelle **UOE**[□], près de 750 000 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**[□] dite « de diplôme ». Au sein de l'Union européenne à 27 (UE-27), ces populations varient sensiblement : le pays qui envoie le moins d'étudiants à l'étranger est Malte (1 210) et celui qui envoie le plus est l'Allemagne (123 510) : **2.3.1**. En France, le nombre de jeunes en mobilité internationale sortante est significatif (108 650). Le pays est le deuxième plus gros « exportateur » de l'UE et le nombre de jeunes concernés y a augmenté de 19% depuis 2016-2017, alors qu'il est resté stable en Allemagne.

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, en Suède, il y a plus de 10 millions d'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 15 180 jeunes en mobilité diplômante. À l'inverse, en Bulgarie, seulement 23% des 6 951 480 habitants ont moins de 24 ans, mais pas moins de 25 190 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 **Eurydice**[□]. Les étudiants partent majoritairement vers des destinations culturellement ou linguistiquement proches de leurs « pays de provenance » (mobilité internationale) : ainsi, selon l'Unesco, le Canada, la Suisse ou la Belgique attirent chacun plus de 10 000 étudiants français en 2019-2020, alors que l'Autriche accueille plus de 30 000 étudiants allemands.

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

En 2019-2020, en moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE (UE-22), 8% 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**[□] « de diplôme ». Ceux-ci sont partout les plus nombreux aux niveaux d'enseignement les plus élevés, soit en moyenne UE-22 : 6% en licence, 13% en master et 24% en doctorat (**2.3.2**). Dans les programmes du niveau CITE 6 (licence), les proportions d'étudiants mobiles varient de 2% en Espagne et en Italie à 19%

en Autriche (7% en France). Au niveau CITE 7 (master), c'est en Grèce (1%) que leur part est la plus faible, et en Lettonie qu'elle est la plus forte (27%). Elle est de 13% en France. Enfin, en CITE 8 (doctorat), les proportions varient de 2% en Grèce à 48% aux Pays-Bas (38% 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 pour les étudiants provenant de l'Espace économique européen, et pour qui 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 2019-2020, les pays de l'UE semblent différemment attractifs pour les étudiants mobiles selon les domaines d'études (**2.3.3**). En France, par exemple, le domaine « commerce, administration et droit » draine 29% des étudiants en mobilité internationale dans le pays ; les domaines des sciences naturelles, des Technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'ingénierie (rassemblés sous l'acronyme anglais STEM pour *Science, technology, engineering and mathematics*) en comptabilisent 35% supplémentaires. La France concentre donc près des deux tiers de ses étudiants internationaux dans deux grands domaines d'études. En Roumanie et en Belgique, les étudiants mobiles se retrouvent principalement en « santé et protection sociale » (respectivement 44% et 32% d'étudiants mobiles dans ces pays), alors qu'ils se concentrent dans les sciences sociales en Pologne (15%) et dans les STEM en Allemagne (49%).

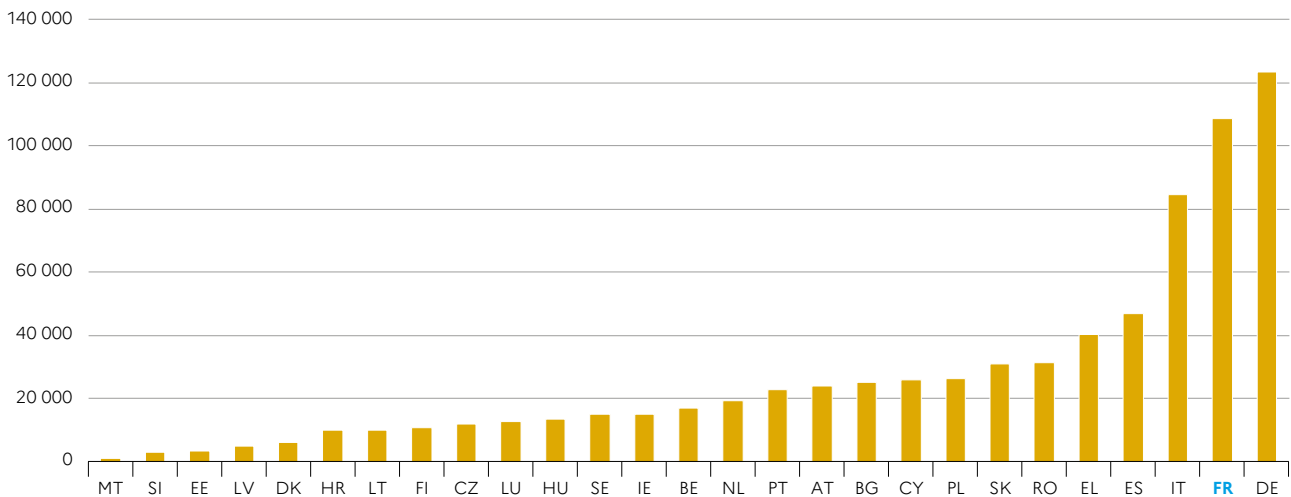
La concentration d'étudiants mobiles dans certaines disciplines peut répondre à des logiques différentes. En Belgique, par exemple, l'attractivité apparente des études de médecine s'expliquait jusqu'à récemment par les étudiants français qui souhaitaient y étudier pour échapper au *numerus clausus* en vigueur dans les études médicales en France. À partir de 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 au statut « non-résident » dans ces domaines. Entre 2016-2017 et 2019-2020, la proportion d'étudiants mobiles dans ce domaine en Belgique a déjà chuté de 36% à 32%. Combinée à la disparition du *numerus clausus* en France, cette concentration d'étudiants mobiles pourrait encore diminuer à l'avenir. ■

□ Voir Annexes.

2.3.1 Étudiants inscrits dans un programme d'enseignement supérieur dans un pays étranger selon le pays d'origine en 2019-2020

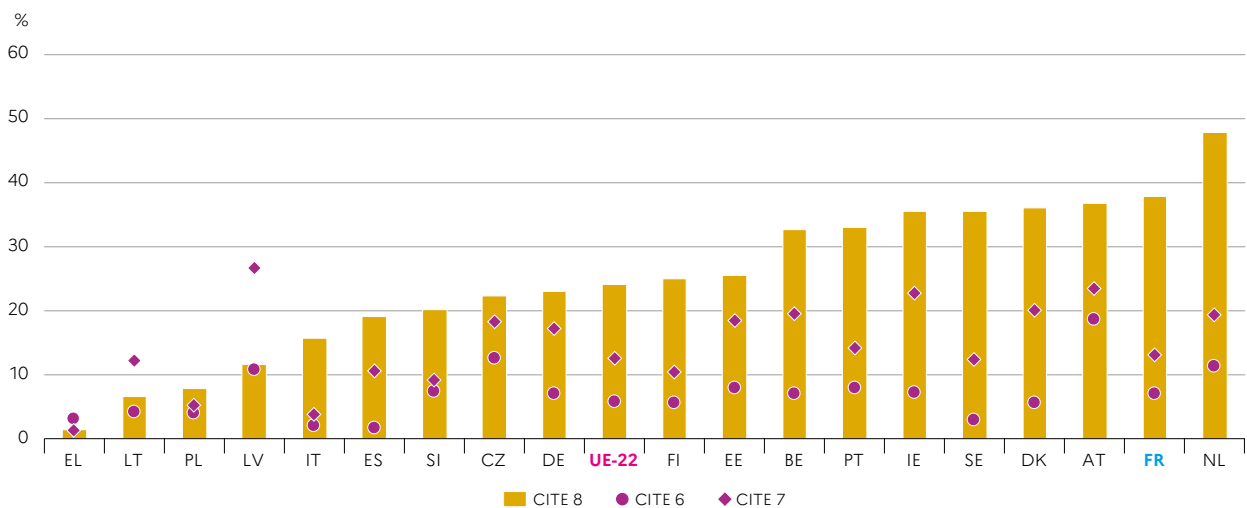
↳ UNESCO, collecte de données UOE, data.uis.unesco.org.

Étudiants



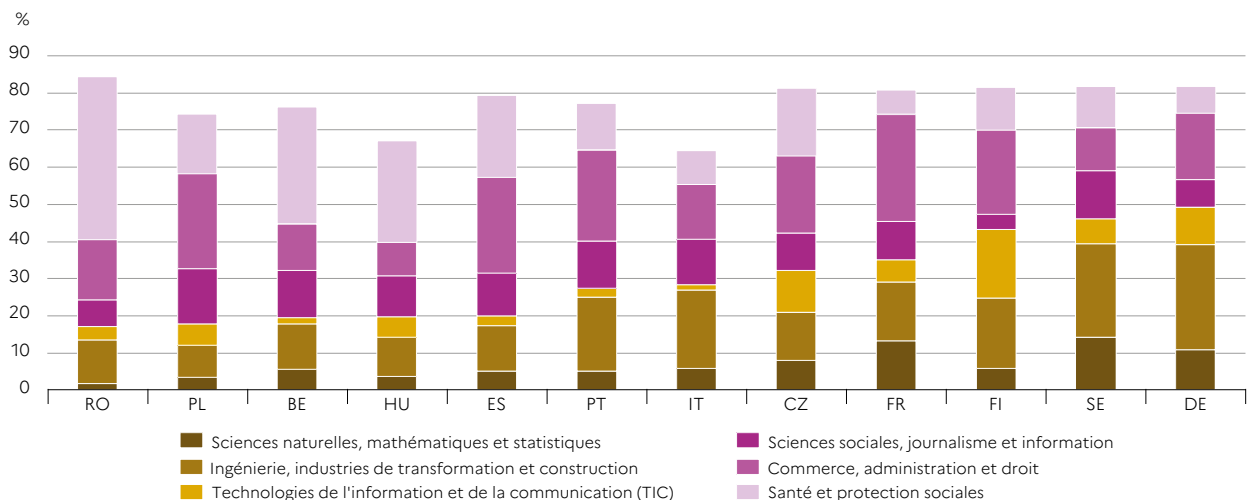
2.3.2 Proportion d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur dans différents pays européens, selon le niveau de CITE en 2019-2020

↳ OCDE, collecte de données UOE, EAG 2022, table B6.1.



2.3.3 Répartition des étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur selon les domaines d'études en 2019-2020

↳ Eurostat, collecte de données UOE, educ_voe_mobs04.



Note : les pays sont classés par ordre croissant des proportions cumulées d'étudiants en sciences naturelles, en TIC et en ingénierie, domaines regroupés sous l'acronyme STEM.

2.4 L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

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

L'Éducation et l'accueil de la petite enfance (EAPE)^[1] recouvre des dispositifs divers. Les services d'accueil formels, à visée éducative (CITE 0) ou non (hors CITE), sont traités ici. En Europe, en 2018-2019, seuls six pays garantissent à chaque enfant, par la loi, une place dans une structure formelle directement après le congé postnatal (Allemagne, Danemark, Estonie, Finlande, Slovénie, Suède). Ailleurs, le temps écoulé entre la fin des congés postnataux et l'accueil garanti par le droit est au minimum d'un an.

Il est possible de distinguer deux principaux modèles d'organisation de l'EAPE (2.4.1). Dans le modèle dit intégré, une structure unique d'accueil précède l'enseignement élémentaire : un même 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 6 ou 7 ans. Les pays nordiques et les pays baltes (Lettonie et Lituanie), mais aussi la Croatie et la Slovénie relèvent de ce premier modèle.

Le modèle dit juxtaposé est le plus répandu en Europe. Il propose deux types de structures, le plus souvent successives, chacune relevant d'autorités compétentes différentes, selon la tranche d'âge des enfants : celles qui accueillent les enfants de 0 à 3 ou 4 ans relèvent le plus souvent des affaires sociales ; 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 (voire 7 ans, en Pologne), relevant de l'éducation.

Enfin, l'Allemagne, l'Autriche, la Bulgarie, le Danemark, l'Espagne, et l'Estonie possèdent en leur sein les deux modèles, et les familles peuvent généralement choisir entre le modèle intégré et le 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 27 s'est fixé deux objectifs quantifiés : d'une part, proposer un service d'accueil formel (préélémentaire, crèche ou autres) pour au moins 33% des enfants de moins de 3 ans ; de l'autre, assurer le développement éducatif ou l'enseignement préélémentaire d'au moins 96% des enfants entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire. Le premier est connu en tant qu'objectif de Barcelone, alors que le second correspond à l'une des cibles fixées par l'Union européenne à l'horizon 2030 et récemment réévaluée (cf. 5.1). En 2020, seuls cinq pays, dont la France, ont atteint les deux objectifs (2.4.2), tandis que sept pays (dont l'Irlande, le Portugal, la Suède et la Finlande) ont atteint un seul des deux objectifs.

[1] Voir Annexes.

S'agissant des enfants âgés de 3 ans et plus (93% en moyenne dans l'UE), la France et l'Irlande sont les deux seuls pays à atteindre la scolarisation universelle dès l'âge de 3 ans (2.4.2). Quant à l'objectif portant sur l'accueil dans le préélémentaire des enfants de moins de 3 ans, il fait apparaître de plus grands écarts entre les pays : quand 68% des enfants concernés sont accueillis au Danemark et aux Pays-Bas, seulement 5% le sont en Slovaquie et en République tchèque. 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 du jeune enfant : un peu plus d'un an en Slovaquie et en République tchèque, et de 2 ans en Hongrie.

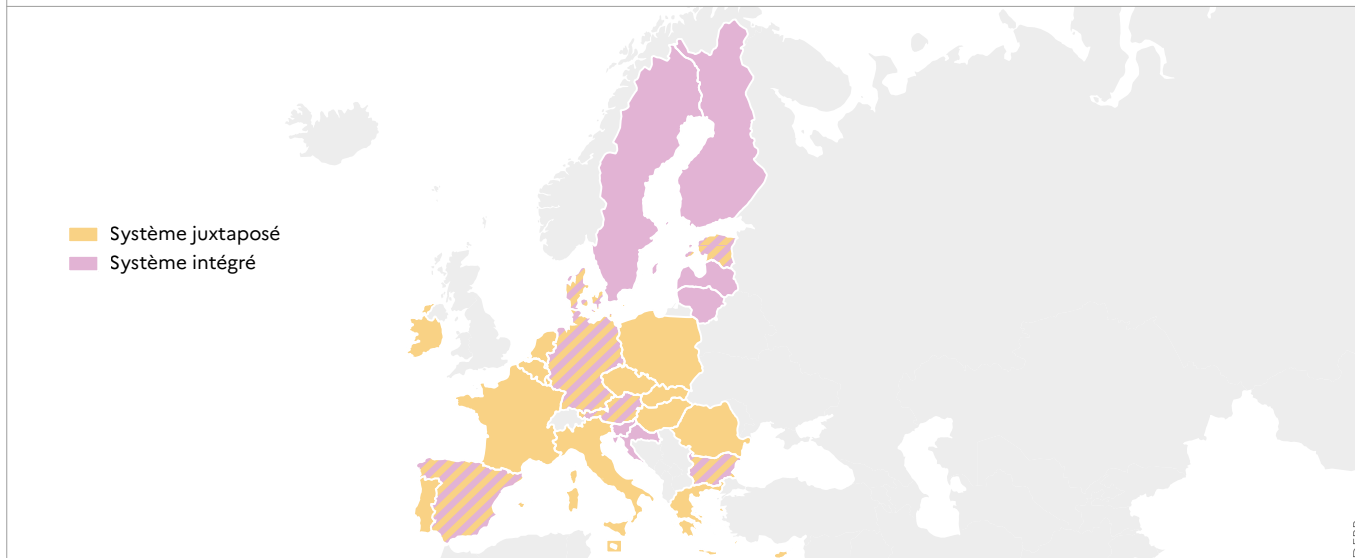
TROIS NIVEAUX DE QUALIFICATION POUR LES PERSONNELS CHARGÉS DE L'ACCUEIL COLLECTIF DES ENFANTS

Les figures 2.4.3 et 2.4.4 présentent le niveau de qualification requis pour exercer dans les structures d'accueil collectif de jeunes enfants en 2018-2019. Parmi les 27 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, 14 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, 7 pays (Autriche, 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, 7 pays dont la France exigent un niveau de formation supérieur pour les responsables d'enfants de 3 ans ou plus.

Plusieurs pays ont récemment engagé des réformes visant à améliorer la qualité et la gouvernance de l'EAPE. En Italie, une réforme globale des services d'accueil de la petite enfance (0-6 ans) se met en place depuis 2019 (en conséquence d'un décret datant de 2017), avec notamment le passage à un système intégré (*poli per l'infanzia*) et l'exigence d'un diplôme d'enseignement supérieur en sciences de l'éducation pour le personnel éducatif (enseignants) des services de crèche (0-3 ans). ■

2.4.1 Les systèmes d'accueil du jeune enfant en Europe, dispositifs de CITE 0 et hors CITE

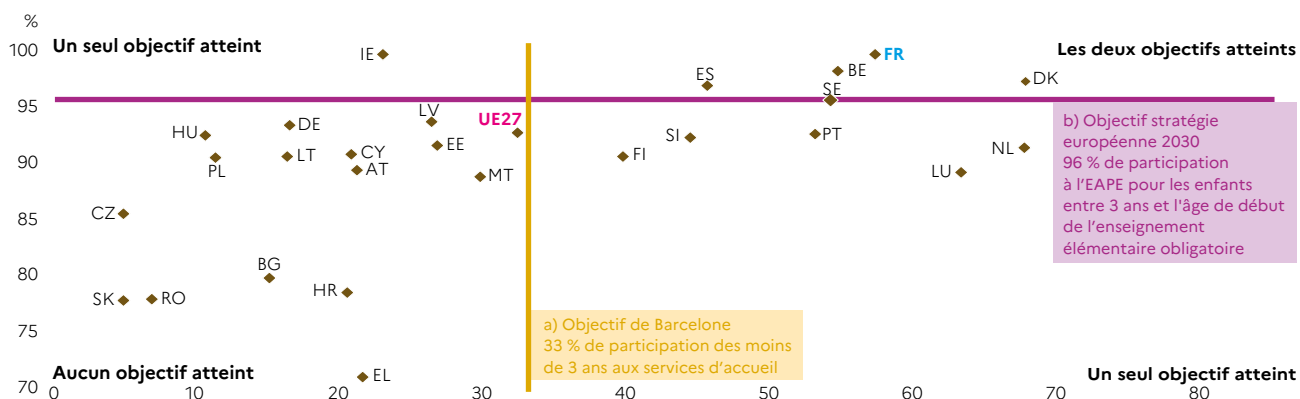
↳ Eurydice, *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants*, 2019.



DEPP

2.4.2 Taux de participation à l'EAPE en Europe en 2020 en %

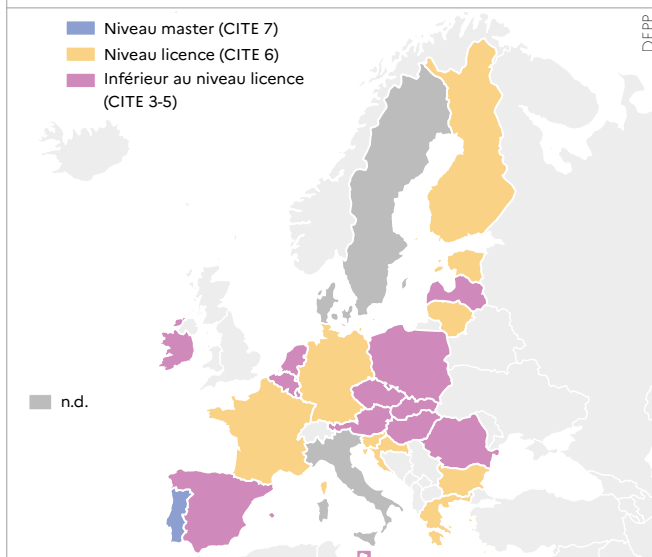
↳ Eurostat : enquête EU-SILC, *ilc_caindformal*; collecte de données UOE, *educ_uoe_enra21*.



Note : l'indicateur « a » (objectif de Barcelone) est en cours d'actualisation. Données indisponibles pour l'Italie.

2.4.3 Niveau de qualification minimum exigé des praticiens responsables d'enfants de moins de 3 ans (hors CITE et CITE 01) dans les structures d'accueil collectif en 2018-2019

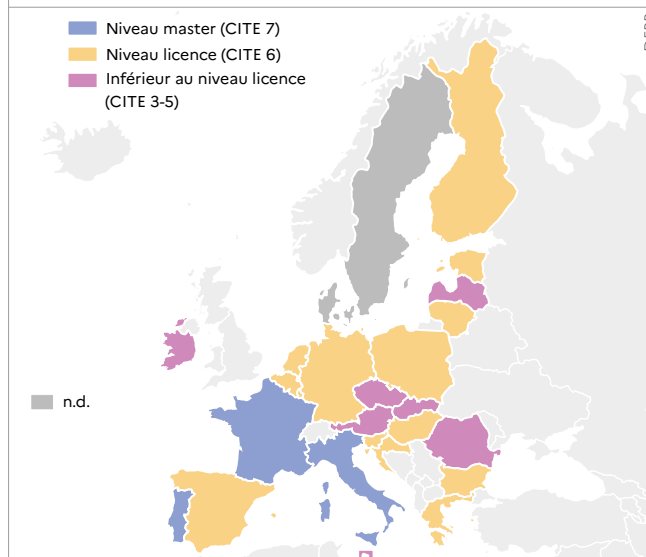
↳ Eurydice, *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants*, 2019.



DEPP

2.4.4 Niveau de qualification minimum exigé des praticiens responsables d'enfants entre 3 ans et l'âge de la scolarité obligatoire (CITE 02) dans les structures d'accueil collectif en 2018-2019

↳ Eurydice, *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2020/2021, 2021*.



DEPP



CHAPITRE 3

LES PARENTS D'ÉLÈVES

L'environnement familial des élèves

Les revenus et la situation économique des familles

L'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants

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

En 2021, dans l'Union européenne à 27, 24% des ménages ont au moins un **enfant dépendant**[□] dans leur composition (3.1.1). Cette proportion varie de 34% en Irlande et en Slovaquie à 19% en Finlande. La majorité des ménages avec enfants dépendants est composée d'adultes en couple (16% de l'ensemble des ménages de l'UE-27, 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 11% en Bulgarie à 21% en Irlande.

En 2021, la part de ménages monoparentaux est de 3% en moyenne de l'UE-27 et elle varie de 1% en Croatie, en Grèce et en Slovénie à 7% en Estonie. Selon Eurostat, la part de ménages monoparentaux est restée stable en moyenne de l'UE-27 sur la décennie passée (3% en 2011), mais elle a diminué de 3 points de pourcentage au Danemark et en Estonie. À l'inverse, en Finlande, Lettonie ou Lituanie, les ménages monoparentaux ont augmenté d'un point de pourcentage au cours de la période. En Finlande toutefois, les taux de ménages monoparentaux étaient parmi les plus faibles d'Europe en 2011 (1%). En France, cette part a stagné à 5% entre 2011 et 2021. Quant à la taille de la fratrie, en 2021, 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**[□] 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'Autriche, de la Suède et surtout de l'Italie, 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 2020. À l'inverse, ce taux est sensiblement plus élevé dans les pays d'Europe de l'Est; il dépasse 50% en Bulgarie, Lettonie et Roumanie. En France, le taux de surpeuplement est environ deux fois moins important que dans les 27 pays de l'UE en moyenne (14% contre 26%).

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 2020, en moyenne de l'UE-27, 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 27 pays, 17 dont l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, la France ou encore l'Italie présentent un taux inférieur à 1%. À l'inverse, les enfants font face à un manque sévère d'accès à l'hygiène en Roumanie (26% d'enfants), et un peu moins en Bulgarie (10%), en Lettonie (6%) ou encore en Lituanie (5%). 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 2010 qu'en 2020 : la Bulgarie et Lettonie présentaient alors une proportion de 20% d'enfants sans accès à l'hygiène dans leur logement, et la Roumanie de 44%.

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

En 2020, en moyenne de l'UE-27, 14% 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 14 pays de l'UE-27 dont la Belgique, l'Espagne ou encore la France, une majorité d'enfants ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur. Cette proportion, qui dépasse 60% au Danemark, en Finlande, en Irlande, en Lituanie et aux Pays-Bas, atteint au maximum 70% en Irlande. L'Espagne, où 57% 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 (22%).

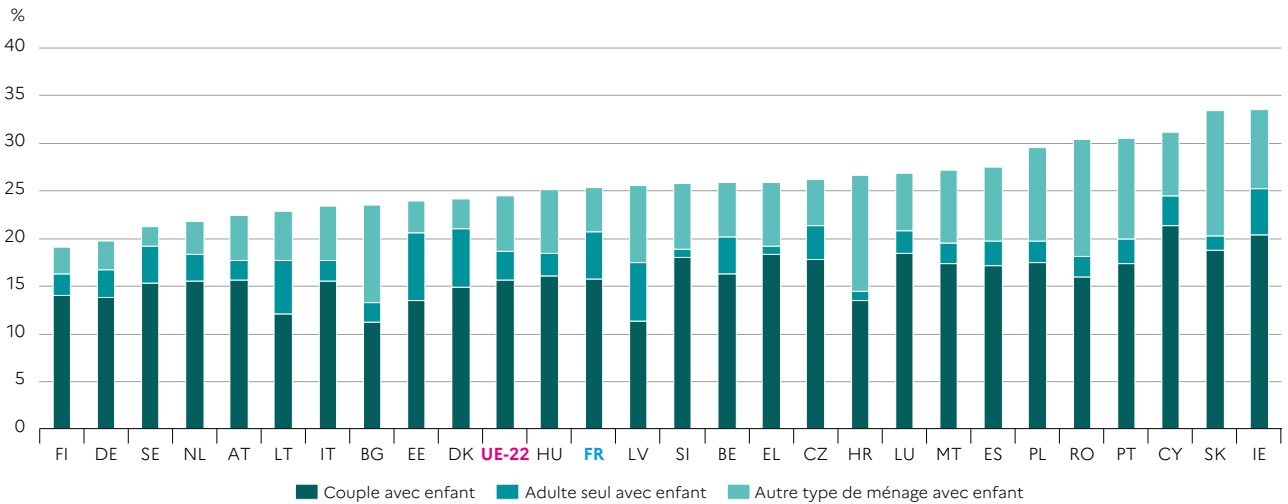
La Croatie, la République slovaque, la République tchèque et la Roumanie présentent des proportions faibles de parents peu ou pas qualifiés et des proportions également faibles de parents diplômés de l'enseignement supérieur. En effet, une majorité des parents dans ces pays ont un niveau de qualification du second cycle de l'enseignement secondaire ou du postsecondaire non supérieur en 2020 (55% en République tchèque et en République slovaque, 63% en Croatie).

Enfin, Malte 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 de Malte. ■

[□] Voir Annexes.

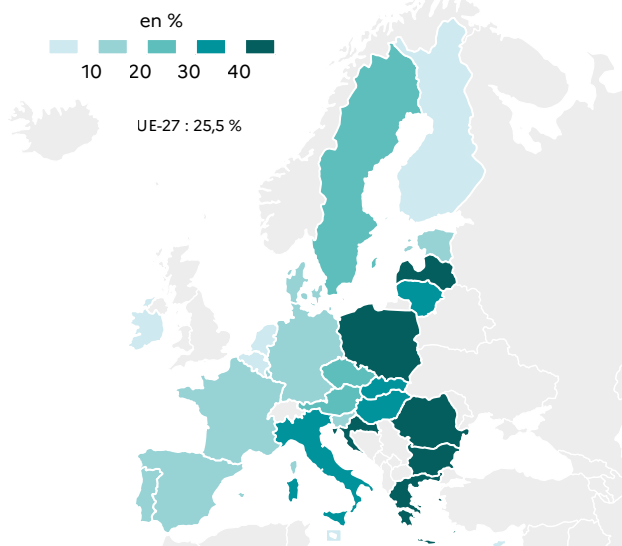
3.1.1 Distribution des ménages avec enfant dépendant selon le type de ménage parmi l'ensemble des ménages en 2021

↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS, *lfst_hhhnhtych*.



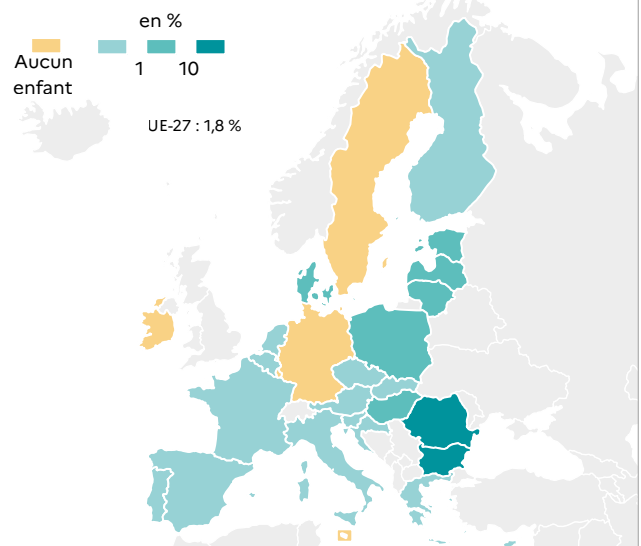
3.1.2 Taux de surpeuplement des logements des ménages avec enfant dépendant en 2020

↳ Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC, *ilc_lvho05b*.



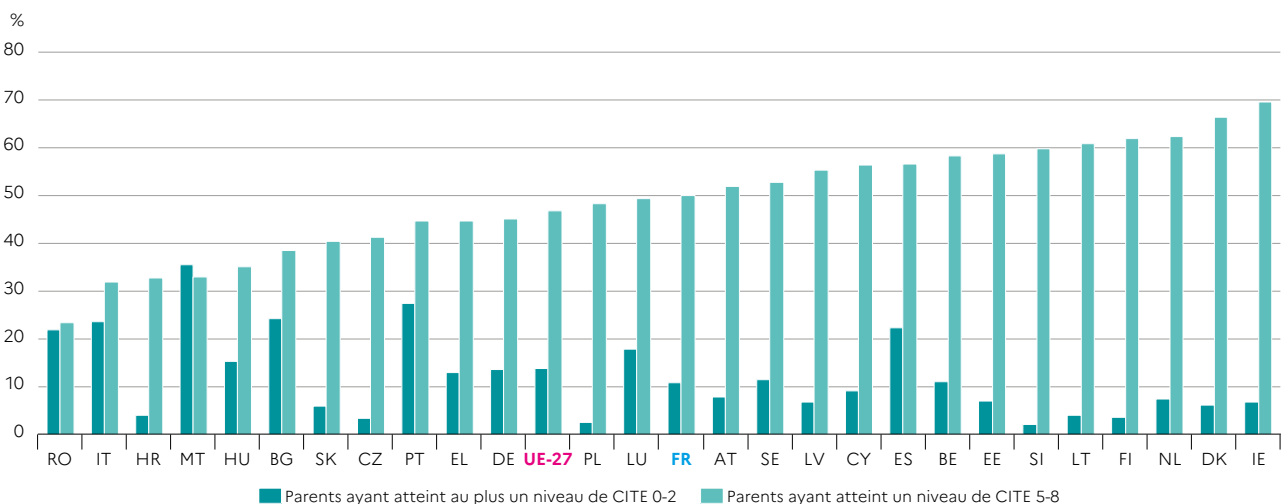
3.1.3 Part des enfants de 0 à 17 ans vivant dans un logement dépourvu de baignoire ou de douche en 2020

↳ Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC, *ilc_mdho02c*.



3.1.4 Distribution des 0-17 ans selon le niveau de CITE atteint de leurs parents en 2020

↳ Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC, *ilc_lvps25*.



3.2 LES REVENUS ET LA SITUATION ÉCONOMIQUE DES FAMILLES

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

L'enquête annuelle **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. ZOOM

En 2020, dans l'Union européenne à 27, le **revenu disponible net médian**[□] des ménages avec **enfant dépendant**[□] est de 17 100 en **standard de pouvoir d'achat (SPA)**[□] et varie fortement entre les pays : les revenus les plus élevés se situent en Allemagne, en Autriche, dans les pays du Benelux et en Scandinavie, 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) supérieur à 25 000 SPA. La Roumanie, avec 7 320 SPA en 2018, se situe à l'opposé du Luxembourg : ses ménages avec enfant dépendant perçoivent un revenu qui correspond au tiers de celui des ménages luxembourgeois.

Parmi les pays d'Europe de l'Ouest, le Portugal se démarque en ayant le niveau de revenu le plus faible, avec un revenu médian de 12 000 SPA. Les ménages français (18 500 SPA) ont un revenu sensiblement supérieur à la médiane de l'UE-27.

UN ENFANT EUROPÉEN SUR DIX VIT DANS UN MÉNAGE SANS EMPLOI

En 2021, 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 4 pays de l'UE-27 (Belgique, Bulgarie, France, Italie et Roumanie), alors qu'elles sont inférieures à 6% dans 8 pays dont la Hongrie, les Pays-Bas ou encore la République tchèque (3.2.2). Une amélioration est toutefois observable dans une grande majorité de pays européens, dans la mesure où, en 2011, la proportion était supérieure à 10% dans 10 pays et s'élevait à 20% en Irlande. Enfin, cet indicateur ne préjuge pas de la qualité des emplois que les membres du ménage peuvent avoir (taux de temps partiel, niveaux de salaires).

[□] Voir Annexes.

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

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). ZOOM

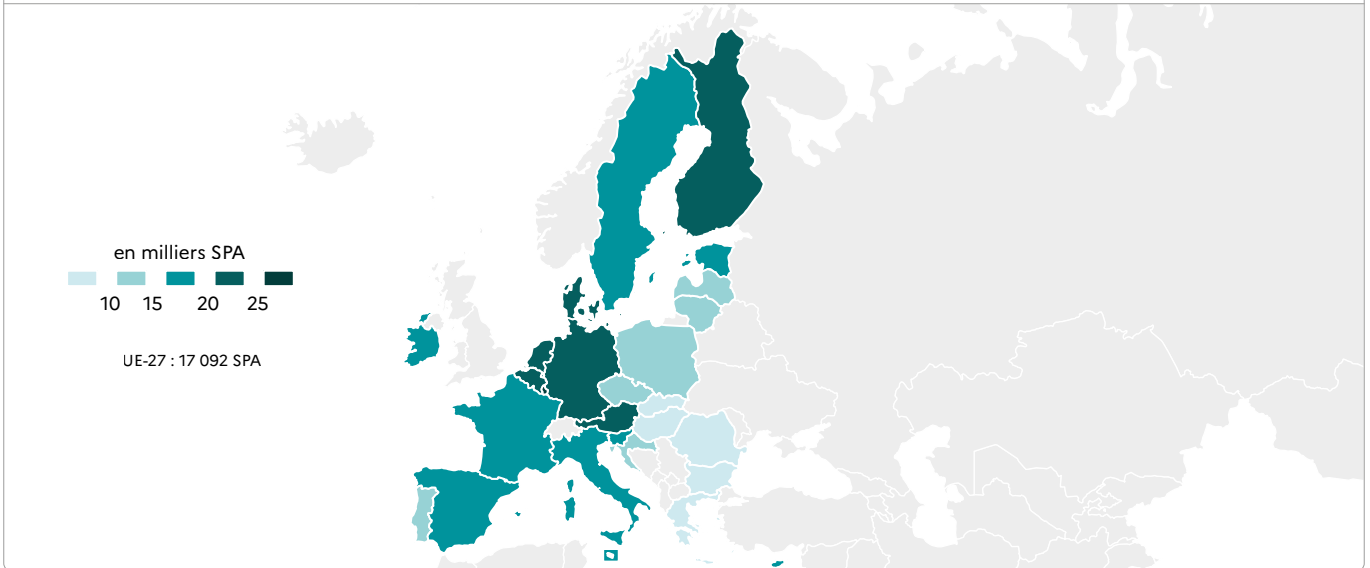
En 2020, le risque de pauvreté et d'exclusion sociale dans la population des 0-17 ans dans les 27 pays de l'Union est de 23%. Les taux nationaux varient de 12% au Danemark et en Slovaquie à 36% en Roumanie. Dans 5 pays, dont l'Espagne (31%) et l'Italie (28%), ce taux dépasse 25%. Mais le taux de risque 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'Autriche et la Finlande affichent un risque supérieur à 70% de pauvreté, tandis que 5 pays dont la Pologne ou le Portugal présentent un risque égal ou inférieur à 50%. Pour cette population, la France affiche une proportion contenue de 56%.

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 significative : il est inférieur à 6% dans 5 pays (Croatie, Danemark, Malte, République tchèque et Roumanie) et supérieur à 10% dans 8 pays seulement (dont l'Autriche, l'Espagne, l'Irlande, le Luxembourg ou encore la Suède). Enfin, la France affiche des taux inférieurs à la moyenne de l'UE-27 pour chacune des populations observées.

La République slovaque, la Bulgarie et la Roumanie sont les pays où le risque de pauvreté et d'exclusion sociale varie le plus selon le niveau d'études des parents : on y observe un écart de supérieur à 70 points de pourcentage entre les enfants de parents dotés d'un faible niveau d'études et ceux dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. Cet écart est inférieur à 40 points de pourcentage dans seulement 3 pays (Estonie, Pologne et Portugal). ■

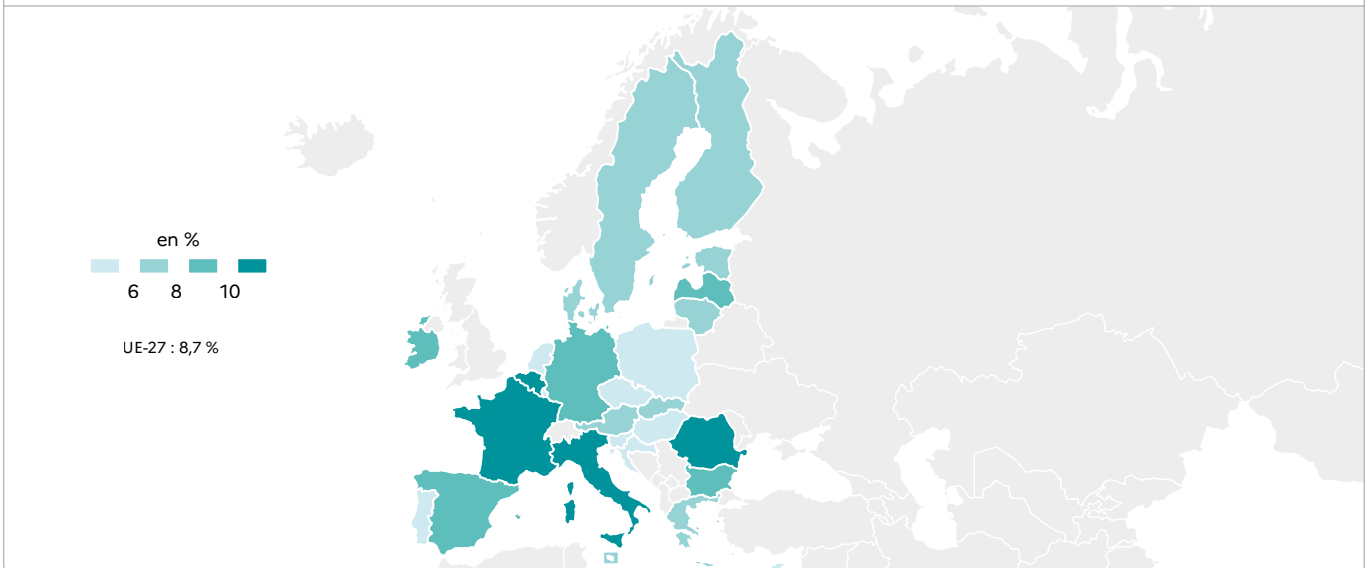
3.2.1 Revenu net médian des ménages avec enfant dépendant en équivalents SPA en 2020

↳ Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC, *ilc_di04*.



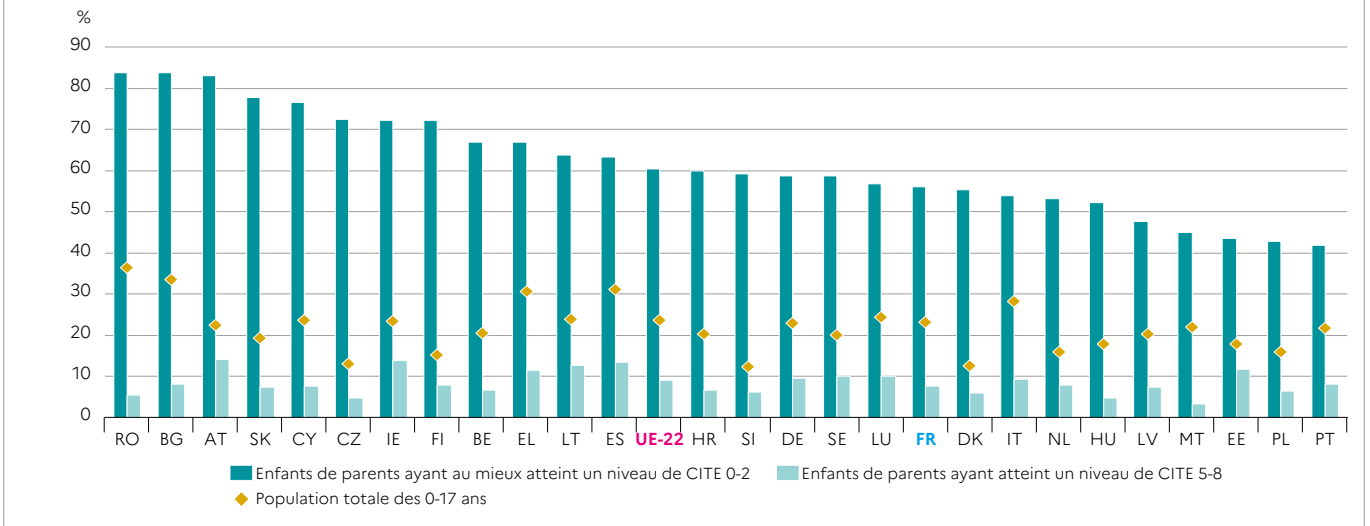
3.2.2 Proportion d'enfants de 0 à 17 ans vivant dans un ménage où aucun membre n'a d'emploi en 2021

↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS, *lfsi_jhh_a*.



3.2.3 Proportion d'enfants âgés de 0 à 17 ans en risque de pauvreté ou d'exclusion sociale selon le niveau d'éducation atteint des parents en 2020

↳ Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC, *ilc_peps01* et *ilc_peps60*.



3.3 L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LA SCOLARITÉ DE LEURS ENFANTS

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**^[1] déclarent que leurs parents leur apportent du soutien dans le cadre scolaire (3.3.1). En France et dans plusieurs pays du Nord européen dont le Danemark, l'Estonie, la Finlande ou la Suède, plus de 80% d'élèves font 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 suggèrent 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 en fonction à la fois de l'implication parentale et du milieu familial.

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, l'Irlande, l'Allemagne ou encore la France affichent une participation relativement faible (respectivement 8%,

[1] Voir Annexes.

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 ÉDUCATIVE DES PARENTS DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

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 parents d'élèves issus de l'immigration, en particulier celles avec de faibles niveaux d'éducation, peuvent être dans cette situation. Des réglementations nationales ou des recommandations visant à mobiliser ces parents (parfois à travers des dispositifs précis) sont présentes dans de nombreux pays de l'Union européenne, même fortement décentralisés. Seules 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).

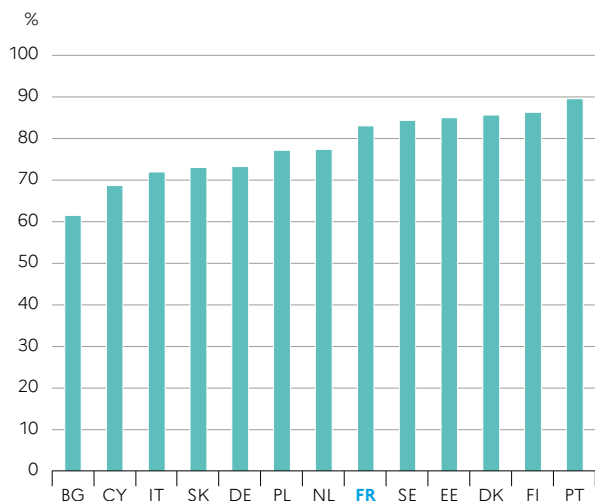
Les dispositifs mis en place par certains pays dans l'objectif d'aider les parents des élèves issus de l'immigration à s'impliquer dans l'éducation relèvent de stratégies diverses. Certaines d'entre elles proposent des lettres d'engagement mutuel signées par les établissements et les familles, comme en Espagne ou en Belgique. Dans d'autres pays comme le Portugal ou la République tchèque, les écoles sont encouragées à inviter tous les parents, y compris ceux des élèves issus de l'immigration, à prendre part aux organes directeurs de l'établissement. Enfin, en France, les dispositifs tels que « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » se soucient en priorité de la bonne information de ces parents, en particulier ceux venant de milieux socio-économiques défavorisés, sur le fonctionnement de l'institution scolaire². ■

1. Eurydice, 2018, *Les carrières enseignantes en Europe*.

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

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 »

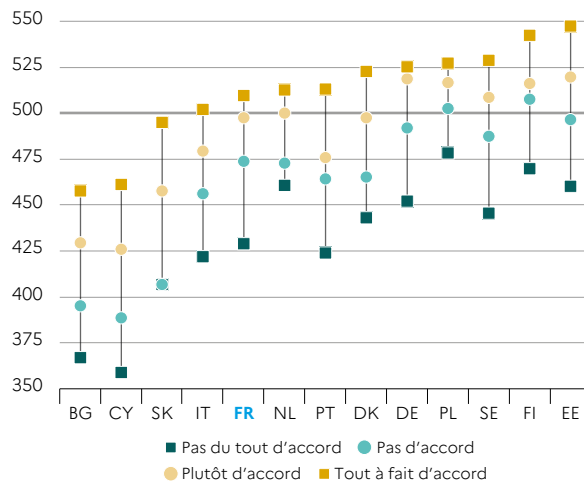
↳ OCDE, PISA 2018, extraction du questionnaire élèves.



3.3.2 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

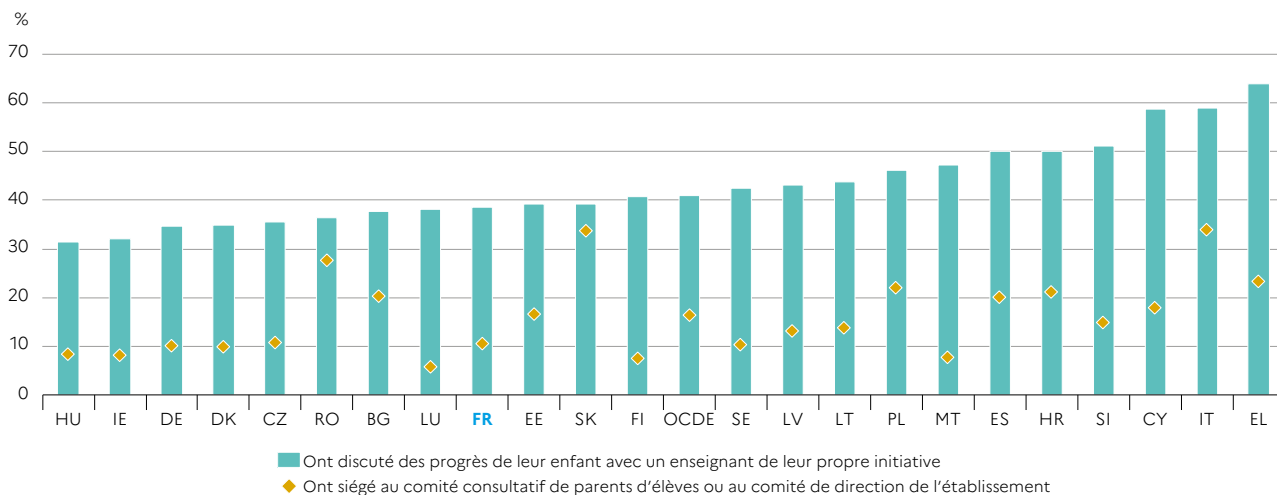
↳ OCDE, PISA 2018, extraction du questionnaire élèves.

Nombre moyen de points



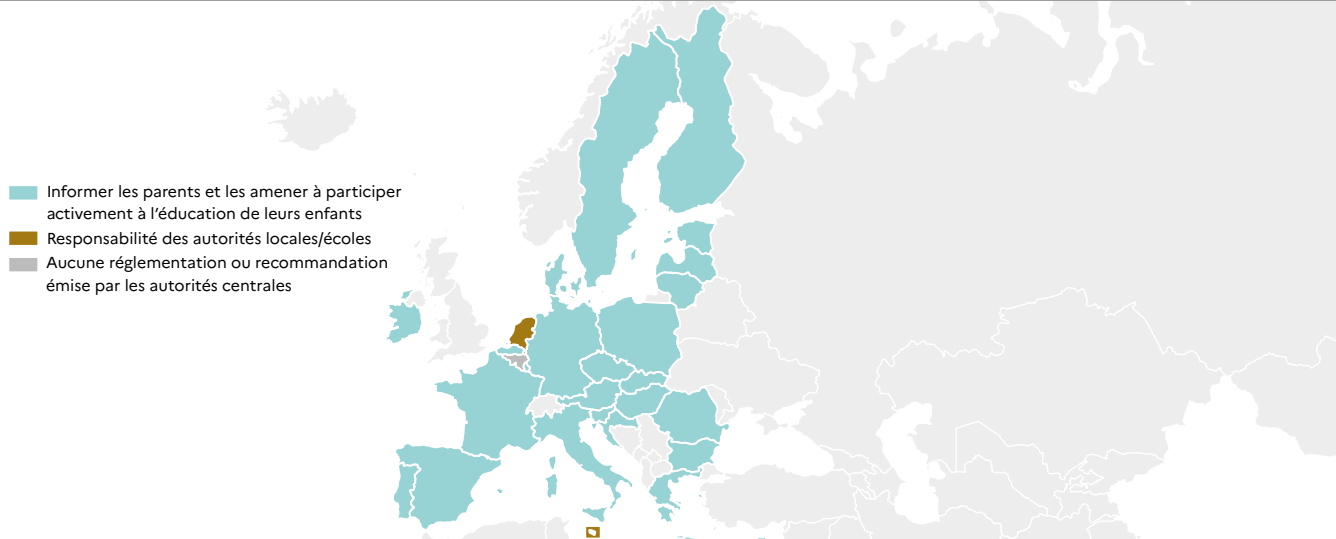
3.3.3 Proportion de parents d'élèves qui ont participé volontairement à des activités dans l'établissement de leur enfant au cours de l'année scolaire précédant PISA 2018 selon les chefs d'établissement

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



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

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





CHAPITRE 4

FOCUS : LES ENSEIGNANTS

Les enseignants européens : une vue d'ensemble

La formation initiale des enseignants et l'entrée dans le métier

La formation continue des enseignants

Les conditions d'exercice du métier d'enseignant

Salaire statutaire et salaire effectif des enseignants

Évolution du salaire statutaire des enseignants

Pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants

La mobilité internationale des enseignants

La perception du métier par les enseignants

4.1 LES ENSEIGNANTS EUROPÉENS : UNE VUE D'ENSEMBLE

L'enquête internationale **Talis 2018**[□] **ZOOM** (*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 (deuxième participation française et dernier cycle publié à ce jour), 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 2019-2020, dans l'Union européenne à 27, l'âge des enseignants est en moyenne plus élevé lorsque le niveau de CITE auquel ils enseignent est lui-même plus élevé. Parmi les 25 pays présentés ici, seules l'Italie et la Lituanie ont plus de 50 % d'enseignants âgés de plus de 50 ans en CITE 1 (4.1.1). En CITE 2, cinq pays dont la Grèce et le Portugal se trouvent dans la même situation, alors qu'en CITE 3, on en dénombre huit, dont l'Estonie et la Finlande. Trois profils de pays se distinguent néanmoins.

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

UNE PROFESSION MAJORITAIREMENT FÉMININE EN EUROPE

Dans l'enseignement scolaire en Europe en 2019-2020, 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 2019-2020, en moyenne de l'UE-27, les femmes représentent 86 % des effectifs enseignants de CITE 1, 69 % des effectifs de CITE 2 et 62 % 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 68 % au Danemark à 97 % en Lituanie. Cette amplitude internationale est similaire en CITE 2 (de 55 % aux Pays-Bas à 85 % en Lettonie) et en CITE 3 (de 50 % au Danemark à 80 % en Lettonie).

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.

LE CHOIX D'ENSEIGNER LARGEMENT FONDÉ SUR DES MOTIFS SOCIAUX

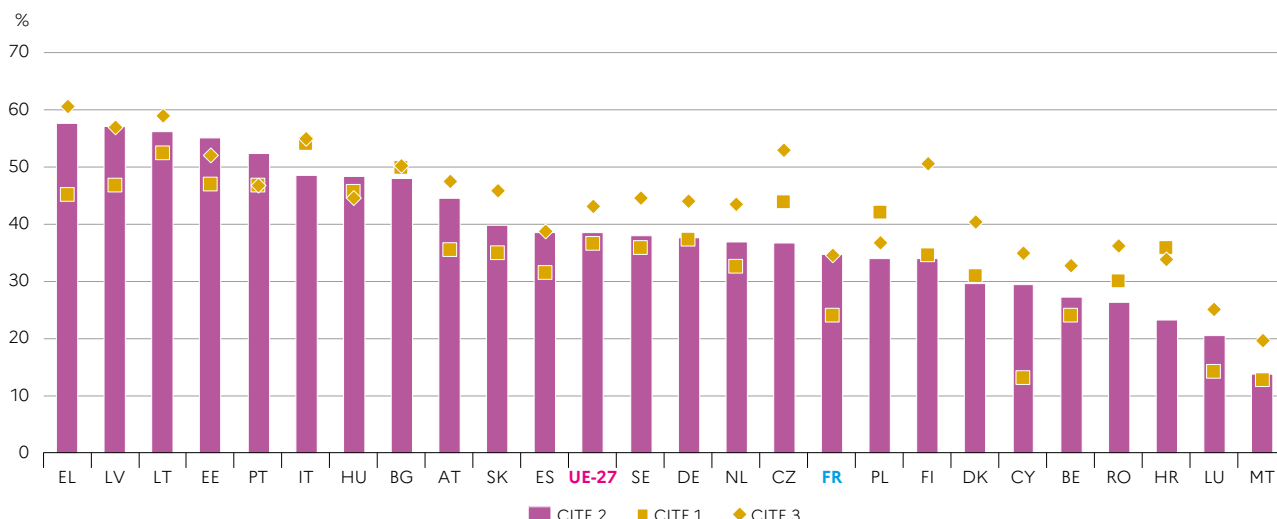
Lors de l'enquête Talis 2018, les enseignants de CITE 2 ont été interrogés sur les raisons pour lesquelles ils avaient choisi le métier de l'enseignement. Des motivations à caractère social (parfois plusieurs d'entre elles) ont été déclarées par un très grand nombre d'enseignants européens. Ainsi, 89 % des enseignants en moyenne dans les 23 pays de l'Union européenne disent avoir été fortement motivés par la possibilité d'apporter ainsi 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. La possibilité de jouer un rôle dans le développement des jeunes avait attiré 79 % d'enseignants en Italie contre 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 un 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 en Roumanie, 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 : 70 % pensaient percevoir un revenu stable (contre 66 % en moyenne UE), 65 % estimaient le métier sûr (66 % dans l'UE) et 62 % pensaient que l'emploi du temps serait avantageux (contre 62 % dans l'UE). ■

□ Voir Annexes.

4.1.1 Proportion d'enseignants ayant plus de 50 ans par niveau de CITE, effectifs physiques en 2019-2020

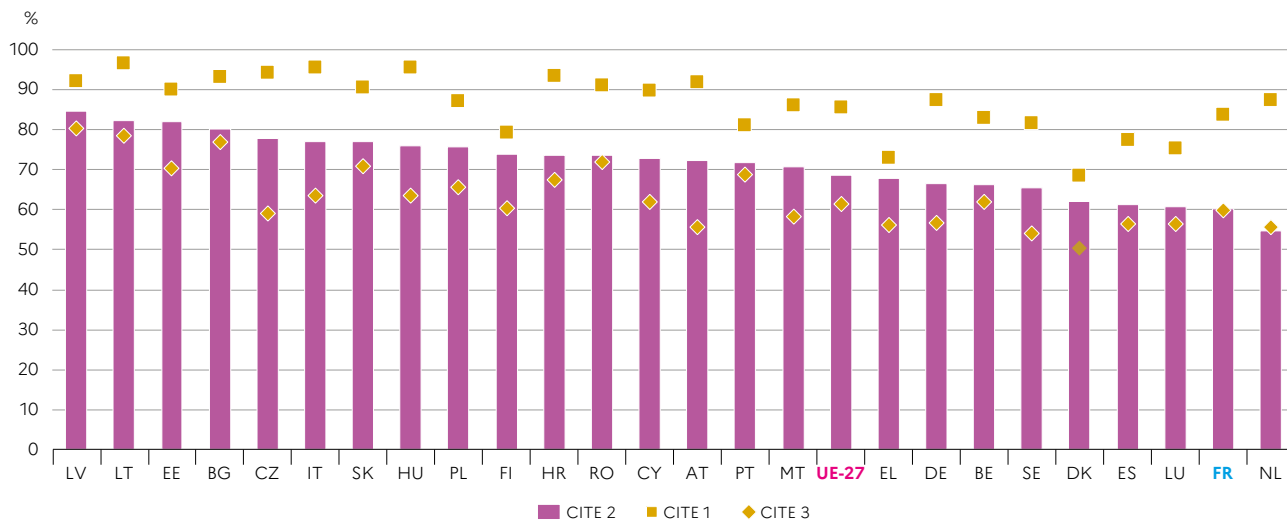
↳ Eurostat, collecte de données UOE, educ_voe_perp01.



Note : les données de l'Irlande et de la Slovaquie ne sont pas disponibles.

4.1.2 Proportion de femmes parmi les enseignants par niveau de CITE, effectifs physiques en 2019-2020

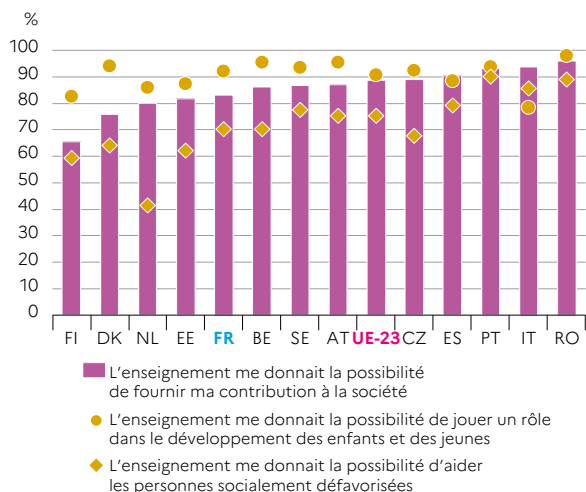
↳ Eurostat, collecte de données UOE, educ_voe_perp01.



Note : les données de l'Irlande et de la Slovaquie ne sont pas disponibles.

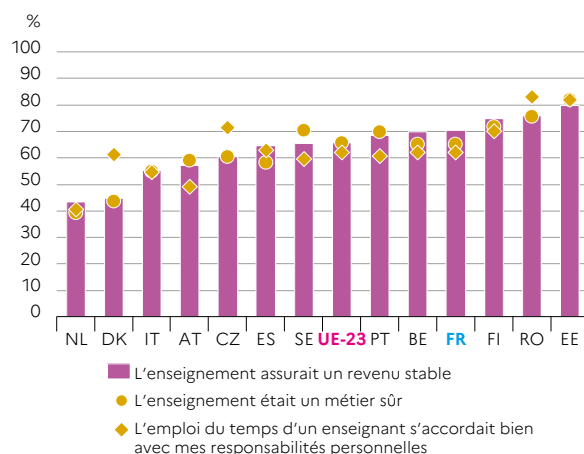
4.1.3 Déclarations des enseignants de CITE 2 en 2018 quant à leurs motivations « sociales » à rejoindre la profession

↳ OCDE, Talis 2018, tableau I.4.1.



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

↳ OCDE, Talis 2018, tableau I.4.1.



LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

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

En 2020-2021, la qualification minimale demandée aux futurs enseignants varie parfois sensiblement parmi les pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-22), en particulier dans les premiers niveaux d'enseignement. En effet, dans l'enseignement préélémentaire, il n'est demandé qu'une qualification de niveau CITE 3 en République tchèque et slovaque, tandis qu'un master est exigé en France, en Italie et au Portugal. En France et en Italie, en plus de devoir détenir un master, les futurs enseignants de l'enseignement préélémentaire doivent réussir un concours. Quant à l'enseignement élémentaire, 10 pays exigent un master, 11 une licence et un seul (Pologne) limite ses exigences minimales à un diplôme de l'enseignement supérieur de cycle court. Dans l'enseignement secondaire, au sein de l'UE-22, la qualification minimale est généralement un master (en Allemagne, en France, en Italie ou encore en Espagne) (4.2.1).

En ce qui concerne les enseignants actuels du premier cycle de l'enseignement secondaire, des données d'enquête livrent l'information sur leurs niveaux de qualifications. Dans les 23 pays de l'UE ayant participé à **Talis 2018**[□], seuls 2% des enseignants en moyenne n'ont pas atteint l'enseignement supérieur (1% en France), 58% ont atteint au moins la CITE 7 (70% en France) et 38% la CITE 6 (28% en France). Il convient toutefois de préciser que la « CITE 7 » de l'enquête Talis 2018 peut inclure 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 FORMATION INITIALE À LA PÉDAGOGIE INÉGALE EN EUROPE

L'enquête Talis 2018 met en évidence des expériences différentes des enseignants européens de CITE 2 quant à la formation initiale en matière de pédagogie (4.2.2). 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[nt] 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%. 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 la Belgique ou des pays baltes.

L'ACCOMPAGNEMENT À LA PRISE DE FONCTION EST OBLIGATOIRE DANS LA MAJORITÉ DES PAYS EUROPÉENS

Selon **Eurydice**[□], en 2019-2020, près de deux tiers des systèmes éducatifs de l'UE imposent aux enseignants débutants de CITE 2 une phase d'initiation/insertion dans la profession (4.2.3). Ces programmes d'accompagnement à la prise de fonction ont pour but de faciliter l'entrée des enseignants dans leur métier en leur apportant un soutien structuré individuel. Le plus souvent d'une durée d'un an, ils ont généralement lieu à l'issue de la formation initiale (i.e. au début du premier contrat d'enseignant), excepté en Allemagne, France et Chypre, où ils font partie intégrante de la formation initiale. En France, cela correspond au stage en responsabilité des professeurs stagiaires lauréats du concours. Dans tous les pays où ces programmes sont obligatoires, cela comprend le soutien d'un tuteur.

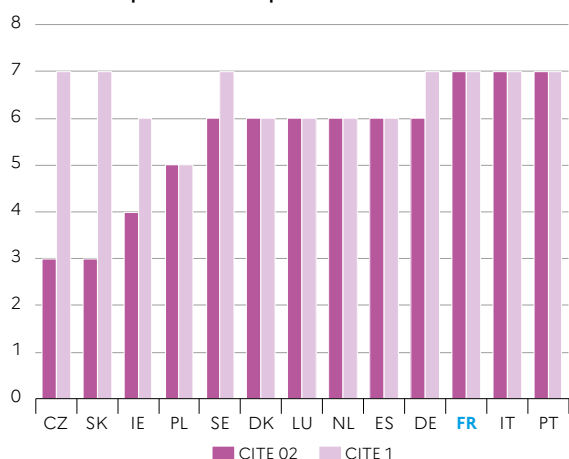
Dans l'enquête Talis 2018, en moyenne dans l'UE, 43,6% des enseignants de CITE 2 interrogés déclarent avoir participé à une phase d'initiation formelle ou informelle lors de leur premier emploi d'enseignant. Seuls cinq pays se placent au-dessus de la moyenne européenne. C'est notamment le cas de l'Italie (47,7%) et de la France (53,3%). En moyenne, la participation à cette phase d'accompagnement a été plus élevée dans les pays où celle-ci est actuellement obligatoire (comme par exemple à Chypre, en France, en Italie ou en Roumanie) que dans ceux où elle n'est pas réglementée ou bien où elle relève de l'autonomie locale ou de l'établissement, comme en Finlande ou en Estonie. Par ailleurs, les enseignants âgés de moins de 35 ans déclarent plus souvent avoir participé à un accompagnement à la prise de fonction (45,7%) que l'ensemble des enseignants (43,6%). ■

□ Voir Annexes.

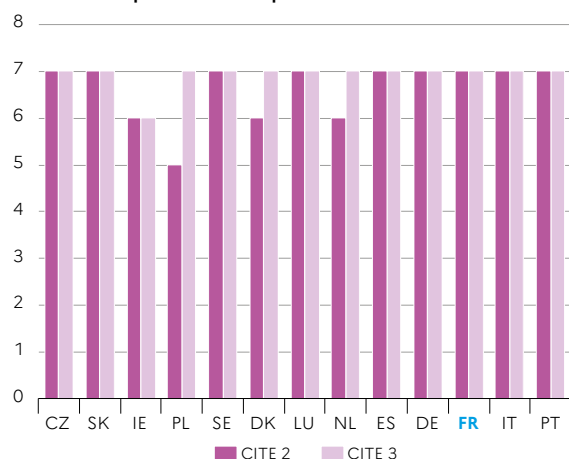
4.2.1 Niveau de qualification minimum requis pour entrer dans la profession enseignante selon le niveau d'enseignement visé en 2020-2021

OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau X3.D3.3.

Niveau CITE de qualification requise



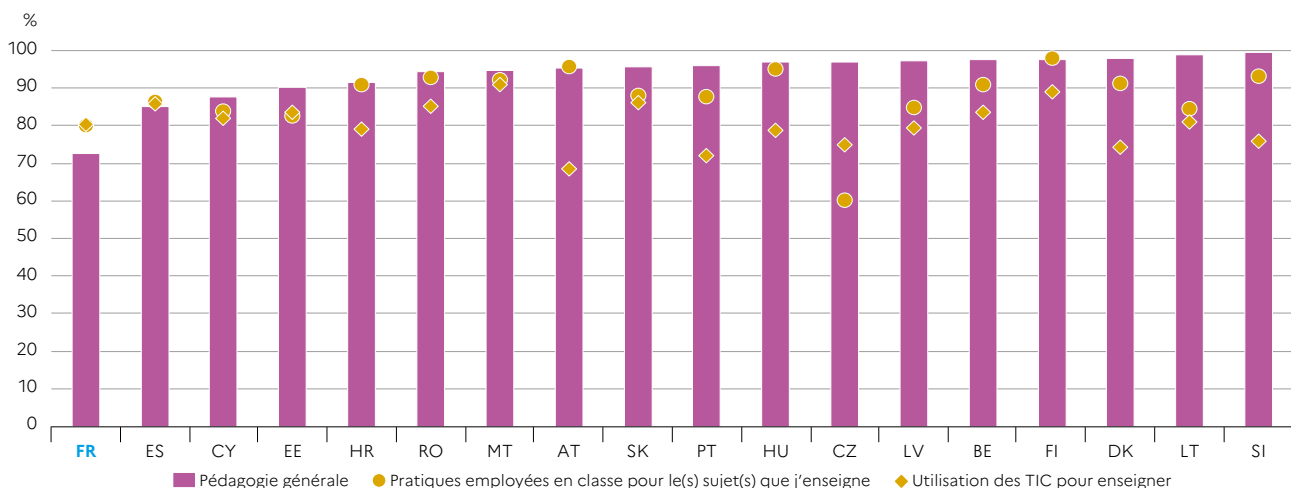
Niveau CITE de qualification requise



Note : dans le premier graphique, les pays sont ordonnés selon les valeurs pour la CITE 02; le second graphique reprend le même ordre des pays.

4.2.2 Proportion d'enseignants de CITE 2 sortis de formation initiale il y a moins de cinq 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 n'est pas calculée pour les enseignants sortis de formation initiale il y a moins de cinq ans en 2018. Données manquantes pour la Bulgarie, l'Italie, les Pays-Bas, la Suède.

4.2.3 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent avoir participé à un programme d'initiation formel ou informel lors de leur premier emploi, selon leur âge en 2018

Eurydice, *Les enseignants en Europe : Carrières, développement et bien-être*, 2021, d'après des données Talis 2018.



Note : les données pour les enseignants de moins de 35 ans au Portugal ne sont pas disponibles.

4.3 LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

LA FORMATION CONTINUE OBLIGATOIRE PRESQUE PARTOUT EN EUROPE

En France, le Code de l'éducation stipule que la formation continue est obligatoire pour chaque enseignant (article L. 912-1-2). La figure 4.3.1 présente le statut de la formation continue pour les enseignants en CITE 2 selon les réglementations nationales des pays de l'UE-27. La formation peut être définie comme : (1) une obligation pour l'enseignant, sans qu'une quotité horaire ne soit définie (elle est alors généralement appelée «devoir professionnel» dans les textes officiels); (2) une obligation pour l'enseignant, avec une durée définie; (3) un droit pour l'enseignant, avec une durée définie; (4) ni une obligation ni un droit.

En 2019-2020, dans le premier cycle du secondaire, la formation continue est obligatoire avec une quotité horaire définie dans 41% des systèmes éducatifs européens, notamment en Europe centrale (Autriche, Bulgarie ou encore Slovaquie), dans les pays baltes et au Portugal. Dans ces pays, les enseignants sont tenus de réaliser, en moyenne, environ 24 h par an d'activités de formation. Dans près d'un tiers des systèmes éducatifs, la formation continue est définie comme un «devoir professionnel des enseignants». Elle est obligatoire sans quotité horaire définie. C'est le cas en Allemagne, en Espagne ou encore en France. La Communauté française de Belgique est le seul système éducatif qui fixe à la fois un volume horaire de formation que les enseignants sont tenus de réaliser et un autre pour la formation comme droit, que les enseignants peuvent ou non mobiliser. Tous les enseignants sont tenus de suivre six demi-journées de formation par an sur temps scolaire et peuvent également en effectuer jusqu'à six supplémentaires sur temps scolaire, s'ils souhaitent se former davantage. Enfin, dans trois pays de l'UE-27 (Danemark, Irlande, Pays-Bas), la formation continue n'est définie ni comme une obligation réglementaire ni comme un droit.

UNE PARTICIPATION ÉLEVÉE À LA FORMATION CONTINUE AVEC DES ACTIVITÉS VARIABLES SELON LES PAYS

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 élevé, avec 92% en moyenne de l'UE-23 (4.3.2). Le minimum est observé en France (83%) et le maximum en 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 continue : il inclut, entre autres, une large panoplie de cours (y compris en ligne), des visites d'observation dans d'autres établissements ou d'autres organisations (y compris les entreprises), ou encore la lecture d'ouvrages spécialisés.

En outre, la figure 4.3.2 présente, en moyenne dans chaque pays, le nombre d'activités différentes que les enseignants ont déclaré avoir suivi au cours des douze derniers mois précédant l'enquête. Au niveau européen, les enseignants déclarent en moyenne 3,5 types d'activités différentes parmi la dizaine de catégories proposées. Si les pays baltes, avec cinq ou six activités différentes déclarées, se placent au-dessus de la moyenne européenne, la France se distingue avec le plus faible nombre d'activités différentes déclaré (2,4). Toutefois, ces données ne renseignent pas sur la durée consacrée à chaque type d'activité ou encore sur le nombre total d'activités suivies (seulement le nombre de catégories différentes d'activités), autrement dit, sur l'intensité de la formation. L'enquête Talis révèle qu'en 2018, en Europe comme en France, les activités de type traditionnel – impliquant peu d'interaction entre les participants – prédominent.

LES FORMATIONS SUIVIES JUGÉES GÉNÉRALEMENT UTILES PAR LES ENSEIGNANTS

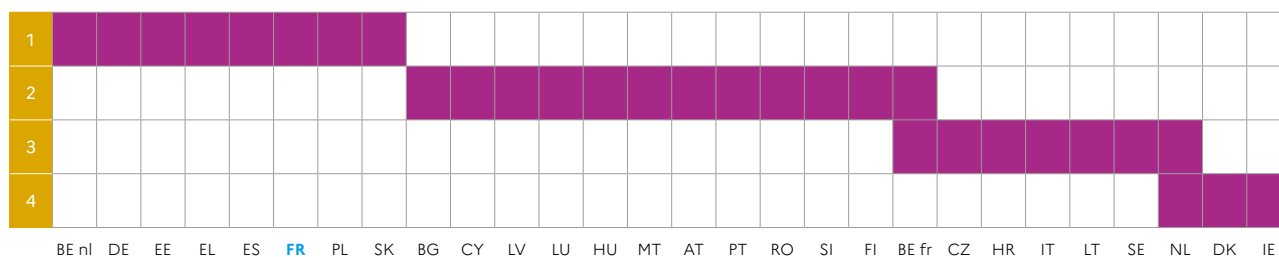
Dans de nombreux pays européens, les enseignants ayant participé à au moins une activité de formation continue au cours des douze derniers mois sont très majoritaires à juger ces formations efficaces. En effet, s'ils sont 79% en moyenne à déclarer que les activités de développement suivies ont eu un 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 (4.3.3). En outre, l'enquête Talis 2018 révèle un fort intérêt des enseignants pour les formations liées à leur(s) discipline(s), en Europe comme en France. En 2018, en moyenne dans l'UE, les thématiques les plus suivies sont les «compétences pédagogiques dans la (les) discipline(s) que j'enseigne» (71%), «la connaissance et maîtrise de la (des) discipline(s) que j'enseigne» (71%), «les pratiques d'évaluation des élèves» (63%) et «la connaissance des programmes scolaires» (62%).

Depuis 2018, on note des mesures en faveur de la formation continue. En France, des écoles académiques de la formation continue ont été mises en place à la rentrée 2022. Elles définissent leurs formations selon les orientations du nouveau schéma directeur ministériel de la formation continue, défini pour trois ans. En Allemagne, les régions sont responsables de leur offre de formation continue, mais le pouvoir fédéral, à travers la Conférence permanente des ministres régionaux de l'Éducation (KMK), a resserré en 2020 les normes de qualité et instauré des «points de référence communs» (*Ländergemeinsame Eckpunkte*). ■

■ Voir Annexes.

4.3.1 Statut de la formation professionnelle continue des enseignants de CITE 2 en 2019-2020

↳ Eurydice, *Les enseignants en Europe : carrières, développement et bien-être*, 2021 (figure 3.5).

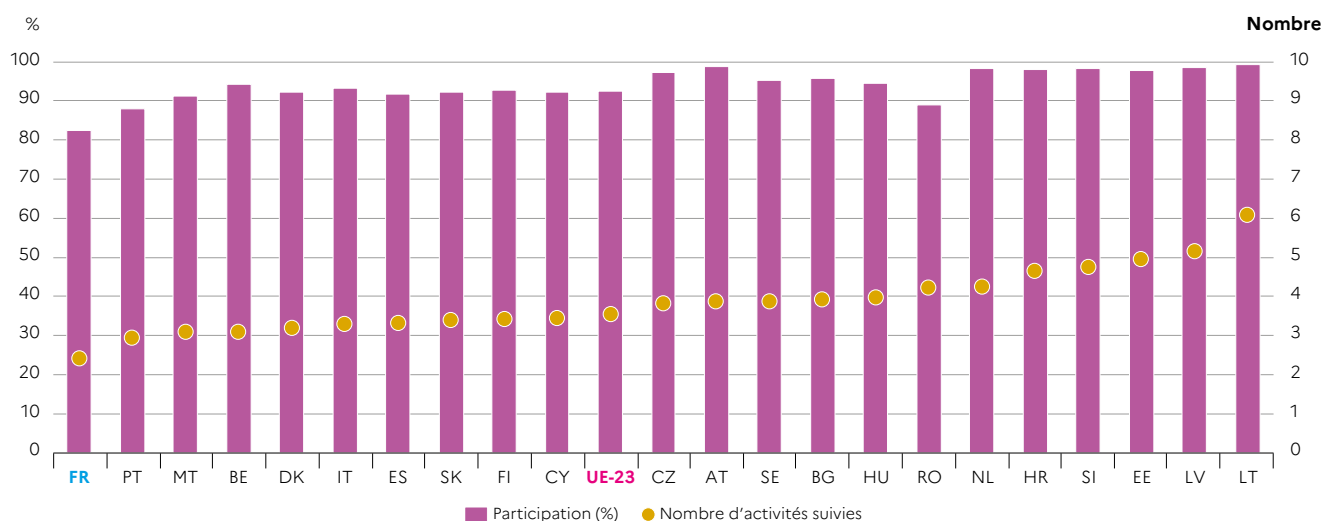


1. Obligatoire sans durée définie (« devoir professionnel »)
2. Obligatoire avec une durée définie.
3. Un droit avec une durée définie.
4. Ni une obligation, ni un droit.

Champ : les établissements publics du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire général dans les 27 pays de l'UE, excepté pour la Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas où les établissements privés subventionnés sont aussi pris en compte.

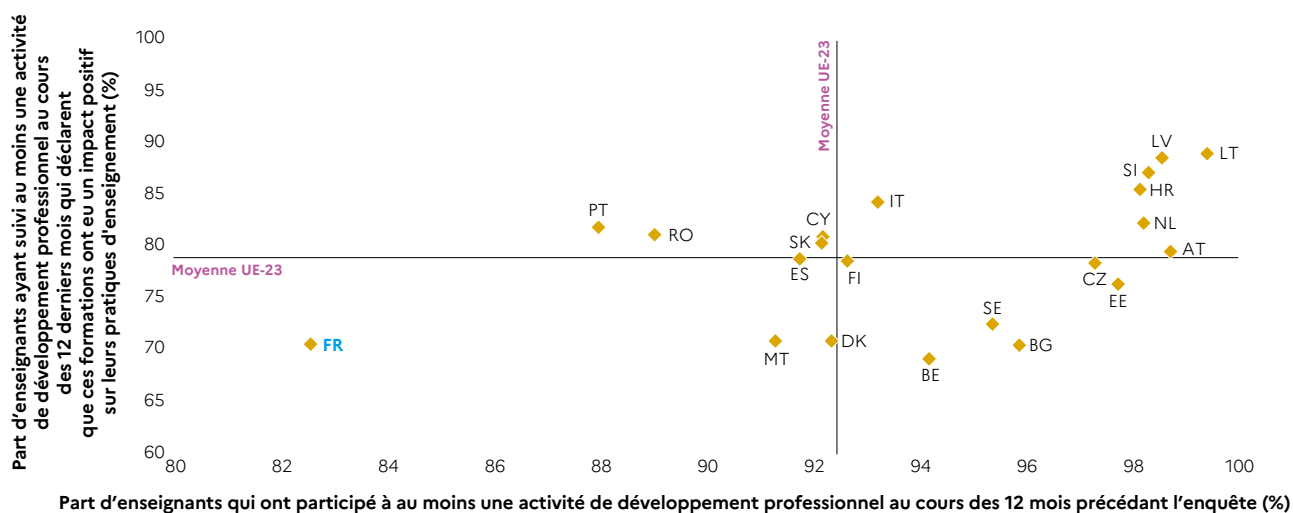
4.3.2 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent avoir participé à au moins un type d'activité de développement professionnel au cours des douze mois précédant l'enquête Talis 2018 et nombre d'activités différentes suivies

↳ Eurydice, *Les enseignants en Europe : carrières, développement et bien-être*, 2021 (données Talis 2018, tableaux I.5.1 et I.5.7).



4.3.3 Proportion d'enseignants de CITE 2 ayant participé aux activités de développement professionnel et, parmi eux, proportion de ceux 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 douze derniers mois. Les données ne sont pas disponibles pour la Hongrie.

UN TEMPS D'ENSEIGNEMENT STATUTAIRE PLUS IMPORTANT EN FRANCE QUE DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS

En 2020-2021, dans les 22 pays de l'Union européenne également membres de l'OCDE (UE-22) et pour lesquels l'information est disponible, le **temps d'enseignement statutaire**[■] est en moyenne plus important dans le premier que dans le second degré. Dans l'enseignement élémentaire, le volume horaire en France (900 h par an pour les professeurs des écoles) avec celui des Pays-Bas (940 h) et de l'Irlande (900 h) est au-dessus de celui des autres pays : 871 h en Espagne, 744 h en Italie, 691 h en Allemagne (740 h en moyenne UE-22). Dans le premier cycle du secondaire, ce temps France (720 h demandées aux professeurs certifiés), identique à celui des Pays-Bas, est plus important qu'en Irlande (700 h), en Espagne (665 h), en Allemagne (641 h) ou en Italie (608 h), le volume moyen des pays de l'UE-22 étant de 659 h (4.4.1).

UNE MOITIÉ DE PAYS RÉGLEMENTENT LE TEMPS DE PRÉSENCE DES ENSEIGNANTS EN ÉTABLISSEMENT

En plus du temps d'enseignement, une réglementation en vigueur en 2020-2021 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. À chaque niveau d'enseignement, c'est le cas dans environ la moitié des pays de l'UE-22 mais uniquement dans le premier degré en France. En Suède, un volume horaire de travail en établissement est défini, mais non le temps consacré à l'enseignement proprement dit (4.4.1).

Il est à ce stade incertain si la récente crise sanitaire entraînera des changements durables dans la régulation du temps de travail en présentiel en Europe.

Enfin, certains pays réglementent un temps statutaire global de travail pour couvrir théoriquement l'ensemble des tâches menées par les enseignants. En France, la durée légale du travail (1 607 h par an) s'applique aux enseignants comme à tous les salariés sauf dérogation. Mais, au contraire d'autres métiers, elle n'y constitue pas le seuil à partir duquel sont calculées les heures supplémentaires (ce seuil est défini par le temps statutaire d'enseignement). En Finlande, dans l'enseignement élémentaire et secondaire général, une convention collective pour le personnel municipal définit le temps de travail total, qui correspond aux heures d'enseignement et aux heures de présence en établissement à des fins de coopération et de formation continue (pour un total variant de 686 h à 818 h selon le niveau de CITE). En Allemagne, le temps de travail total des enseignants fonctionnaires est régi par les règlements de la fonction publique des *Länder* (entre 40 h et 41 h par semaine selon le *Land*) et par les conventions collectives salariales pour les enseignants contractuels (de 39,4 h à 41 h).

■ Voir Annexes.

EN 2019-2020, DU PRÉÉLÉMENTAIRE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE, LA FRANCE SE DÉMARQUE PAR UN NOMBRE IMPORTANT D'ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT, À LA DIFFÉRENCE DU SECOND CYCLE

En 2019-2020, dans les 27 pays de l'Union européenne, le **taux d'encadrement**[■] (nombre d'élèves par enseignant en équivalents temps plein) est en moyenne plus fort dans le premier degré (12,8 élèves dans le préélémentaire et 13,6 dans l'élémentaire) que dans le second (11,8 dans le premier cycle et 11,2 dans le second). Peu de pays font exception à cette règle, notamment l'Allemagne dans le préélémentaire et la Slovaquie dans l'élémentaire, où les taux sont plus bas qu'aux autres niveaux d'enseignement. En France, le taux est plus haut que dans les autres pays dans le préélémentaire (23,2 élèves par enseignant) et l'élémentaire (18,4), seule la Roumanie étant au-dessus dans ce dernier cas, avec 19,2 élèves. L'écart avec l'Allemagne est très marqué : ce pays a 9,2 élèves par enseignant en préélémentaire et 14,9 en élémentaire. Dans le premier cycle du secondaire, le taux est également plus fort en France (14,6) qu'en Allemagne (12,8), mais de manière moins marquée. En revanche, dans le second cycle de l'enseignement secondaire général, le taux en France (11,3) se situe en dessous de nombreux pays et il est notamment plus important en Allemagne (12,2) : 4.4.2.

En ce qui concerne l'enseignement préélémentaire, un autre indicateur important – nombre d'élèves par personnel de contact – permet d'apprécier l'encadrement des élèves à la fois par les enseignants et les aides (Atsem en France). Calculé par l'OCDE et non présenté ici, ce second taux d'encadrement situe la France en 2019-2020 (14,4 élèves par personnel) plus favorablement que celui portant sur les seuls enseignants par rapport aux 22 pays de l'UE et de l'OCDE en moyenne (10,3).

Enfin, l'organisation des enseignements dans les différents pays contribue également à éclairer ces données et les différences entre elles et les données portant sur la taille des classes (cf. 1.2). En France, dans le second cycle du secondaire, le taux d'encadrement est plus favorable du fait, entre autres, des contraintes spécifiques des enseignements en atelier dans l'enseignement professionnel et des cours en petits groupes dans l'enseignement général et technologique. Au Portugal, où il y a moins d'élèves par enseignant en élémentaire (12,1) que dans les autres pays européens en moyenne (13,6), d'autres enseignants exercent en plus du *Professor titular de turma* (équivalent du professeur des écoles en France). Dès les quatre premières années de l'élémentaire, un soutien non permanent de professeurs d'anglais et d'éducation physique est attribué par la direction du « cluster » scolaire auquel appartient l'école. Les deux dernières années de l'élémentaire sont marquées par l'introduction généralisée d'enseignements disciplinaires, assurés par des professeurs spécialisés. La situation est comparable en Slovaquie (10,3 élèves par enseignant dans l'élémentaire). ■

4.4.1 Réglementation du temps de travail des enseignants, selon les textes officiels, secteur public en 2020-2021, en h/an

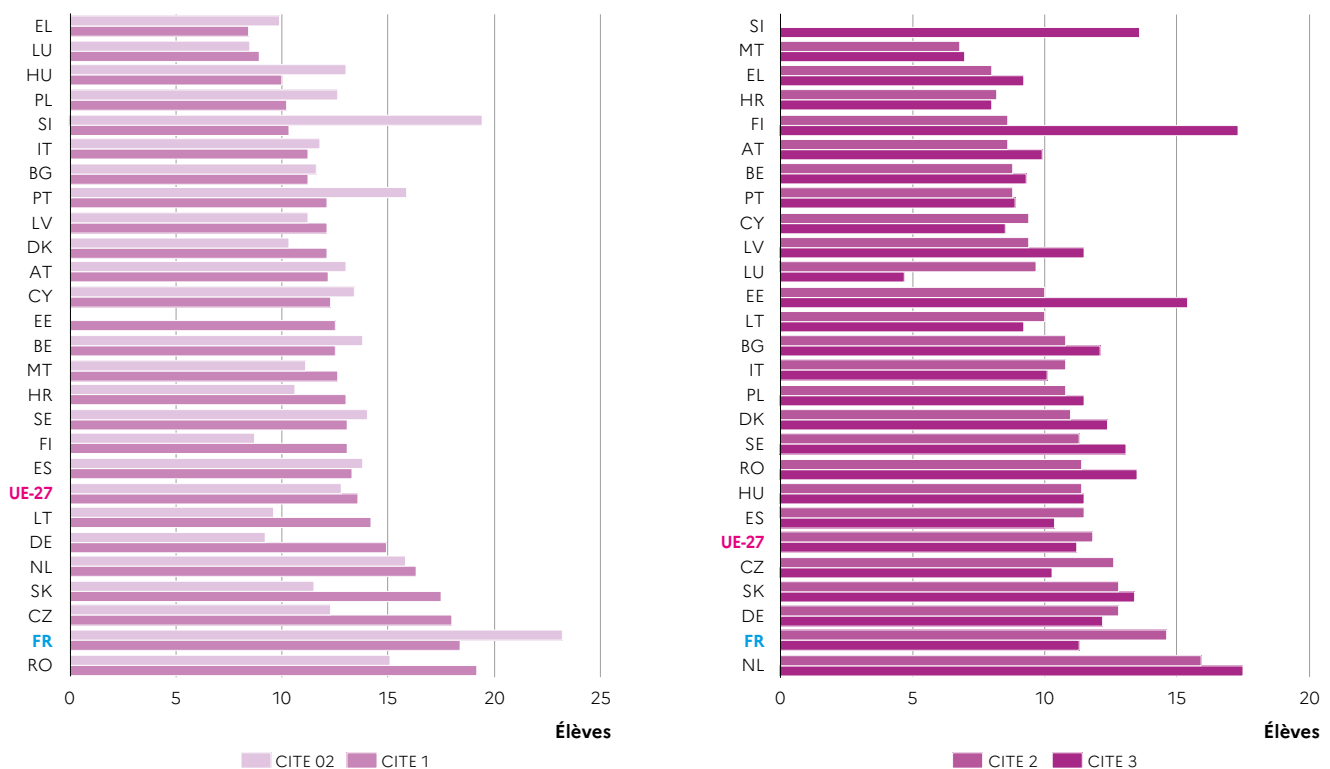
↳ OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, tableaux D4.1 et D4.2.



Note : pour les pays qui ne figurent pas sur un graphique, les informations sont manquantes ou le temps n'est pas réglementé.

4.4.2 Nombre moyen d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement selon le niveau d'enseignement, en équivalents temps plein en 2019-2020, secteurs public et privé

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_voe_perp04*.



Note : certaines données de l'Estonie et de la Slovénie, et toutes les données de l'Irlande sont indisponibles. Tri par ordre croissant des valeurs pour la CITE 1 et la CITE 2.

La méthodologie internationale

ZOOM

Les données collectées conjointement par l'OCDE et Eurydice^[1] portent sur les enseignants dits « pleinement qualifiés » (titulaires en France) de l'enseignement scolaire public, exerçant à temps plein. Les **salaires statutaires**^[2] portent sur les enseignants majoritaires à chaque niveau d'enseignement, soit en France les professeurs des écoles dans le premier degré public et les professeurs certifiés dans le second degré public. Les **salaires effectifs**^[3] portent sur l'ensemble des enseignants à chaque niveau d'enseignement (ensemble des titulaires en France, y compris les professeurs agrégés dans le second degré) et sont les salaires moyens bruts observés (avec primes, allocations, rémunération des heures supplémentaires).

PROGRESSION DU SALAIRE STATUTAIRE AU COURS DE LA CARRIÈRE EN EUROPE

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, dans les 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE-22), les enseignants perçoivent, à ancienneté égale, un salaire statutaire généralement plus élevé en CITE 2 qu'en CITE 1 (4.5.1). Il existe quelques exceptions à cette règle : en Pologne et au Portugal, il existe une même grille salariale quel que soit le niveau d'enseignement, alors qu'en Autriche, le salaire statutaire des enseignants de CITE 1 est supérieur à celui des enseignants de CITE 2 en début de carrière.

Trois profils de progression du salaire statutaire au cours de la carrière s'observent en Europe. Avec la progression « linéaire », présente en Italie, le salaire évolue de manière relativement équilibrée du début à la fin de la carrière. La progression « précoce » (Allemagne, Finlande, Pologne) signifie que le salaire évolue rapidement en début de carrière, puis stagne ou ralentit entre le milieu et la fin de la carrière. Enfin, une progression « tardive » apparaît là où le salaire statutaire des enseignants augmente peu en début de carrière, puis accélère nettement vers la fin de carrière (Espagne, France, Portugal, Autriche).

En 2020-2021, le salaire statutaire des enseignants en France, en Italie et en Pologne est inférieur à la moyenne UE-22 à tous les stades de leur carrière, en CITE 1 et en CITE 2. Le salaire statutaire en fin de carrière est cependant plus proche de la moyenne UE-22 en France, avec moins de 2 000 \$ d'écart en **parité de pouvoir d'achat (PPA)**^[4] en CITE 1 et en CITE 2. Au Portugal en CITE 1, les salaires sont un peu en dessous de la moyenne UE-22 sauf en fin de carrière et sont toujours supérieurs à ceux de la France. Parmi les pays présentés, les salaires statutaires les plus élevés s'observent en Allemagne, pour ces deux niveaux d'enseignement et à toutes les étapes de carrière (mais ils sont encore plus élevés au Luxembourg, pays absent du graphique).

[1] Voir Annexes.

UN SALAIRE EFFECTIF DES ENSEIGNANTS EN FRANCE INFÉRIEUR À CEUX EN ALLEMAGNE OU EN AUTRICHE

Dans la plupart des pays européens, le salaire effectif brut est plus élevé lorsque les enseignants exercent à des niveaux d'enseignement plus élevés (4.5.2). C'est également le cas en France en 2019 (dernière année disponible lors de la collecte de données). Ici, l'écart de salaires entre les premier et second degrés s'explique avant tout par des grilles de rémunération plus avantageuses pour les professeurs agrégés et la rémunération apportée par les heures supplémentaires dans le secondaire.

Le Portugal présente une situation particulière : en 2021, les enseignants de CITE 02 âgés de 25 à 64 ans touchent 4 600 \$ PPA de plus que leurs collègues du même âge exerçant en CITE 1 ; 5 800 \$ PPA de plus que ceux de CITE 24 ; 1 900 \$ PPA de plus que ceux de CITE 34. Cette situation peut s'expliquer en partie par l'âge élevé des enseignants au Portugal en CITE 02 : 53% des enseignants y ont 50 ans ou plus à ce niveau en 2019-2020, contre 32% dans les pays de l'UE 27 en moyenne.

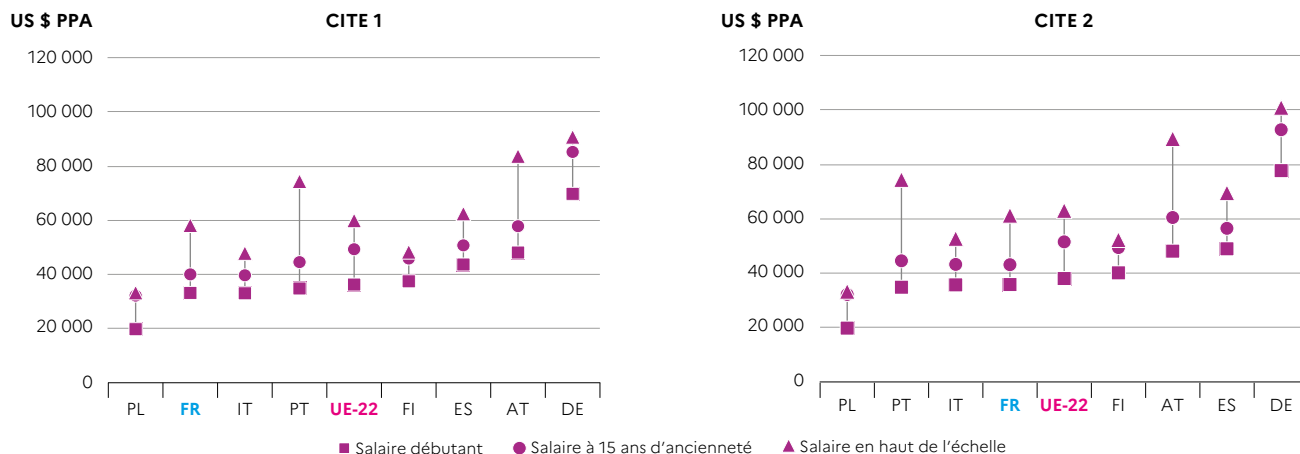
Le salaire effectif brut moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans est plus faible en France et en Italie qu'en Allemagne et en Autriche à chaque niveau d'enseignement. Les enseignants en Allemagne perçoivent le salaire effectif le plus élevé en Europe (les salaires effectifs ne sont pas disponibles pour le Luxembourg). Toutefois, ces moyennes nationales peuvent cacher des variations infranationales parfois importantes. Par exemple, en Allemagne, les rémunérations des enseignants sont définies au niveau des États fédérés. Ainsi, selon les grilles de rémunérations brutes pour la CITE 1, le salaire des enseignants de l'État de Berlin est près de deux fois plus élevé que celui de leurs homologues dans la Sarre.

UN SALAIRE EFFECTIF DES ENSEIGNANTS SOUVENT INFÉRIEUR À CELUI DES ACTIFS DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le salaire effectif, et plus largement son attractivité, s'apprécie aussi au regard de la rémunération reçue par l'ensemble des actifs aux caractéristiques comparables, notamment en matière de qualification. En 2020-2021, dans la plupart des pays européens, le salaire effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans est inférieur au revenu moyen des actifs diplômés de l'enseignement supérieur qui travaillent à plein temps toute l'année (4.5.3). Le Portugal est le pays européen où le salaire effectif des enseignants est le plus favorable par rapport au revenu moyen des actifs : il dépasse 130% du revenu moyen à tous les niveaux d'enseignement. En Autriche, en France et en Italie, le salaire des enseignants est systématiquement inférieur au revenu des actifs. L'Allemagne présente une situation de quasi-parité à chaque niveau. Les indicateurs actuellement disponibles ne permettent toutefois pas d'éclairer les différences de distribution par âge, genre ou encore spécialité d'études entre les enseignants et les autres actifs. Or ces aspects peuvent avoir des effets sur la comparaison de leurs rémunérations. ■

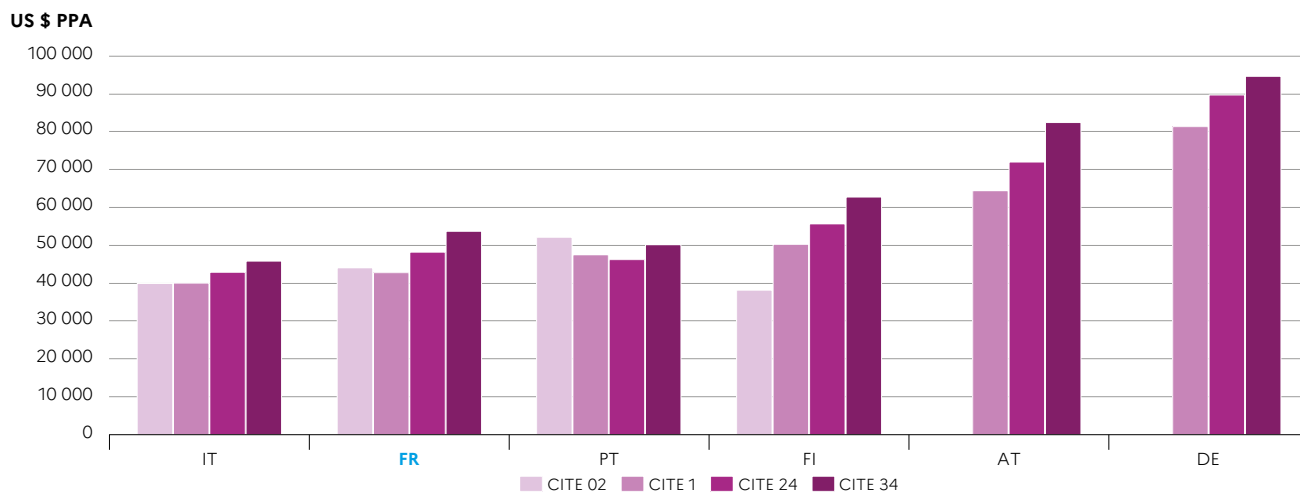
4.5.1 Salaires statutaires du corps majoritaire d'enseignants à différentes étapes de leur carrière en CITE 1 et en CITE 2, en \$ US PPA en 2020-2021

OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau D3.1. Collecte commune avec Eurydice.



4.5.2 Salaires moyens effectifs des enseignants âgés de 25 à 64 ans par niveau d'enseignement, en \$ US PPA en 2020-2021

OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau D3.3. Collecte commune avec Eurydice.

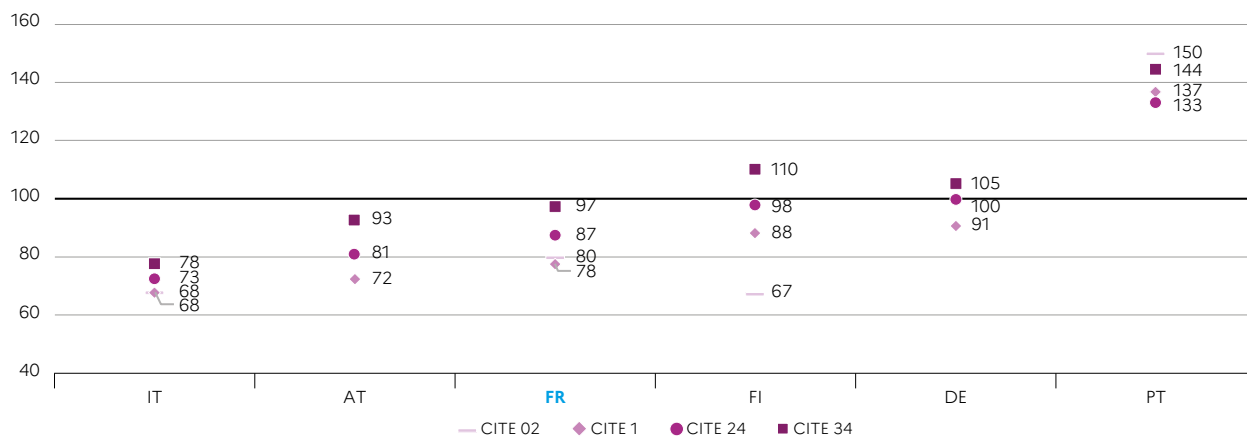


Note : l'année de référence des salaires effectifs des enseignants est 2019 en France, 2020 en Finlande et 2021 au Portugal. Les données de l'Espagne et de la Pologne ne sont pas disponibles pour tous les niveaux d'enseignement. Les données de l'Allemagne et de l'Autriche sont indisponibles pour la CITE 02. La moyenne européenne n'est pas présentée en raison d'un manque de données pour de nombreux pays.

4.5.3 Salaires effectifs des enseignants par niveau d'enseignement, rapportés aux revenus des actifs travaillant à temps plein toute l'année et diplômés de l'enseignement supérieur en 2020-2021

OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau D3.2. Collecte commune avec Eurydice.

Indice 100 = Revenus des actifs diplômés du supérieur



Note : lorsque les données sur les revenus de l'ensemble des actifs ont comme année de référence une année différente de celle utilisée pour les salaires des enseignants, un déflateur a été utilisé pour ajuster ces données sur les revenus.

4.6 ÉVOLUTION DU SALAIRE STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS

La méthodologie internationale

ZOOM

Les **salaires statutaires**[□] portent sur les enseignants majoritaires à chaque niveau d'enseignement public (professeurs des écoles dans le premier degré et professeurs certifiés dans le second degré en France). Deux approches permettent ici d'observer l'évolution dans le temps des salaires statutaires. Une première méthodologie présente l'évolution en indice dit « base 100 » : dans chaque pays, les salaires en monnaie nationale à prix constant pour chaque année sont rapportés aux salaires de ce même pays à une année de référence fixe (ici, 2014-2015). L'évolution de ce rapport est ainsi observée dans chaque pays individuellement (4.6.1 et 4.6.2). Une seconde méthodologie rapporte les salaires statutaires des pays de l'UE-22 à celui des enseignants en France, en **parité de pouvoir d'achat (PPA)**[□], à chaque année de référence donnée (4.6.3).

LE SALAIRE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN AUGMENTATION DEPUIS 2014-2015 DANS LA PLUPART DES PAYS

Dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire, le salaire statutaire des enseignants débutants a augmenté de façon modérée (entre 1% et 3%) depuis 2014-2015 en Espagne et en France mais de manière plus marquée (hausse comprise entre 15% et 30%) en Allemagne, en Autriche et surtout en Pologne (dans l'élémentaire) au cours de cette même période (4.6.1).

L'évolution des salaires statutaires des enseignants débutants témoigne dans certains pays des politiques mises en œuvre pour améliorer l'attractivité du métier d'enseignant. Par exemple, l'Autriche a adopté en 2013 une nouvelle loi fédérale sur les conditions de travail des enseignants (*Dienstrechts-Novelle 2013 - Pädagogischer Dienst*). Entrée en vigueur à partir de 2015 et appliquée à tous les nouveaux enseignants à partir de 2019-2020, cette loi établit une nouvelle grille indiciaire pour la rémunération des enseignants : salaire statutaire des débutants plus élevé et sept échelons au cours de l'ensemble de la carrière, au lieu d'une augmentation salariale tous les deux ans. En Pologne, à partir de 2017, une hausse du traitement de base de tous les enseignants a été actée : celui-ci a augmenté de 5,35% dès 2018, puis de 5% au début de l'année 2019 puis de 9,6% à la fin de l'année 2019 (amendements successifs d'une loi du 31 janvier 2005 relative au traitement indiciaire de base des enseignants).

LE SALAIRE STATUTAIRE À 15 ANS D'ANCIENNETÉ PLUS ÉLEVÉ EN 2020-2021 QU'EN 2014-2015 DANS TOUS LES PAYS OBSERVÉS

Dans tous les pays présentés et à ces deux niveaux d'enseignement, le salaire est plus élevé en 2020-2021 qu'en 2014-2015, après prise en compte de l'effet de l'inflation. C'est la Pologne qui présente la plus forte hausse entre 2014-2015 et 2020-2021 : +18% aux deux niveaux d'éducation. En Allemagne, le salaire statutaire des enseignants avec 15 ans d'ancienneté a augmenté d'environ 10% à chaque niveau d'enseignement depuis 2014-2015. En Espagne, en France et au Portugal, la hausse du salaire statutaire est respectivement de 5%, 4% et 3% aux deux niveaux d'enseignement. En Espagne, un cadre national pluriannuel d'augmentation des salaires a été établi à partir de 2018, constitué d'un premier volet fixe (1,75% en 2018, 2,5% en 2019 et 2% en 2020) et d'un second lié à la croissance du PIB ainsi qu'au respect du critère européen de déficit public.

L'Italie et la Finlande sont les seuls pays de la figure 4.6.2 où le salaire des enseignants a peu augmenté (+1%) au cours de la période. Dans le cas de l'Italie, un accord d'avril 2018 entre le ministère et les partenaires sociaux a permis de dégelier les salaires pour la première fois depuis 2009. Tous les employés du service public, enseignants inclus quelle que soit leur ancienneté, ont vu leurs salaires augmenter de 75 € par mois. Une hausse du budget alloué aux enseignants (300 M€) permettra d'augmenter les salaires d'environ 100 € par mois à partir de 2022, mais cette augmentation n'est pas encore visible dans les données de salaire statutaire.

LE SALAIRE STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS EN ALLEMAGNE PROGRESSE PLUS VITE QU'EN FRANCE

L'Allemagne, l'Autriche et l'Espagne présentent des salaires statutaires à 15 ans d'ancienneté nettement supérieurs à ceux de la France (4.6.3). Cette différence tend à s'accroître dans l'enseignement élémentaire pour l'Autriche depuis 2016-2017, alors qu'elle a tendance à se maintenir dans le premier cycle du secondaire. L'écart avec l'Espagne se maintient dans l'élémentaire et baisse légèrement dans le secondaire. Le salaire statutaire des enseignants en Allemagne représente plus du double de celui des enseignants en France en CITE 1 (depuis 2018-2019) et en CITE 2 (dès 2016-2017). L'écart entre l'Allemagne et la France continue de se creuser à ces deux niveaux d'enseignement.

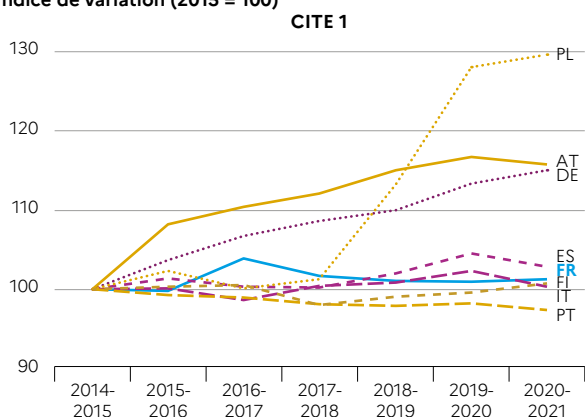
Le salaire des enseignants en Pologne, bien qu'inférieur à celui des enseignants en France, augmente plus vite que ce dernier depuis 2016-2017. En effet, en 2020-2021, le salaire en Pologne correspond à 80% du salaire en France en CITE 1 (70% en 2016-2017), et à 74% en CITE 2 (67% en 2016-2017). Au Portugal, le salaire est supérieur à celui en France sur l'ensemble de la période, mais l'écart tend à diminuer ces dernières années. En 2020-2021, le salaire des enseignants au Portugal correspond à 111% de celui des enseignants en France en CITE 1 (117% en 2016-2017) et 103% en CITE 2 (112% en 2016-2017). ■

□ Voir Annexes.

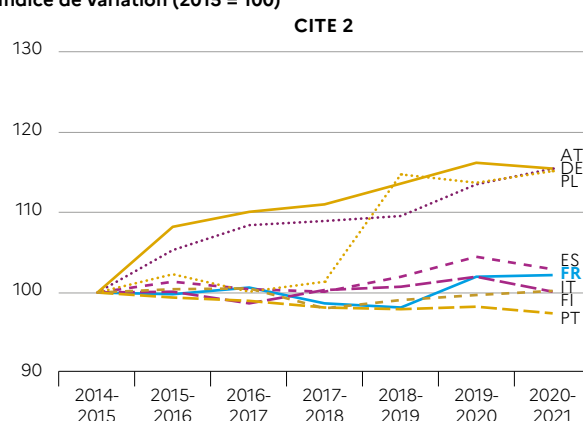
4.6.1 Évolution des salaires statutaires des enseignants débutants entre 2014-2015 et 2020-2021, dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire (100% = salaire en 2014-2015)

↳ Calculs propres à partir de données Eurydice, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*, éditions 2015-2016 à 2020-2021. Collecte commune avec l'OCDE.

Indice de variation (2015 = 100)



Indice de variation (2015 = 100)

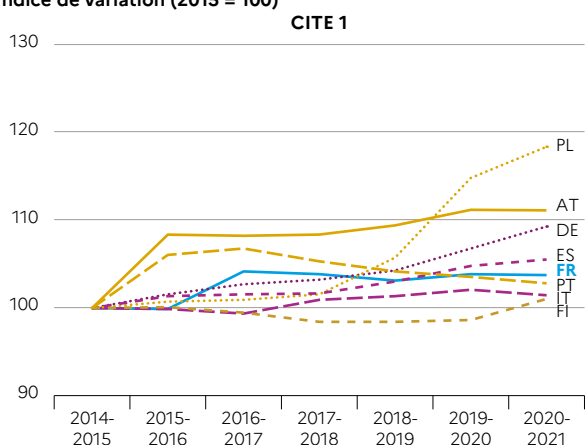


Lecture : entre 2014-2015 et 2020-2021, les salaires statutaires des enseignants débutants ont diminué de 3% au Portugal aux deux niveaux d'éducation considérés.

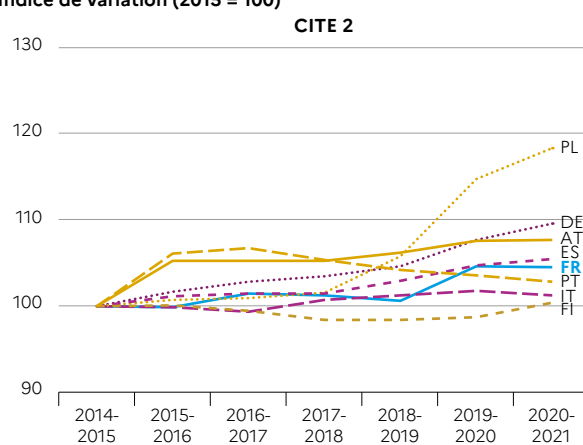
4.6.2 Évolution des salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté entre 2014-2015 et 2020-2021, dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire (100% = salaire en 2014-2015)

↳ OCDE, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau D3.6. Collecte commune avec Eurydice.

Indice de variation (2015 = 100)



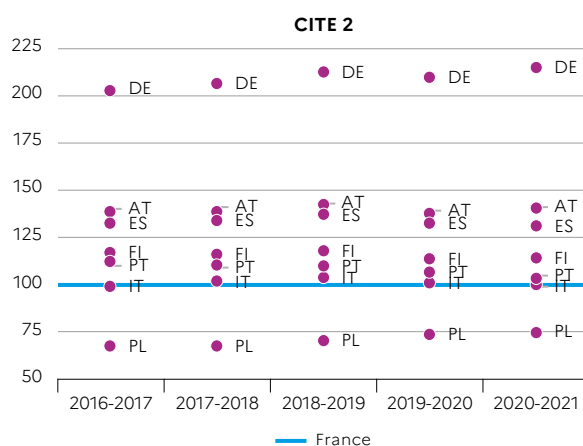
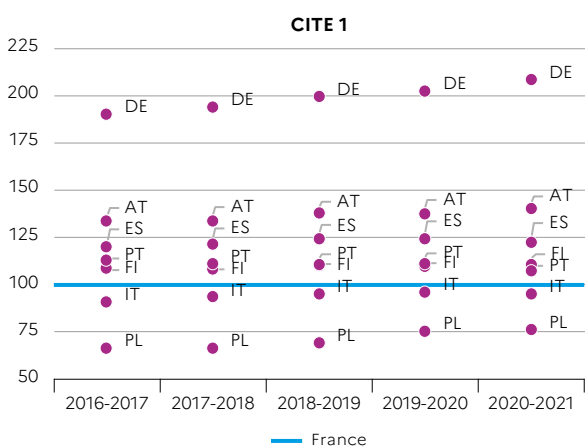
Indice de variation (2015 = 100)



Lecture : entre 2014-2015 et 2020-2021, les salaires statutaires des enseignants à qualification typique avec 15 ans d'expérience ont augmenté de 18% en Pologne aux deux niveaux d'éducation considérés.

4.6.3 Salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté, dans différents pays par rapport à celui des enseignants en France depuis 2016-2017, en CITE 1 et en CITE 2

↳ Calculs propres d'après OCDE, *Regards sur l'éducation*, éditions 2018 à 2022. Collecte commune avec Eurydice.



Lecture : en 2016-2017, le salaire statutaire des enseignants à qualification typique avec 15 ans d'expérience dans l'enseignement élémentaire en Allemagne était équivalent à 197% du salaire des mêmes enseignants en France. En 2020-2021, ce même rapport est de 212%.

4.7 PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS

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

L'enquête **Talis 2018**¹ 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 **4.7.1** s'intéresse plus particulièrement aux enseignants qui déclarent se livrer « au moins une fois par semaine » ou « entre une et trois 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 **4.7.1**, 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 heures en moyenne) : **4.7.2**. 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 %) : **4.7.1**.

EN CLASSE, LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES « ACTIVES », OÙ L'ÉLÈVE APPREND 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 (**4.7.3**), 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**² 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 (**4.7.3**) 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 %) : **4.7.3**. 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 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 2018 nous renseigne sur différentes méthodes utilisées par les enseignants de CITE 2 en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves (**4.7.4**). 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 61 % au Portugal et 66 % en Lituanie. 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). ■

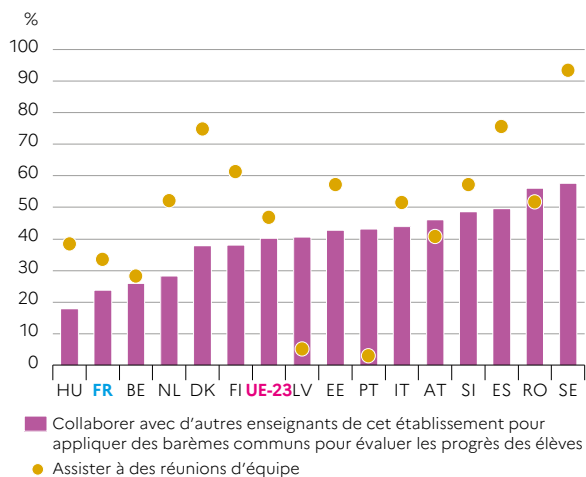
¹ Voir Annexes.

¹ Source : OCDE, PISA 2018, vol. III.

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

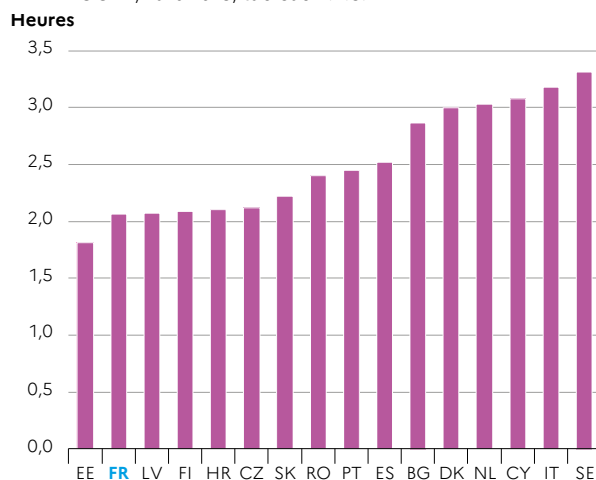
4.7.1 Proportion des enseignants de CITE 2 qui déclarent se livrer au moins une fois par mois aux activités de collaboration suivantes dans leur établissement en 2018

OCDE, Talis 2018, tableau II.4.1.



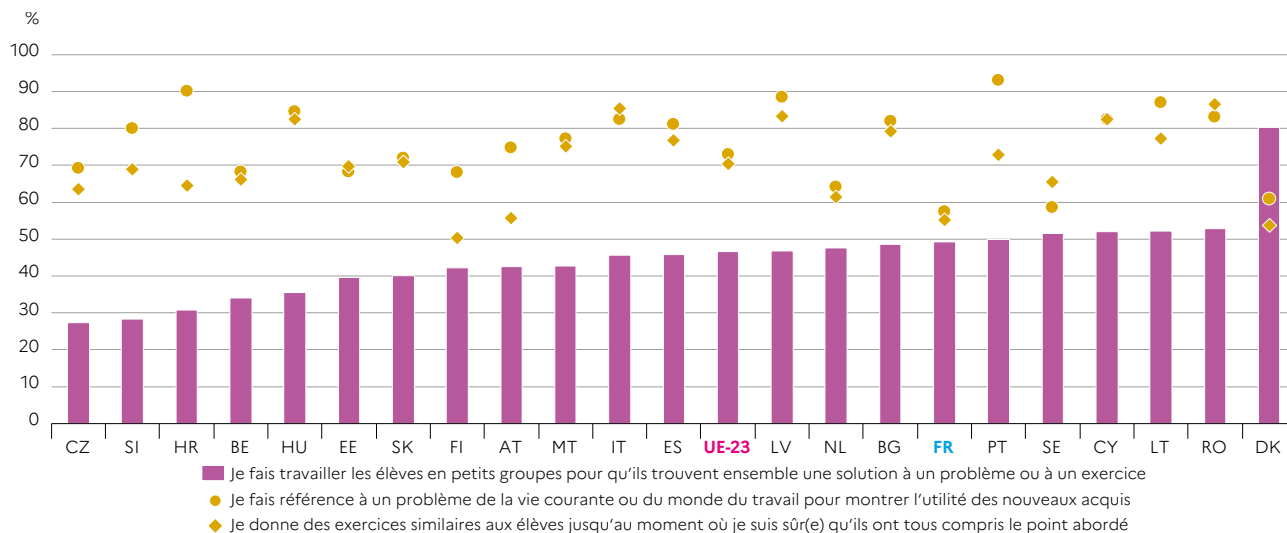
4.7.2 Nombre moyen d'heures que les enseignants de CITE 2 déclarent avoir consacrées au travail et au dialogue avec des collègues de l'établissement au cours de la dernière semaine complète en 2018

OCDE, Talis 2018, tableau II.4.5.



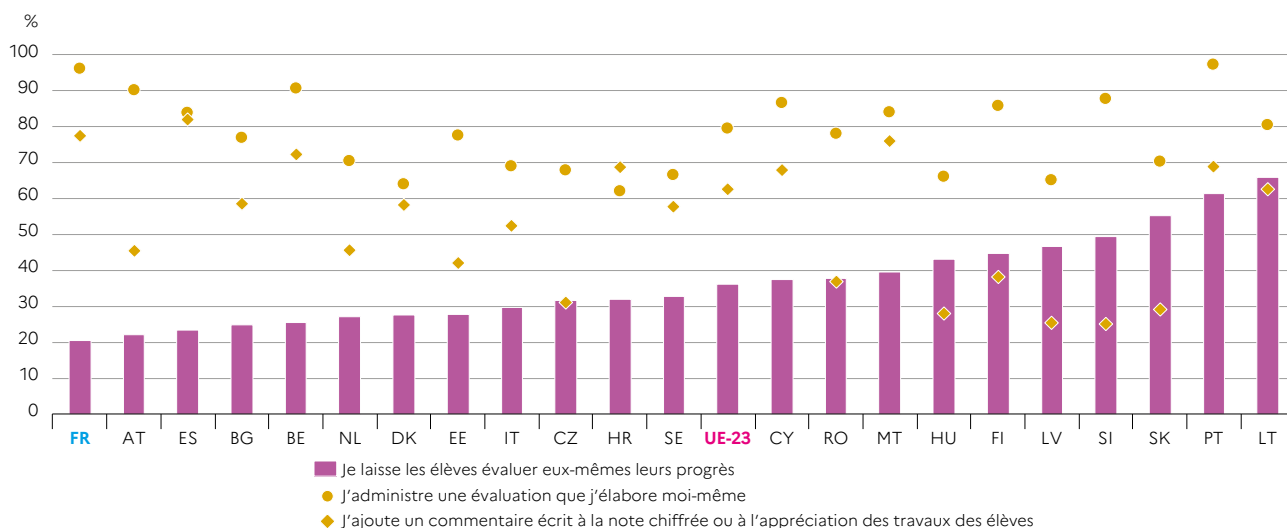
4.7.3 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent se livrer «souvent» ou «toujours» aux pratiques pédagogiques suivantes dans leur établissement en 2018

OCDE, Talis 2018, tableau I.2.1.



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

OCDE, Talis 2018, tableau I.2.6.



4.8 LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DES ENSEIGNANTS

LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DES ENSEIGNANTS EUROPEENS PROGRESSE, MAIS CONCERNE MOINS D'UN ENSEIGNANT SUR DEUX

D'après les données de l'enquête **Talis 2018**¹ présentées dans le rapport d'Eurydice² *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* (2021), une minorité d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) en Europe s'est déjà rendue à l'étranger à des fins professionnelles (4.8.1). En 2018, environ 41% des enseignants de l'Union européenne (UE) et en France interrogés ont déclaré avoir été mobiles au moins une fois pour un motif professionnel, en tant qu'enseignant et/ou durant leur formation initiale d'enseignant. C'est à Chypre et dans les pays nordiques (Pays-Bas, Estonie, Lettonie, Danemark, Finlande) que les taux de mobilité sont les plus élevés : plus de la moitié des enseignants y déclarent avoir effectué une mobilité professionnelle. En revanche, les enseignants sont moins mobiles dans les pays du sud et de l'est de l'Europe, où moins de 40% déclarent une mobilité. Entre 2013 et 2018, la **mobilité internationale des enseignants**³ a augmenté en moyenne dans les 17 pays européens ayant participé aux deux cycles de l'enquête Talis. Les plus fortes progressions s'observent à Chypre (+ 26 points), aux Pays-Bas (+ 24 points), au Danemark et en Estonie (+ 20 points), pays dans lesquels le taux de mobilité était déjà parmi les plus élevés en 2013. La France enregistre une progression globale de 17 points).

Les résultats de l'enquête Talis 2018 repris dans le rapport d'Eurydice révèlent que les enseignants de langues étrangères (LVE) sont en moyenne deux fois plus nombreux que les autres enseignants à déclarer un séjour professionnel à l'étranger (71% en moyenne dans l'UE et 78% en France). Ceux parmi les enseignants de LVE qui ne déclarent pas une mobilité pour un motif professionnel en tant qu'étudiant, enseignant ou les deux peuvent avoir séjourné à l'étranger pour d'autres motifs, comme un séjour au-pair par exemple, également favorable à l'enrichissement culturel et linguistique.

Talis 2018 montre aussi qu'en moyenne en Europe, parmi tous les enseignants interrogés, 33% ont réalisé une mobilité en tant qu'enseignant en exercice (36% en France) et 8% durant la formation initiale d'enseignant uniquement (5% en France) (4.8.2). Parmi ceux qui ont été mobiles comme enseignant, environ un tiers l'ont aussi été durant leur formation initiale d'enseignant (13% en moyenne en Europe et 11% en France). Enfin, les voyages scolaires constituent le premier motif de mobilité cité par les enseignants en France (81%), mais aussi en Europe (52%) [Eurydice, 2021].

DES PROGRAMMES NATIONAUX POUR SOUTENIR LA MOBILITÉ DES ENSEIGNANTS

En 2019-2020, la majorité des systèmes éducatifs européens ayant participé en 2018 à l'enquête Talis, dont la France, proposent des dispositifs nationaux visant à soutenir les séjours des enseignants à l'étranger à des fins de **développement**

¹ Voir Annexes.

professionnel⁴ (4.8.3). Si dans plus d'un tiers de ces pays incluant la France les programmes sont ouverts à tous les enseignants, quelle que soit la matière enseignée, seule la France propose également des programmes ciblant les professeurs de langue. Enfin, moins d'un quart des pays ne ciblent que les professeurs de langue. De la même façon, la durée des mobilités proposée est très variable : de quatre jours à un an et plus [Eurydice, 2021]. La France est le seul pays à proposer une mobilité pouvant aller jusqu'à trois ans (programmes Jules Verne, Codofil), mais les programmes de deux semaines – stage linguistique et séjour professionnel pour échanger de bonnes pratiques pédagogiques et développer des partenariats inter-établissements – restent les plus fréquents¹.

LES ENSEIGNANTS MOBILES BÉNÉFICIENT PLUS FRÉQUEMMENT DE PROGRAMMES DE FINANCEMENT DE L'UE QUE DE DISPOSITIFS NATIONAUX OU RÉGIONAUX

Le questionnaire de l'enquête Talis 2018 permettait aux enseignants de préciser comment les mobilités s'étaient déroulées : programme européen, programme national ou régional, programme organisé par un établissement ou la commune dans lequel il est situé ou encore en dehors des programmes (de la propre initiative de l'enseignant). La dernière modalité (hors programme) est la plus courante en Europe (49% en moyenne), et en France (55%). Les enseignants mobiles sont moins nombreux à déclarer avoir bénéficié d'un programme de financement, qu'il soit national/régional ou communautaire. Parmi les enseignants mobiles, 22% en moyenne ont effectué une mobilité soutenue par un programme européen (comme le projet Comenius, ou plus récemment « l'action clé 1 » du programme Erasmus+ 2014-2020) et 15% ont été subventionnés par un programme national ou régional. En France, ils sont respectivement 14% et 10% (4.8.4). Ainsi, en Europe, comme en France, le recours à un programme de financement de l'UE est plus courant qu'à un dispositif de financement régional ou national.

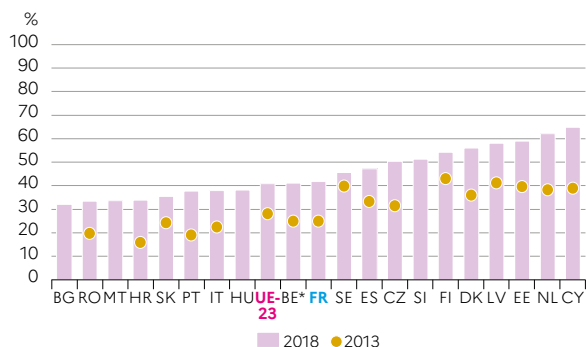
Au-delà des données présentées par Eurydice, les données sur les mobilités financées par le programme Erasmus+ en 2018² révèlent, dans tous les pays, que les personnels de l'enseignement scolaire (enseignants et/ou non enseignants comme les personnels éducatifs, de direction ou d'inspection de CITE 1-3) ont bénéficié d'un financement Erasmus+ pour participer, avant tout, à des cours structurés/ des événements de formation (72% des déclarants en moyenne dans l'UE et 53% en France) : 4.8.5. La France affiche le plus fort taux de participation à des activités d'observation (46%), un taux nettement supérieur à la moyenne européenne (27%). Toutefois, en l'absence de ventilation par catégorie de personnel et de niveau d'enseignement, ces données nécessitent donc d'être considérées avec précaution. ■

1. Sources : MENJS (base de données Jules Verne) et France Education international (Base de données Codofil, stages linguistiques et séjours professionnels).

2. Source : Commission européenne, 2020, *Erasmus+ Annual Report 2018*, p. 21.

4.8.1 Part d'enseignants de CITE 2 qui déclarent avoir séjourné à l'étranger pour un motif professionnel en tant qu'enseignant et/ou durant leur formation initiale d'enseignant en 2018 et en 2013

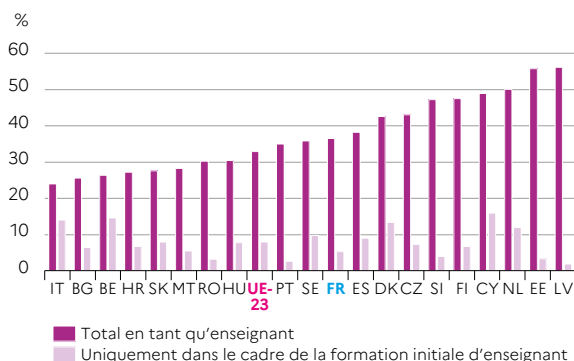
↳ Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, 2021 (d'après les données OCDE, Talis 2018 et Talis 2013).



Note : les pays ayant participé à Talis 2018 n'avaient pas tous pris part à Talis 2013. La moyenne UE comprend 17 pays/régions de l'UE pour 2013 et 21 pour 2018. Pour la Belgique, la moyenne 2018 comprend les communautés francophone et flamande, tandis que la moyenne 2013 ne comprend que la communauté flamande.

4.8.2 Part d'enseignants de CITE 2 qui déclarent avoir séjourné à l'étranger durant la formation initiale d'enseignant et/ou en tant qu'enseignant en exercice en 2018

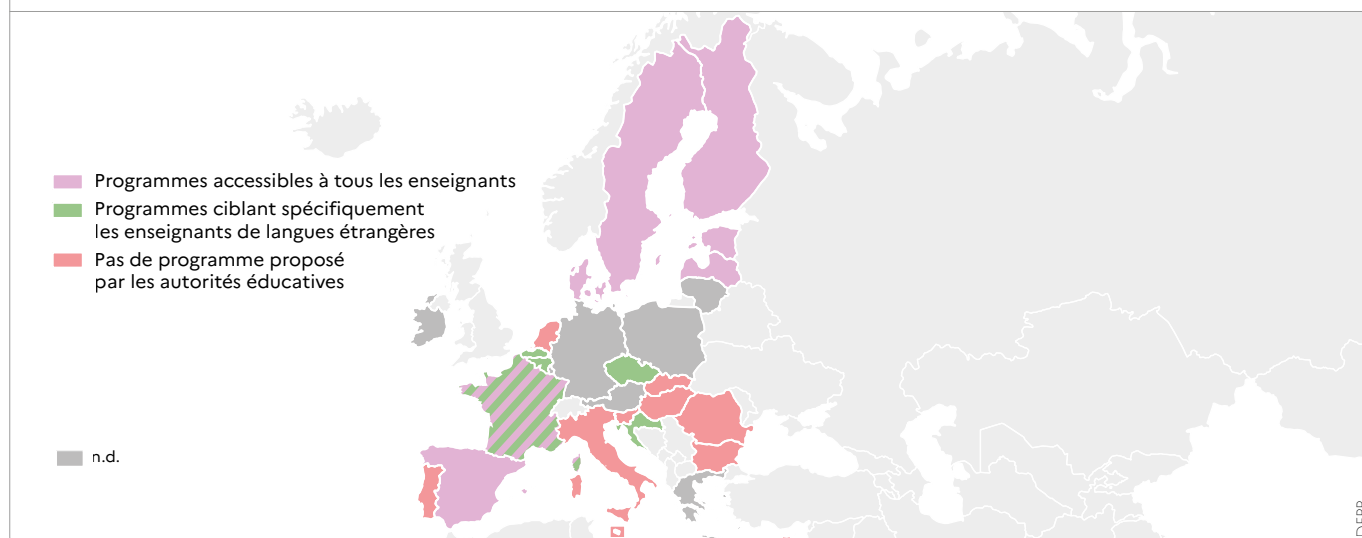
↳ Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, 2021 (d'après les données OCDE, Talis 2018).



Note : la catégorie « Total en tant qu'enseignant » comprend les enseignants qui déclarent avoir réalisé une mobilité « en tant qu'enseignant uniquement » et « en tant qu'enseignant et en tant qu'étudiant, durant leur formation initiale d'enseignant ».

4.8.3 Programmes de soutien à la mobilité internationale des enseignants de CITE 2, proposés par les autorités éducatives en 2019-2020, parmi les pays ayant participé à Talis 2018

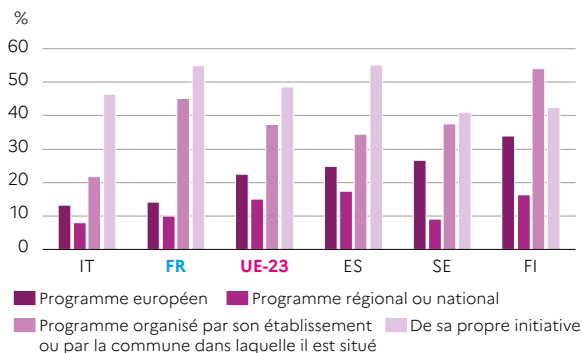
↳ Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, 2021, fig. 5.5.



Note : les enseignants qui partent à l'étranger pour travailler dans une école sous l'autorité de leur propre pays ne sont pas pris en compte ici, ni les programmes de financement internationaux, tels que le programme Erasmus+ de l'Union européenne. Données Talis 2018 manquantes pour l'Autriche et la Lituanie.

4.8.4 Part d'enseignants mobiles de CITE 2 dont le voyage professionnel à l'étranger a été soutenu par un programme de mobilité en 2018

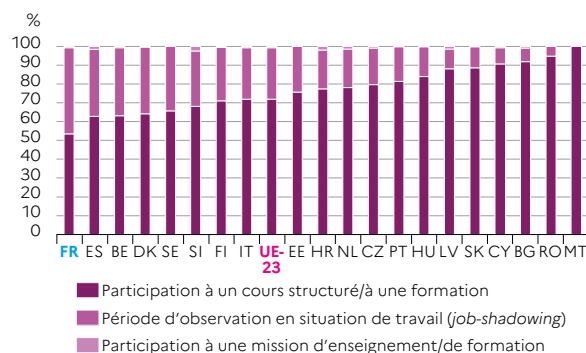
↳ Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, 2021, d'après les données Talis 2018.



Note : cumul de réponses différentes possible dans l'enquête Talis 2018.

4.8.5 Distribution des mobilités professionnelles des personnels de CITE 1-3, financées par le programme Erasmus+, en % et par activité en 2018

↳ Calculs propres, d'après les données de la Commission européenne (*Erasmus+ Annual Report 2018, 2020*).



4.9 LA PERCEPTION DU MÉTIER PAR LES ENSEIGNANTS

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

L'enquête **Talis 2018**^[1] 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 (4.9.1).

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 plus importantes d'enseignants faisant cette déclaration : la Suède (12%), la Lituanie (16%) ou encore le Portugal (22%).

Dans le même temps, 5 pays de l'UE-23, soit la Croatie, la France, le Portugal, la République slovaque et la Slovénie, affichent tout au plus 9% d'enseignants qui estiment leur profession valorisée par la société. Ainsi, ce ressenti apparaît nettement plus fort en Finlande (58%), à Chypre (43%), en Roumanie (41%) 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 (4.9.2). 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 32% en Hongrie. 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 Bulgarie (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 Bulgarie 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 (4.9.3). 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

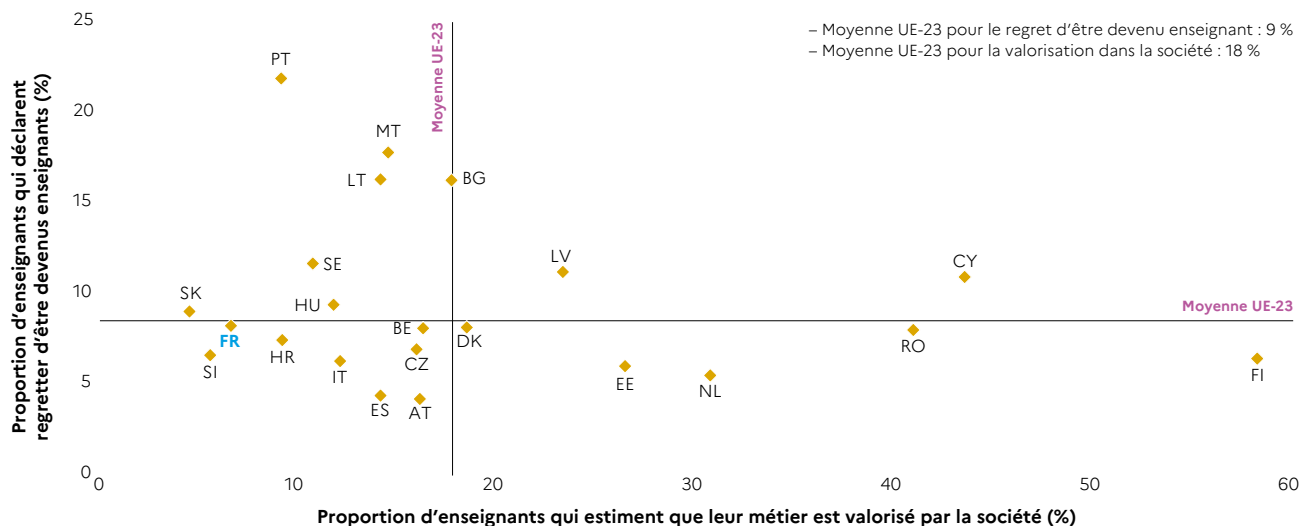
Lors de l'enquête Talis 2018, il est demandé aux enseignants s'ils s'estiment satisfaits de leur salaire. La réponse à cette question n'est positive que pour 38% des enseignants de l'UE-23. C'est en Autriche et en Belgique que les enseignants sont les plus nombreux à trouver leur rémunération satisfaisante (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 (4.9.4).

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 5 autres pays (Italie, Lettonie, Lituanie, Portugal 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. ■

[1] Voir Annexes.

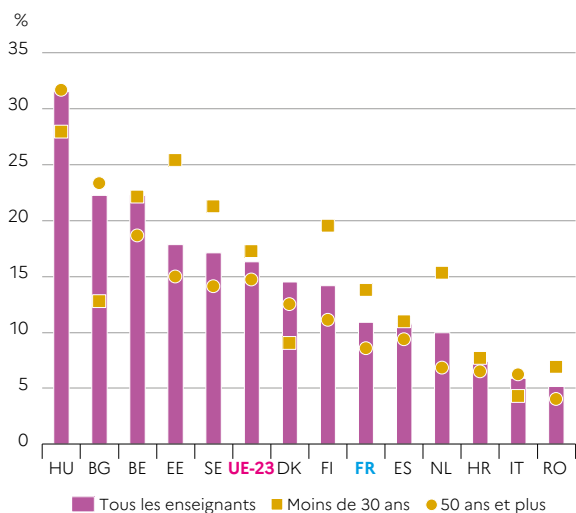
4.9.1 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent que leur profession est valorisée par la société et celle d'enseignants qui disent regretter d'être devenus enseignants en 2018

OCDE, Talis 2018, table I.4.34.



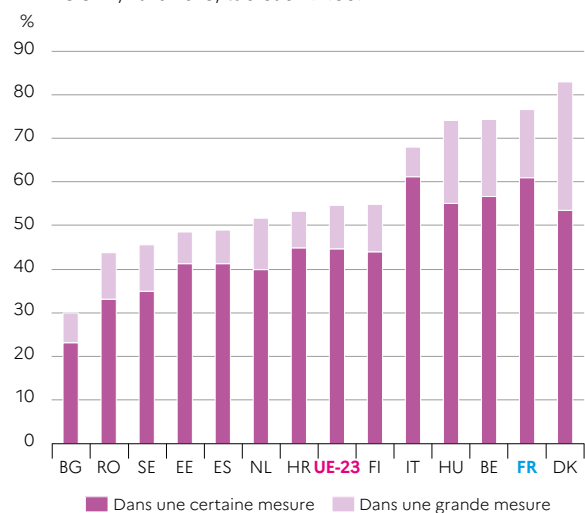
4.9.2 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui se déclarent très stressés au travail, selon leur âge en 2018

OCDE, Talis 2018, tableau II.2.39.



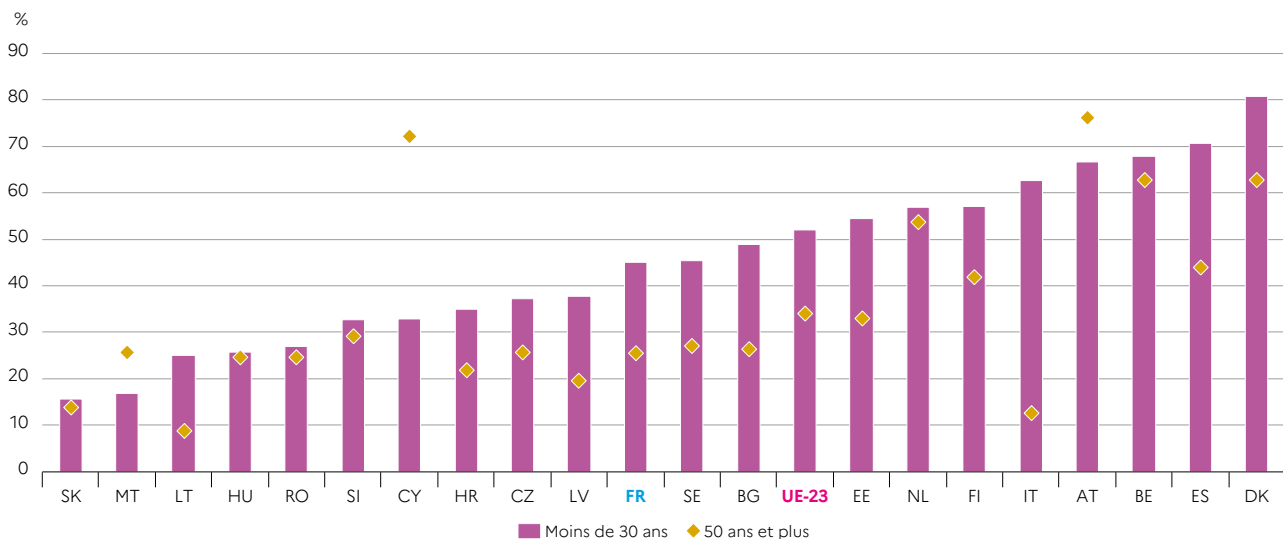
4.9.3 Proportion d'enseignants de CITE 2 qui déclarent que leur métier leur laisse du temps pour leur vie privée en 2018

OCDE, Talis 2018, tableau II.2.36.



4.9.4 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.





CHAPITRE 5

LES RÉSULTATS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les objectifs de la stratégie européenne en éducation à l'horizon 2030

La stratégie européenne en éducation à l'horizon 2030 : participation et niveaux de diplômes chez les jeunes

La stratégie européenne en éducation à l'horizon 2030 : les compétences des jeunes

Autres éclairages sur les compétences : Timss 2019

L'Objectif de développement durable (ODD) sur l'éducation, sous l'angle des inégalités filles-garçons

5.1 LES OBJECTIFS DE LA STRATÉGIE EUROPÉENNE EN ÉDUCATION À L'HORIZON 2030

Une stratégie d'éducation récemment définie par l'Union européenne ZOOM

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. En 2021, l'Union européenne a établi une nouvelle stratégie (troisième depuis Lisbonne) dans laquelle elle s'est fixé sept objectifs à l'horizon 2030 en matière d'éducation et de formation. Selon le Conseil de l'Union européenne, les objectifs ou cibles sur l'éducation et la formation fixés pour 2030 doivent être considérés comme des niveaux de référence des performances moyennes européennes. Ils sont suivis au niveau européen par des données comparables et tenant compte de la diversité des situations des États membres. Parmi les sept objectifs définis par le Conseil, cinq font à ce jour l'objet d'un suivi statistique complet.

CINQ CRITÈRES DE RÉFÉRENCE SONT ACTUELLEMENT SUIVIS

À l'horizon 2030, l'Union européenne (UE) s'est assigné cinq cibles qui font l'objet d'un suivi statistique annuel :

1. Participation à l'accueil et à l'éducation des jeunes enfants : d'ici 2030, au moins 96% des enfants entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire devraient participer à l'éducation.
2. Sorties précoces de l'éducation et de la formation (*early leaving from education and training* : ELET) : d'ici 2030, la part des jeunes quittant prématurément l'éducation et la formation devrait être inférieure à 9%.
3. Faible niveau dans les compétences de base : d'ici 2030, la part des jeunes de 15 ans ayant de faibles résultats en lecture, en mathématiques et en sciences devrait être inférieure à 15%.
4. Faible niveau en **littératie numérique** [□] : d'ici 2030, la part d'élèves de huitième année d'enseignement obligatoire ayant de faibles résultats en littératie numérique devrait être inférieure à 15%.
5. Diplômés de l'enseignement supérieur : d'ici 2030, au moins 45% des individus âgés de 25 à 34 ans devraient avoir un niveau d'études supérieures.

Deux autres cibles, qui portent sur l'apprentissage en milieu professionnel et la formation des adultes, ont également été fixées, mais ne font pas encore l'objet d'un suivi complet par Eurostat.

[□] Voir Annexes.

LES PAYS DE L'UNION EUROPÉENNE AU REGARD DES CINQ OBJECTIFS SUIVIS EN 2022

À ce stade, la moyenne pondérée des 27 États membres de l'Union européenne est en dessous des cinq objectifs suivis (**5.1.1 et 5.1.2**). De plus, aucun pays de l'UE-27 n'a encore atteint l'ensemble des objectifs.

Au total, en 2022, seules la Belgique, la France et l'Irlande ont atteint trois objectifs, et 10 pays (dont l'Espagne, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal ou encore la Finlande) en ont atteint deux. L'objectif concernant la maîtrise insuffisante dans les compétences de base est le moins souvent atteint par les pays. Lors de l'enquête **PISA 2018** [□], l'Estonie, la Finlande et la Pologne sont les seuls pays de l'UE à avoir eu moins de 15% d'élèves faiblement compétents dans les trois domaines évalués par l'enquête.

En 2022, les résultats de la France dépassent les cibles communes relatives à la participation à l'éducation et à la formation ainsi que celle concernant les niveaux de qualification. En effet, dans ce pays, 100% des enfants entre 3 ans et 6 ans participent à l'éducation, moins de 8% des jeunes de 18 à 24 ans sont en situation de sortie précoce et plus de 50% des jeunes adultes âgés entre 25 à 34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur. Toutefois, comme dans de nombreux autres pays de l'Union, les résultats de la France sont en retrait par rapport aux objectifs collectifs concernant les compétences des élèves : environ 21% des élèves âgés de 15 ans n'ont pas un niveau suffisant de compétences en compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique, et plus de 40% des élèves de quatrième ont des compétences insuffisantes en littératie numérique.

Pour répondre 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 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 qui vise 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, bien que l'Irlande présente une proportion moyenne de diplômés de l'enseignement supérieur élevée, le « nouveau plan national d'accès 2022-2026 » vise, entre autres choses, à développer l'inclusion dans l'accès à l'enseignement supérieur chez les publics défavorisés, en particulier dans les programmes prestigieux. En France, le ministère chargé de l'éducation a mis en place le « plan français » et le « plan mathématiques » dans l'objectif de renforcer les compétences de base des élèves. Ces deux mesures renforcent la formation continue sur l'enseignement du français et des mathématiques, pour l'ensemble des professeurs du premier degré. Sur un cycle de six années scolaires et au travers de « constellations » (groupes de six à huit enseignants) placés sous la supervision de conseillers pédagogiques, un travail approfondi est mené alliant apports didactiques et pédagogiques, et observations croisées au sein des classes. ■

5.1.1 Position relative de différents pays au regard des objectifs de la stratégie européenne en éducation et formation en 2022

↳ Eurostat, edat_lfse_03, edat_lfse_14, educ_uoe_enra21, educ_outc_pisa; IEA, enquête Icils 2018.



Note : certaines données sont provisoires à la date de la publication, soit en décembre 2022.

5.1.2 Résultats de chacun des pays cités en 5.1.1 au regard des objectifs de la stratégie européenne en éducation et formation en 2022

↳ Eurostat, edat_lfse_03, edat_lfse_14, educ_uoe_enra21, educ_outc_pisa; IEA, enquête Icils 2018.

	Éducation à 3 ans et plus (2020)	Sorties précoces (2021)	Faible niveau de compétences en				Diplômés de l'enseignement supérieur (2021)
			Compréhension de l'écrit (PISA 2018)	Culture mathématique (PISA 2018)	Culture scientifique (PISA 2018)	Littératie numérique (Icils 2018)	
UE-27	93,0	9,7	22,5	22,9	22,3	-	41,2
Allemagne	93,7	11,8	20,7	21,1	19,6	33,2	35,7
Irlande	100,0	3,3	11,8	15,7	17,0	-	61,7
Espagne	97,2	13,3	23,2	24,7	21,3	-	48,7
France	100,0	7,8	20,9	21,3	20,5	43,5	50,3
Italie	94,6	12,7	23,3	23,8	25,9	-	28,3
Pologne	90,8	5,9	14,7	14,7	13,8	-	40,6
Finlande	90,9	8,2	13,5	15,0	12,9	27,3	40,1
Objectif	≥ 96 %	< 9 %	< 15 %	< 15 %	< 15 %	< 15 %	≥ 45 %

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

LA STRATÉGIE EUROPÉENNE EN ÉDUCATION À L'HORIZON 2030 : PARTICIPATION ET NIVEAUX DE DIPLÔMES CHEZ LES JEUNES

UNE STRATÉGIE EUROPÉENNE POUR DÉVELOPPER LA PARTICIPATION À L'ÉDUCATION DÈS L'ÂGE DE 3 ANS

En 2020, la proportion d'enfants qui participent à l'éducation parmi ceux qui sont âgés entre 3 ans et l'âge de scolarité élémentaire obligatoire est de 93% dans les pays de l'Union européenne à 27 en moyenne. Seuls cinq pays ont dépassé la cible européenne de 96% et, parmi ces cinq pays, la France et l'Irlande sont les seuls à avoir un taux de participation de 100% (5.2.1). Certains pays demeurent à ce stade très éloignés de la cible collective : la Grèce (71,3%), la République slovaque (78,1%) ou encore la Roumanie (78,2%). Cependant, l'idée de l'importance d'une scolarisation précoce gagne du terrain en Europe. Par exemple, la Grèce a progressivement mis en place sur son territoire (entre 2018 et 2021), une réforme qui vise à abaisser l'âge du début de l'obligation d'instruction de 5 à 4 ans.

UNE DIMINUTION SENSIBLE DES SORTIES PRÉCOCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION EN EUROPE

En 2021, en moyenne dans l'UE-27, 9,7% des jeunes sont sortants précoces, c'est à dire, sont âgés entre 18 et 24 ans, n'ont pas de diplôme et ne sont ni en formation ni en éducation (*early leavers from education and training* : ELET), alors que l'objectif est d'en avoir moins de 9% en 2030 (5.2.2). Cet indicateur comprend non seulement les sortants de l'année 2021 (« flux »), année marquée par la crise du Covid-19, mais aussi l'ensemble des individus âgés de 18 à 24 ans qui se trouvent, en 2021, dans la situation décrite précédemment (« stock »), quelle que soit l'année à laquelle cette situation était intervenue.

En 2021, la France a déjà atteint cet objectif : 7,8% des jeunes de 18 à 24 ans ne sont pas diplômés et ne suivent pas de formation (ils sont donc dits ELET : cf. 6.2). L'objectif est également atteint par 15 autres pays de l'UE-27. En revanche, l'Allemagne (11,8%), l'Italie (12,7%) de même que l'Espagne, pays qui affiche la deuxième proportion la plus importante des 27 en 2021 (13,3%), n'ont pas encore atteint l'objectif.

Au cours de la décennie précédente, la situation s'est améliorée dans l'ensemble des pays de l'UE-27, et la moyenne est passée de 13,2% en 2011 à 9,7% en 2021. En France, la proportion de sorties précoces a continué de diminuer passant de 12,3% en 2011 à 7,8% en 2021. Partout, la diminution des taux de sorties précoces s'observe chez les deux sexes, mais il y a toujours davantage de sorties précoces parmi les garçons que parmi les filles en 2021 : 9,6% des garçons en France et 11,4% en moyenne UE-27, contre 6,1% des filles en France et 7,9% en moyenne UE-27 (5.2.3). À l'inverse, en Allemagne, une hausse significative des sorties précoces s'observe entre 2020 (10,1%

en moyenne) et 2021 (11,8%), après une stagnation entre 2015 et 2020. Dans ce pays, la hausse concerne à la fois les garçons (+1,8 point) et les filles (+1,6 point).

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 23% en 2011 à 5,9% en 2021 (soit une baisse de 17,1 points, la plus forte de l'UE-27 au cours de 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 » (*Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*), mis en place entre 2016 et 2019, 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'écoles.

LES DIPLÔMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CONTINUENT D'AUGMENTER PARMIS LES JEUNES ADULTES EN EUROPE

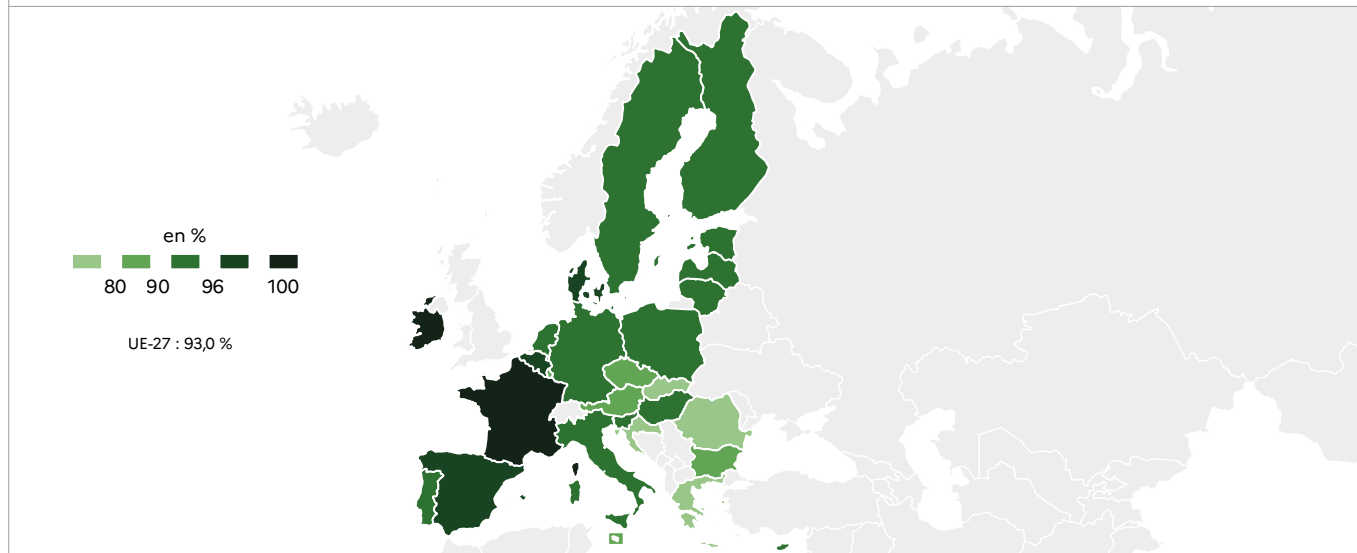
En 2021, en moyenne dans l'UE-27, 41,2% des jeunes de 25 à 34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur (5.2.4). L'objectif de 45% à l'horizon 2030 n'est donc pas encore atteint en moyenne, mais il l'est dans 13 pays dont la France (ici, 50,3% des 25-34 ans sont diplômés du supérieur). Parmi les 14 pays qui n'ont pas encore atteint l'objectif, on compte la Pologne (40,6%), l'Allemagne (35,7%) et surtout l'Italie (28,3%).

Dans l'ensemble des 27 États membres, les femmes sont plus souvent diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes, avec 11 points d'écart en moyenne (5.2.5). Parmi les pays qui ont déjà plus de 45% de diplômés, la France est le pays qui présente l'écart de genre le plus faible (54,2% de femmes et 46,0% d'hommes, soit un écart de 8 points). Dans certains autres pays, les diplômés de l'enseignement supérieur sont notablement rares parmi les hommes : en Italie, 22,3% des hommes sont diplômés contre 34,4% des femmes.

De plus, certaines disciplines sont marquées du point de vue du genre. Les femmes sont souvent surreprésentées dans les formations menant à l'enseignement (en 2020, 80% des étudiants de l'UE-27 de ce domaine sont des femmes) ou aux professions de la santé (74%), dans les disciplines littéraires ou artistiques (68%) et les sciences sociales (68%). En revanche, elles sont beaucoup moins nombreuses dans les formations telles que les Technologies de l'information et de la communication (elles ne représentent que 21% des étudiants de l'UE-27 de ce domaine en 2020) ou de l'industrie manufacturière (27%). 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 (cf. 6.2). ■

5.2.1 Taux de participation des enfants ayant entre 3 ans et l'âge d'entrée en école élémentaire obligatoire en 2019-2020

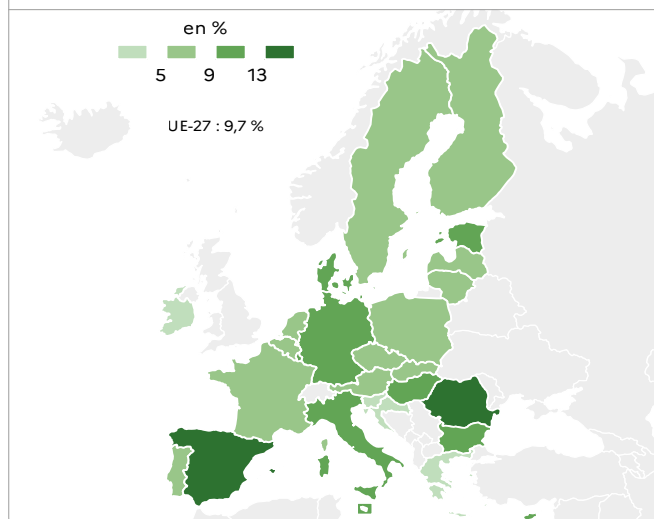
↳ Eurostat, collecte de données administratives UOE, *educ_uoe_enra21*.



Note : les données de la Belgique sont en rupture de série. Les données de la Grèce sont estimées par Eurostat. Les données pour la France sont provisoires.

5.2.2 Proportion de jeunes en sortie précoce parmi les 18-24 ans en 2021

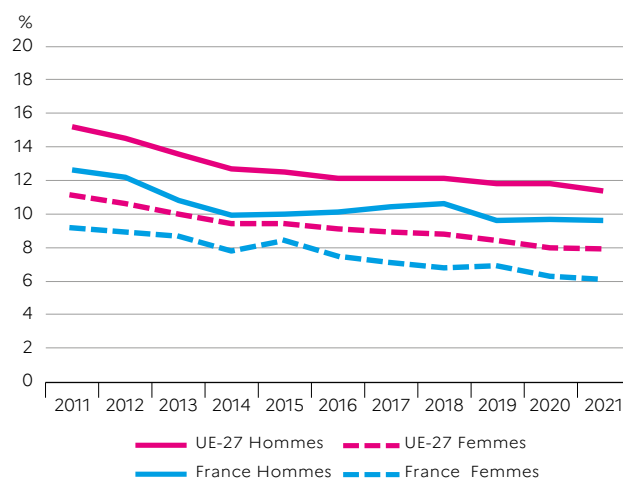
↳ Eurostat, enquête EU-LFS, *edat_lfse_14*.



Note : les données de tous les pays sont considérées comme provisoires.

5.2.3 Évolution de la proportion de jeunes en sortie précoce en France et dans l'UE-27, selon le sexe, entre 2011 et 2021

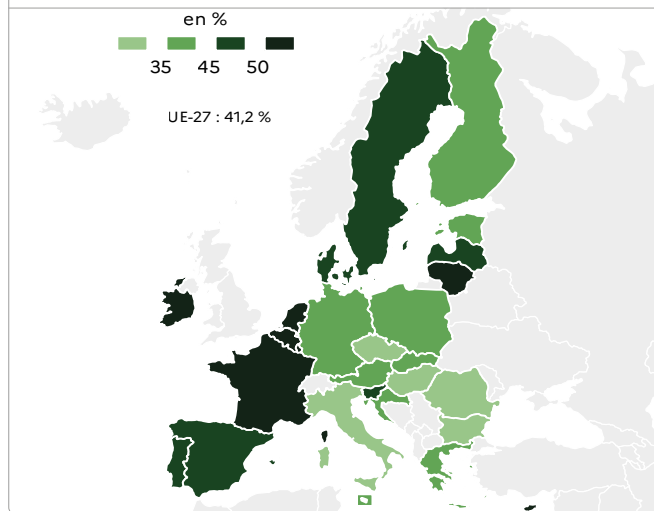
↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail, *edat_lfse_14*; DEPP, *Repères et références statistiques 2021*.



Note : données provisoires pour la France et l'UE-27 en 2021.

5.2.4 Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 25-34 ans en 2021

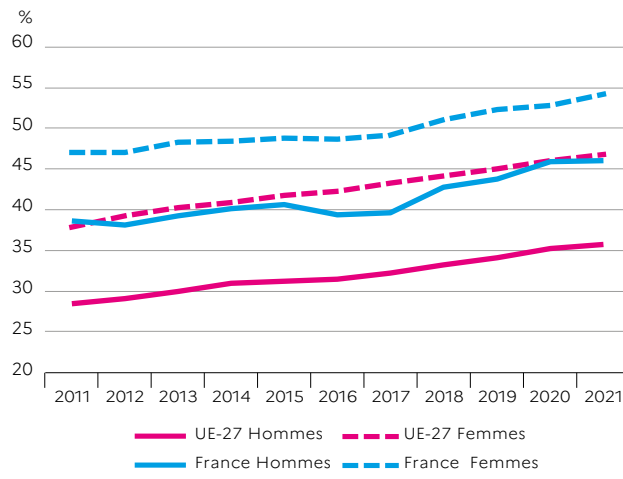
↳ Eurostat, enquête EU-LFS, *edat_lfse_03*.



Note : les données de tous les pays sont considérées comme provisoires.

5.2.5 Évolution de la proportion de jeunes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement supérieur, en France et dans l'UE-27 selon le sexe, entre 2011 et 2021

↳ Eurostat, enquête EU-LFS, *edat_lfse_03*.



Note : données provisoires pour la France et l'UE-27 en 2021.

DE LARGES PROPORTIONS D'ÉLÈVES AVEC UN FAIBLE NIVEAU DE COMPÉTENCES DE BASE EN FRANCE COMME EN EUROPE

La stratégie de l'Union européenne à 27 (UE-27) en matière d'éducation et de formation à l'horizon 2030 (cf. 5.1) se donne pour objectif d'avoir moins de 15 % d'élèves « faiblement performants », c'est-à-dire de ceux qui se situent dans un groupe de performance inférieur au « niveau 2 » dans chacun des trois domaines de **PISA 2018**[□]. 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 ».

En moyenne dans l'UE-27, 22,5 % des élèves âgés de 15 ans ne parviennent pas au seuil des compétences minimales dans le domaine majeur de l'évaluation à PISA 2018, à savoir la compréhension de l'écrit (**5.3.1**). La situation est similaire dans les deux autres domaines évalués (cultures mathématique et scientifique), domaines mineurs en 2018, où la moyenne européenne est respectivement de 22,9 % et 22,3 %. L'Union souhaite que chacune de ces proportions soit inférieure à 15 % d'ici 2030.

En France, la situation est légèrement meilleure que la moyenne européenne : il y a environ 21 % d'élèves faiblement compétents dans chacun des trois domaines évalués en France. L'Allemagne est proche de la France, mais l'Espagne et l'Italie sont dans des situations plus difficiles. Seules l'Estonie, la Finlande et la Pologne avaient moins de 15 % d'élèves avec des compétences insuffisantes dans les trois domaines à PISA 2018.

Dans l'ensemble des pays de l'UE-27, les garçons ont plus souvent que les filles de faibles compétences en compréhension de l'écrit. En France, seules 16,3 % des filles sont faiblement compétentes, alors que c'est le cas de 25,4 % des garçons âgés de 15 ans. Ces proportions sont similaires à celles observées en Allemagne, en Belgique ou encore au Portugal. L'Espagne et l'Italie affichent quant à elles des proportions plus élevées : dans ces deux pays, il y a environ 28 % de garçons faiblement compétents pour environ 18 % de filles dans la même situation. En culture scientifique, le constat est le même, car les garçons sont plus souvent faiblement compétents que les filles, mais en mathématiques, il n'y a pas de différence significative entre les deux sexes.

D'après PISA 2018, en moyenne des pays de l'UE-27, 23 % des élèves de 15 ans sont faiblement performants en compréhension de l'écrit (**5.3.1 bis web**). Entre 2009 et 2018, la part d'élèves ayant de faibles compétences a augmenté de 3 points de pourcentage dans l'UE-27. Dans l'UE, huit 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).

[□] Voir Annexes.

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

Le graphique **5.3.2** 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 de statut économique, social et culturel, dit **SESC**[□] (axe horizontal). Les pays de l'UE-27 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). Une position particulièrement avantageuse se manifeste en Estonie (le pays conjugue en effet des compétences des jeunes et une équité supérieures à la moyenne de l'OCDE), tandis que plusieurs pays de l'Est mais aussi le Luxembourg ont des élèves peu performants en moyenne et une faible équité des résultats.

AUCUN PAYS EN EUROPE N'ATTEINT L'OBJECTIF VISANT LES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

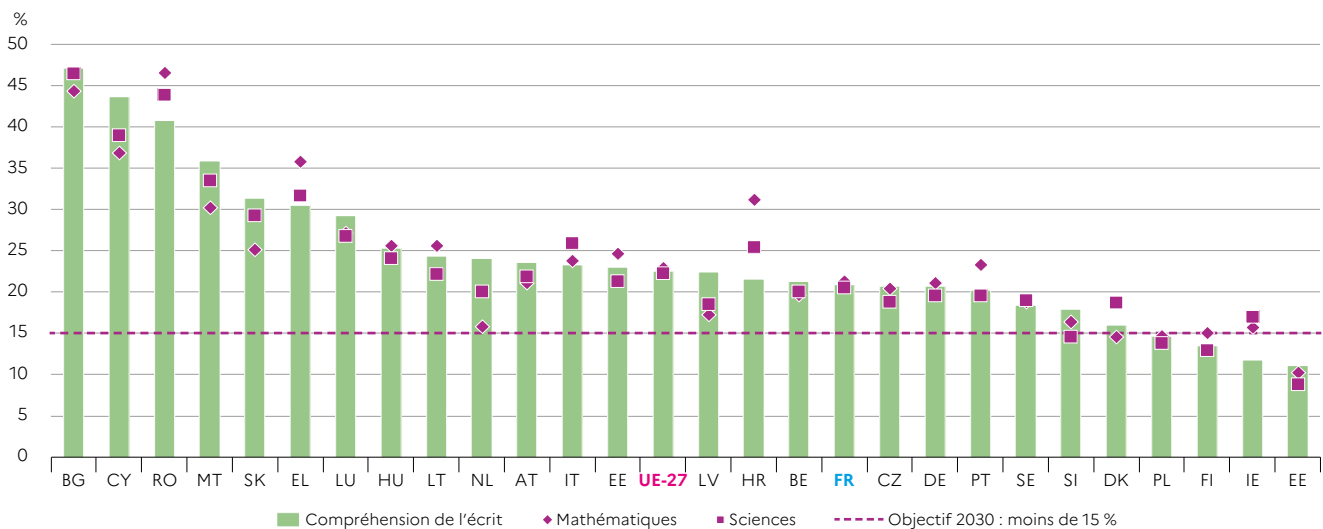
L'objectif sur les compétences numériques est suivi par l'enquête **Icils 2018**[□] de l'IEA. Pour atteindre l'objectif, les pays devront avoir moins de 15 % d'élèves de huitième année d'enseignement obligatoire (classe de quatrième en France) faiblement compétents en **littératie numérique**[□], qui est définie 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 ». En 2018, seuls six pays de l'UE ont participé à l'enquête, et le calcul d'une moyenne européenne est impossible sur un nombre aussi limité.

Ces six pays dépassent le seuil maximal d'élèves faiblement compétents en littératie numérique fixé par l'Union européenne, à savoir 15 % : les moyennes s'étendent de 16,2 % au Danemark à 50,6 % au Luxembourg, en passant par 43,5 % en France (**5.3.3**).

Dans l'ensemble des pays de l'Union ayant participé à Icils en 2018, les filles ont été plus performantes que les garçons : en France, 37,2 % des filles en classe de quatrième sont faiblement compétentes en littératie numérique, contre 49,2 % pour les garçons. Au Danemark, les filles atteignent déjà l'objectif européen (10,7 % en 2018), alors que la proportion d'élèves faiblement compétents est deux fois plus importante chez les garçons (21,6 %). ■

5.3.1 Proportion d'élèves de 15 ans faiblement performants en compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique en 2018

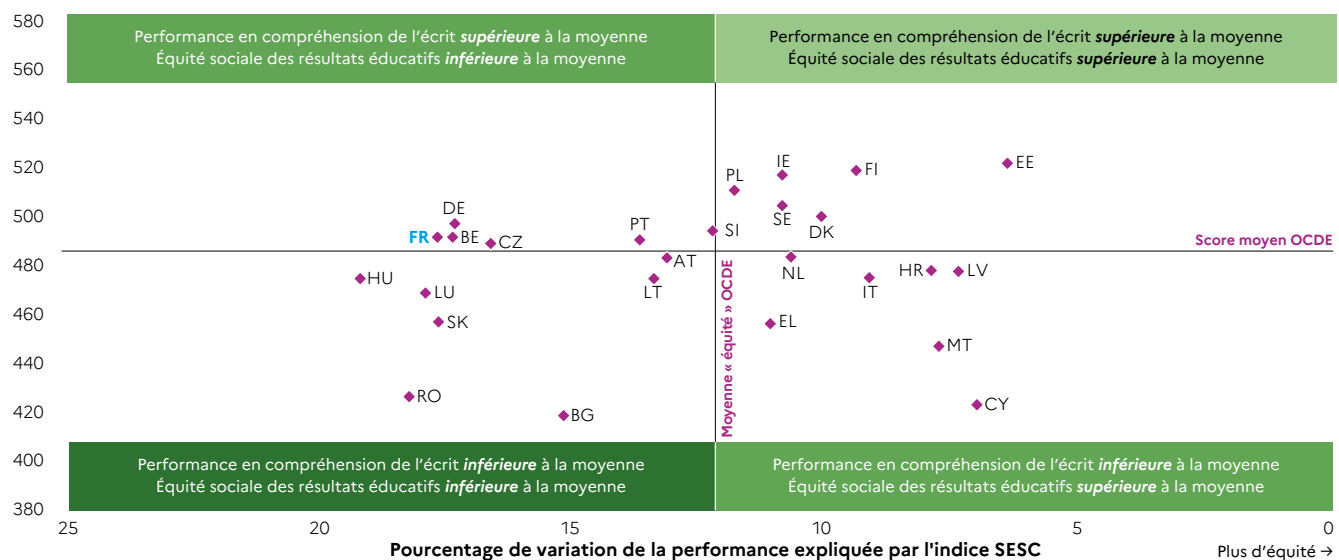
OCDE, PISA 2018, tableaux I.B1.7, I.B1.8, I.B1.9.



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

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

Score moyen



5.3.3 Proportion d'élèves de huitième année d'enseignement obligatoire (classe de quatrième en France) faiblement compétents en littératie numérique, selon le sexe en 2018

IEA, enquête Icils 2018.



5.4 AUTRES ÉCLAIRAGES SUR LES COMPÉTENCES : TIMSS 2019

Le Programme international de recherche en mathématiques et en sciences (*Trends in International Mathematics and Science Study – Timss*¹) donne lieu tous les quatre ans à une évaluation réalisée par l'association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (*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, à compter de la première année de l'enseignement élémentaire dans chacun des pays participants. En France, il s'agit des classes de CM1 et de quatrième. En 2019, 21 pays membres de l'Union européenne à 27 (UE-27) ont participé à l'épreuve Timss pour les élèves de quatrième année de scolarisation et 10 pays pour les élèves de huitième année.

ZOOM

LA FRANCE EN RETRAIT SUR LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN FIN D'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

En 2019, lors du dernier cycle d'enquête Timss (Timss 2019), les élèves de quatrième année d'enseignement (classe de CM1 en France) dans les pays de l'UE-27 participants ont atteint un score moyen de 527 points en mathématiques et de 522 points en sciences. Si certains pays de l'UE ont obtenu des résultats supérieurs à ces moyennes – c'est le cas en Lettonie (546 en mathématiques et 542 en sciences) ou en Finlande (respectivement 532 et 555) –, d'autres ont obtenu des scores moyens parfois bien inférieurs, comme l'Italie (515 et 510) ou l'Espagne (502 et 511). C'est aussi le cas de la France, où les élèves de CM1 ont obtenu des scores de 485 en mathématiques et 488 en sciences.

L'enquête Timss répartit les élèves selon leur score en groupes de compétences : le niveau « avancé » (score de 625 points ou plus); le niveau « élevé » (550 ou plus); le niveau « intermédiaire » (475 ou plus); le niveau « bas » (400 ou plus). Les élèves ayant un score inférieur à 400 points ne démontrent pas qu'ils possèdent des connaissances élémentaires. Dans les pays de l'UE-27 qui ont participé en quatrième année (CM1 en France), 94 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau « bas » dans les deux domaines, ce qui signifie que 6 % des élèves ne possèdent pas de connaissances suffisantes. La proportion d'élèves insuffisamment compétents varie de 2 % en Autriche, en Lettonie et aux Pays-Bas, à 15 % en France pour les mathématiques (5.4.1). En sciences, cette proportion s'étend de 2 % en Croatie et en Lettonie, à 14 % en France et à Malte (5.4.2).

DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, LA POSITION DE LA FRANCE ÉGALEMENT EN RETRAIT SUR LES PAYS EUROPÉENS

Les élèves de huitième année d'enseignement (classe de quatrième en France) dans les 10 pays membres de l'Union qui

¹ Voir Annexes.

avaient participé à Timss 2019 ont obtenu en moyenne un score de 511 points en mathématiques et de 515 points en sciences. Là encore, certains pays de l'UE-27 affichent des résultats élevés aux deux épreuves – c'est le cas en Irlande (524 en mathématiques et 523 en sciences) ou encore en Lituanie (respectivement 521 et 534) –, tandis que l'Italie (498 et 500) et surtout la France (483 et 489) sont en retrait.

En comparaison avec l'enseignement élémentaire, la répartition par groupes de compétences dans le premier cycle du secondaire en France est mieux alignée avec celle de la moyenne des pays de l'UE. La proportion d'élèves qui n'atteignent pas le niveau « bas » est de 12 % en mathématiques et de 11 % pour les sciences en Europe en moyenne, contre respectivement 12 % et 13 % en France. En mathématiques, les proportions varient de 6 % en Irlande à 22 % en Roumanie (5.4.3), alors qu'en sciences elle s'étend de 5 % au Portugal à 22 % en Roumanie (5.4.4).

Toutefois, si la France a une proportion d'élèves qui n'atteignent pas le niveau « bas » de compétences très proche de celle des pays européens en moyenne, elle se singularise par une forte proportion d'élèves dont les compétences se situent précisément au niveau « bas » de l'échelle. Les proportions d'élèves de quatrième en France qui ont un niveau « bas » sont de 33 % en mathématiques et 28 % en sciences, contre respectivement 23 % et 20 % en moyenne dans les pays de l'UE. Pour le groupe de niveau « avancé », l'écart est à nouveau en défaveur de la France : seuls 2 % des élèves y sont au niveau « avancé » en mathématiques (11 % en moyenne UE) et 3 % en sciences (10 % pour l'UE).

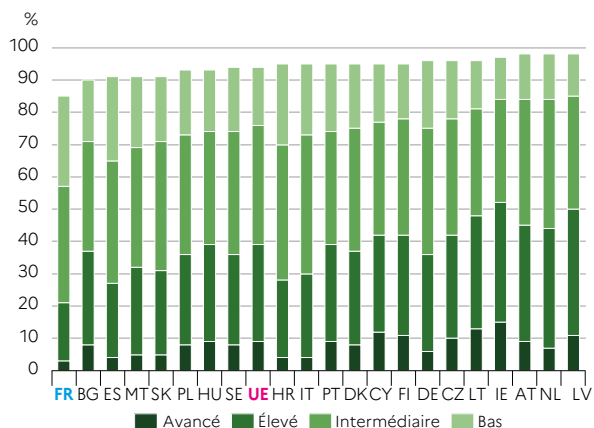
LES TESTS NATIONAUX STANDARDISÉS SONT PLUS COURANTS EN MATHÉMATIQUES QU'EN SCIENCES DANS L'ÉLÉMENTAIRE

Le rapport d'Eurydice¹ sur l'apprentissage des mathématiques et des sciences a mis en avant l'évaluation régulière des acquis comme outil contribuant à la réussite des élèves¹. Outre les évaluations internationales, tous les pays européens – exceptés la Grèce, la Croatie et la Pologne – disposent en 2020-2021 de tests nationaux standardisés en mathématiques (5.4.5). Dans l'enseignement élémentaire, ce sont le plus souvent des tests exhaustifs, passés par tous les élèves, même si certains pays (France, Belgique francophone) ont également recours à des tests sur échantillon (dispositif Cedre en France). Les examens certificatifs sont plus rares à ce niveau d'enseignement (Belgique francophone, Bulgarie). Les tests nationaux en sciences sont moins courants qu'en mathématiques (soit dans 41 % des systèmes éducatifs) et plus fréquemment menés sur échantillon (5.4.6). ■

¹ Source : Eurydice, 2022, *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools*.

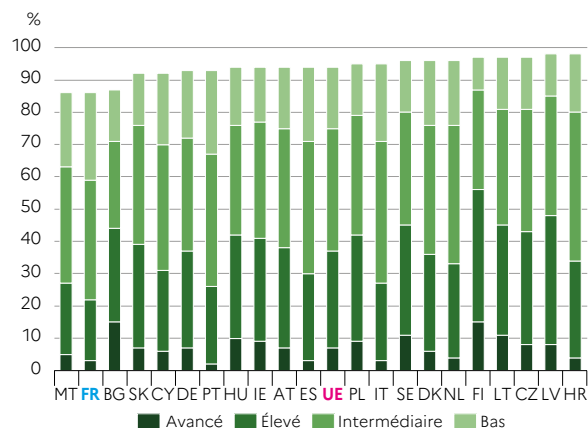
5.4.1 Proportion d'élèves qui atteignent chaque niveau de compétences en mathématiques en quatrième année d'enseignement élémentaire obligatoire (CM1 en France) à Timss 2019

↳ IEA, Timss 2019, exhibit 1.8.



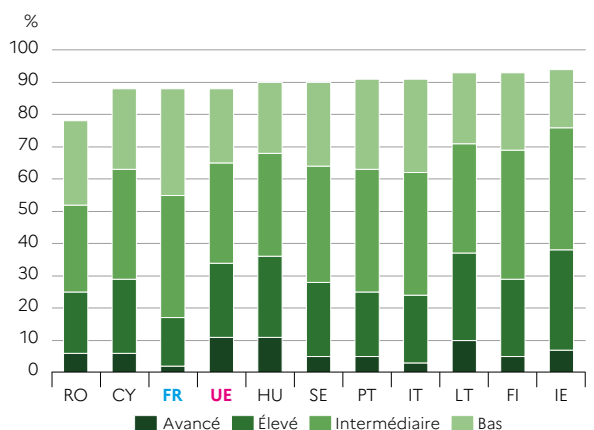
5.4.2 Proportion d'élèves qui atteignent chaque niveau de compétences en sciences en quatrième année d'enseignement élémentaire obligatoire (CM1 en France) à Timss 2019

↳ IEA, Timss 2019, exhibit 2.8.



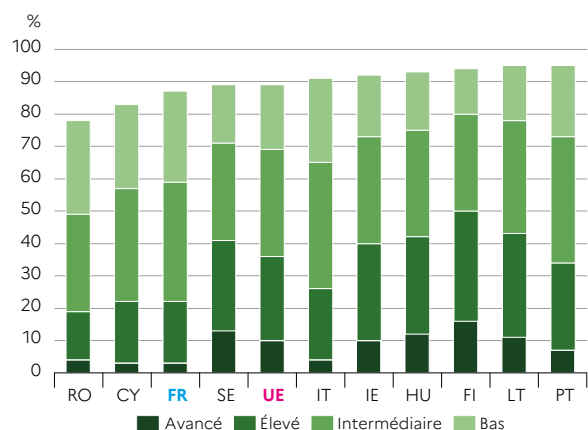
5.4.3 Proportion d'élèves qui atteignent chaque niveau de compétences en mathématiques en huitième année d'enseignement obligatoire (quatrième en France) à Timss 2019

↳ IEA, Timss 2019, exhibit 3.8.



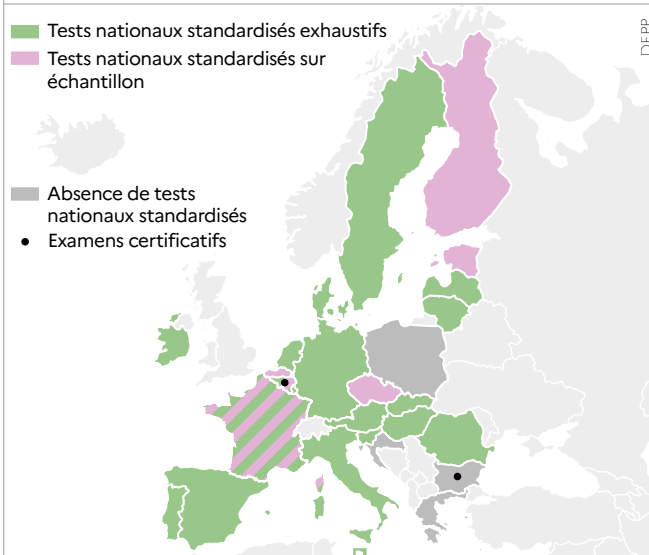
5.4.4 Proportion d'élèves qui atteignent chaque niveau de compétences en sciences en huitième année d'enseignement obligatoire (quatrième en France) à Timss 2019

↳ IEA, Timss 2019, exhibit 4.8.



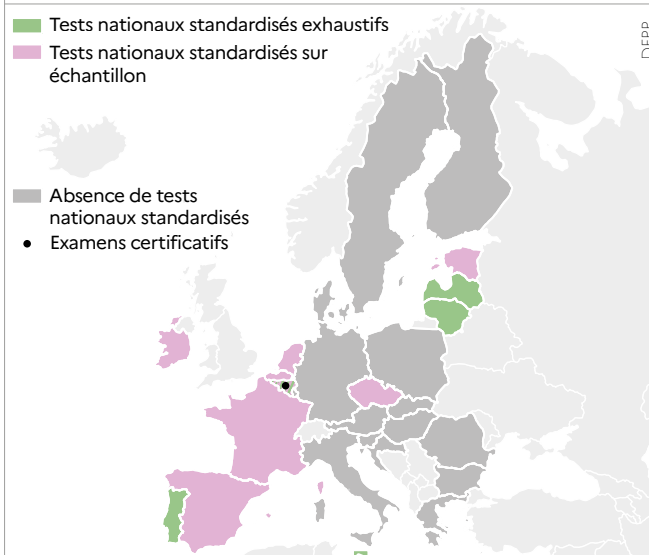
5.4.5 Existence de tests nationaux standardisés et d'examens certificatifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire en 2020-2021

↳ Eurydice, 2022, *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools.*



5.4.6 Existence de tests nationaux standardisés et d'examens certificatifs en science dans l'enseignement élémentaire en 2020-2021

↳ Eurydice, 2022, *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools.*



EN CITE 3, DANS LES PAYS À REVENUS ÉLEVÉS, UNE QUASI-PARITÉ DE SCOLARISATION ENTRE FILLES ET GARÇONS

Les États membres des Nations unies ont adopté en 2015 les Objectifs de développement durable (ODD) 2030, dont le quatrième porte sur l'éducation. Composé de plusieurs cibles, celui-ci vise entre autres à ce que toutes les filles et tous les garçons achèvent d'ici à 2030 un enseignement élémentaire et secondaire gratuit et de qualité. L'un des indicateurs de suivi estime la **proportion de filles et de garçons non scolarisés**[■] (quel que soit le niveau d'enseignement) et ayant l'âge de l'être dans le second cycle du secondaire (CITE 3).

Les pays à revenu élevé présentent généralement de forts taux de participation des jeunes ayant l'âge d'être scolarisés en CITE 3 et peu de disparité entre les sexes, et, lorsque c'est le cas, les filles sont généralement favorisées. En 2019-2020 parmi les pays présentés ici (**5.5.1**), l'Australie affiche la différence de genre la plus importante, de 3 points de pourcentage en faveur des filles. L'Allemagne et la France observent une situation de quasi-parité mais avec des proportions de non-scolarisés très différentes : la France compte 3% parmi les filles et les garçons, contre 17% parmi les deux sexes en Allemagne.

Dans les pays moins favorisés, on constate en revanche une plus grande disparité entre les sexes et cette fois, d'après un rapport de l'Unesco daté de 2022, la non-scolarisation touche davantage de filles que de garçons à l'échelle mondiale. Au Mozambique par exemple, 66% des filles en âge d'être scolarisées en CITE 3 ne le sont pas, contre 57% des garçons. Toutefois, toujours selon l'Unesco, plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire connaissent une inversion de la situation et se rapprochent ainsi de ceux à revenus élevés. Ainsi, aux Philippines, en Thaïlande ou encore aux Fidji, il y a respectivement 10, 12 et 15 points d'écart entre les filles et les garçons, en faveur des premières.

LES FILLES PARTICIPENT MOINS À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL QUE LES GARÇONS

Une autre cible de l'ODD4 vise à ce que les femmes et les hommes aient tous accès à un enseignement technique, professionnel et supérieur abordable et de qualité d'ici à 2030. Dans la majorité des régions du monde, les garçons âgés de 15 à 24 ans participent davantage que les filles du même âge à l'enseignement professionnel secondaire, postsecondaire non supérieur ou supérieur court (**5.5.2**). Cet avantage est particulièrement notable dans les pays de la région Europe, où par ailleurs la participation moyenne (quel que soit le sexe) est souvent élevée. L'Italie est le pays qui présente la plus grande disparité de genre : 16% des filles y participent à cet enseignement, contre 26% des garçons. En France, c'est le cas de 17% des filles et de 22% des garçons, soit une situation similaire à celle de l'Allemagne (18% de filles et 23% de garçons).

[■] Voir Annexes.

Une moindre participation des filles à l'enseignement professionnel peut indiquer un phénomène de déscolarisation des filles comme dans les pays en voie de développement : en Côte d'Ivoire par exemple, 2% des filles âgées de 15 à 24 ans sont inscrites dans l'enseignement professionnel, mais 63% des filles ayant l'âge théorique du second cycle du secondaire ne sont pas scolarisées du tout en 2019-2020. Elle peut, à l'inverse, indiquer une participation plus importante des jeunes femmes à l'enseignement général ou à l'enseignement supérieur long, ou encore un accès plus faible à l'apprentissage.

Dans l'enseignement supérieur, les femmes restent sous-représentées dans les filières de l'ingénierie, de l'informatique ou encore de l'agriculture. Par exemple, en 2019-2020 en Allemagne, les filles ne représentent que 22% des étudiants dans le domaine de l'ingénierie dans l'enseignement supérieur (Eurostat).

LES GARÇONS RECOURENT GÉNÉRALEMENT PLUS SOUVENT AUX OUTILS NUMÉRIQUES QUE LES FILLES

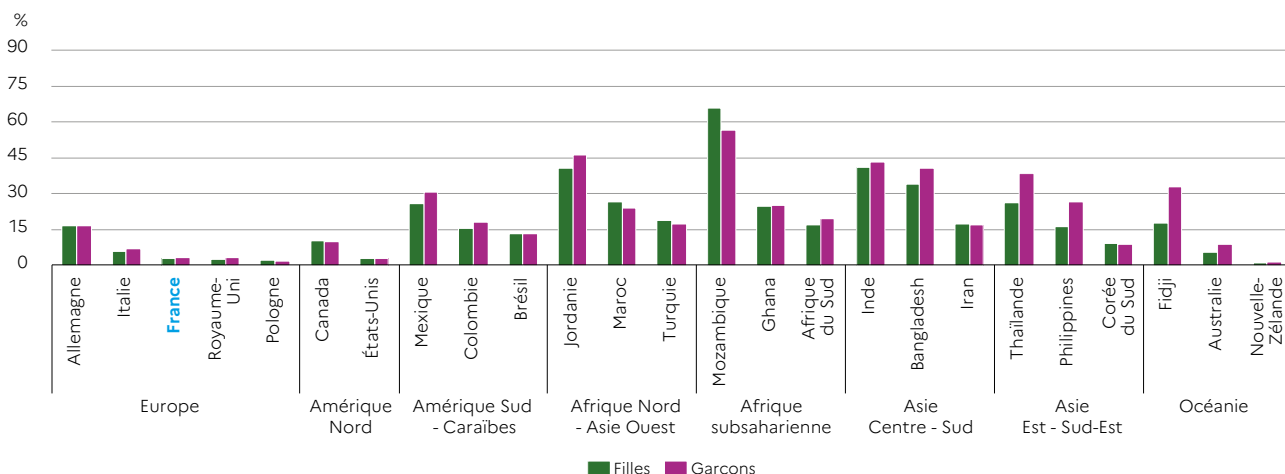
Une autre cible de l'ODD 4 vise l'augmentation du nombre d'individus avec des compétences pertinentes afin d'améliorer l'accès à un emploi décent et à l'entrepreneuriat. Dans la plupart des pays ayant participé à **PISA 2018**[■], les garçons âgés de 15 ans déclarent plus souvent que les filles du même âge recourir tous les jours ou presque aux Technologies de l'information et de la communication (TIC) pour utiliser une messagerie électronique (**5.5.3**). Parmi les pays du monde retenus ici, la Russie et la Turquie présentent une disparité particulièrement forte entre les sexes, avec une différence de 16 points de pourcentage à l'avantage des garçons. L'Australie compte presque autant de filles (46%) que de garçons (47%) qui déclarent utiliser une messagerie électronique tous les jours ou presque.

Lorsqu'il s'agit d'obtenir des informations pratiques sur Internet, les disparités de genre sont beaucoup moins fortes mais généralement encore à l'avantage des garçons. En Corée du Sud toutefois, les filles déclarent cette pratique numérique plus souvent que les garçons (respectivement 39% et 35%). En France, la différence de genre est peu marquée (moins qu'au Royaume-Uni et au Japon), mais à l'avantage des garçons (46% des filles et 50% des garçons).

Outre les pratiques numériques, le niveau de compétence en **littératie numérique**[■] est déterminant pour l'avenir professionnel des jeunes générations. L'enquête **Icils 2018**[■] a montré que les filles étaient généralement plus performantes que les garçons en littératie numérique (cf. 5.3), mais pas en **pensée informatique**[■], cette dernière compétence consistant à conceptualiser certains problèmes spécifiques et à proposer des solutions. La France suit cette logique, avec des résultats légèrement supérieurs pour les garçons en pensée informatique. ■

5.5.1 Proportion de filles et de garçons non scolarisés, ayant l'âge de l'être dans le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) en 2019-2020

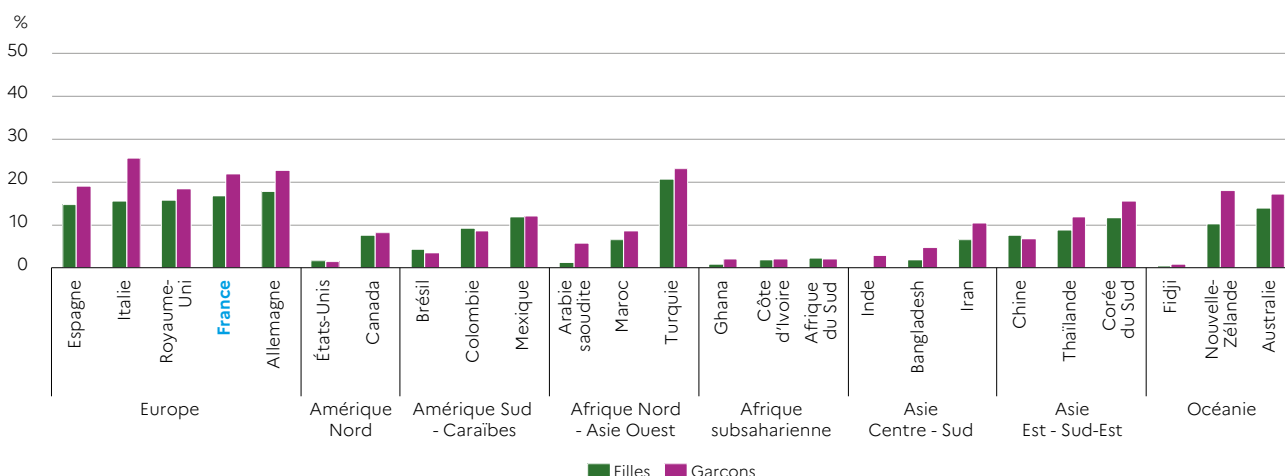
↳ Données de l'enquête UOE, [sdg4-data.uis.unesco.org](https://data.uis.unesco.org).



Lecture : en France en 2019-2020, 3,0% des filles et 3,2% des garçons en âge d'être inscrits en CITE 3 ne sont scolarisés à aucun niveau d'enseignement.
Note : les estimations sont sujettes à caution en raison des écarts possibles entre les bases de données sur la population générale et scolaire.

5.5.2 Proportion de filles et de garçons de 15 à 24 ans qui participent à des programmes d'enseignement professionnel du secondaire au cycle court de l'enseignement supérieur en 2019-2020

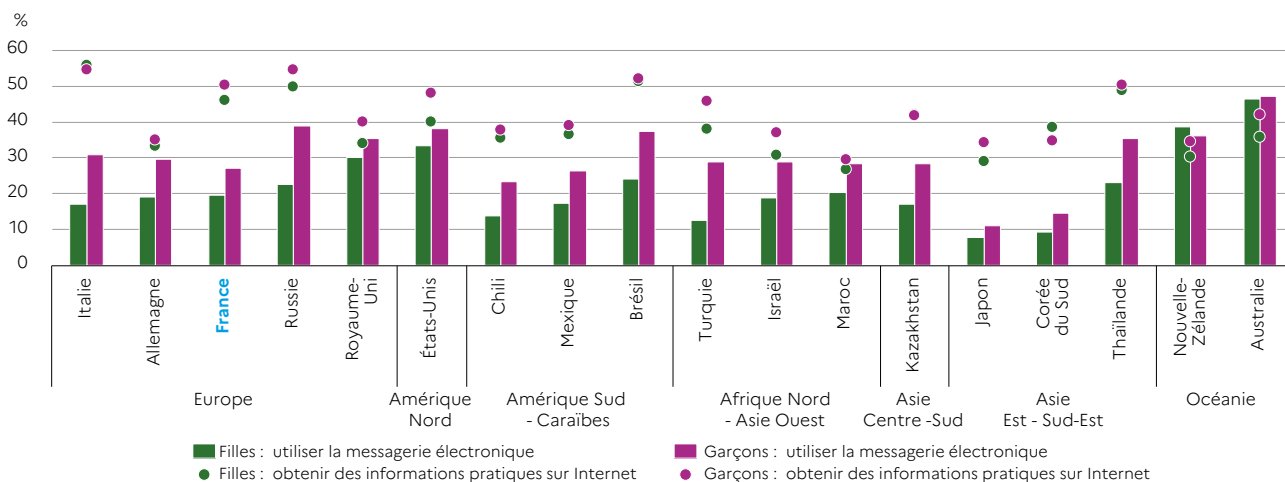
↳ Données de l'enquête UOE, [sdg4-data.uis.unesco.org](https://data.uis.unesco.org).



Lecture : en France en 2019-2020, 16,8% des filles et 21,9% des garçons âgés de 15 à 24 ans participent à l'enseignement professionnel du secondaire (pour la France, CITE 35 uniquement), de l'enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 45) et du cycle court de l'enseignement supérieur (CITE 55).

5.5.3 Proportion de filles et de garçons de 15 ans qui déclarent utiliser tous les jours ou presque des équipements numériques pour les activités suivantes en 2018

↳ OCDE, PISA 2018, table II.B1.8.6.



Lecture : en France en 2018, 46,1% des filles et 50,3% des garçons âgés de 15 ans déclarent utiliser tous les jours ou presque les Technologies de l'information et de la communication (TIC) pour obtenir des informations pratiques sur Internet.



CHAPITRE 6

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

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

Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre

L'éducation et la santé

L'éducation et les enjeux environnementaux

Les NEET

ZOOM

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 **EU-LFS**[□]). 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.

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

Deux indicateurs – les sorties précoces ou ELET (*early leaving from education and training* : cf. 5.2) 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 2021. Ainsi dans l'UE-27, 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 précoces (ELET). Toujours dans l'UE, il y a 10% des jeunes de cette classe d'âge qui sont sortants précoces, dont 4% sont en emploi et 6% sans emploi. Ces derniers 6%, sortants précoces sans emploi, correspondent aux NEET non diplômés. La France est relativement bien placée eu égard à l'indicateur des sorties précoces, mais pas à 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-27 ou en Allemagne. De plus, 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.

[□] Voir Annexes.

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 2021, dans l'UE-27, le **taux de chômage**[□] des jeunes adultes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur est de 5% alors qu'il atteint 17% pour ceux qui sont faiblement diplômés (6.1.2). À l'exception du seul Danemark, pour lequel les taux de chômage des individus de niveaux de qualification intermédiaires sont inférieurs à ceux des diplômés de l'enseignement supérieur, le chômage décroît à mesure que le niveau de CITE s'élève dans chacun des pays de l'UE-27, 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-27, cet écart est de 39 points entre les diplômés de l'enseignement supérieur et les faiblement diplômés (taux de chômage moyen national : 7%). Le même écart est de 3 points au Portugal (taux de chômage moyen : 8%) et de 13 points en France (taux de chômage moyen : 8%), 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 ».

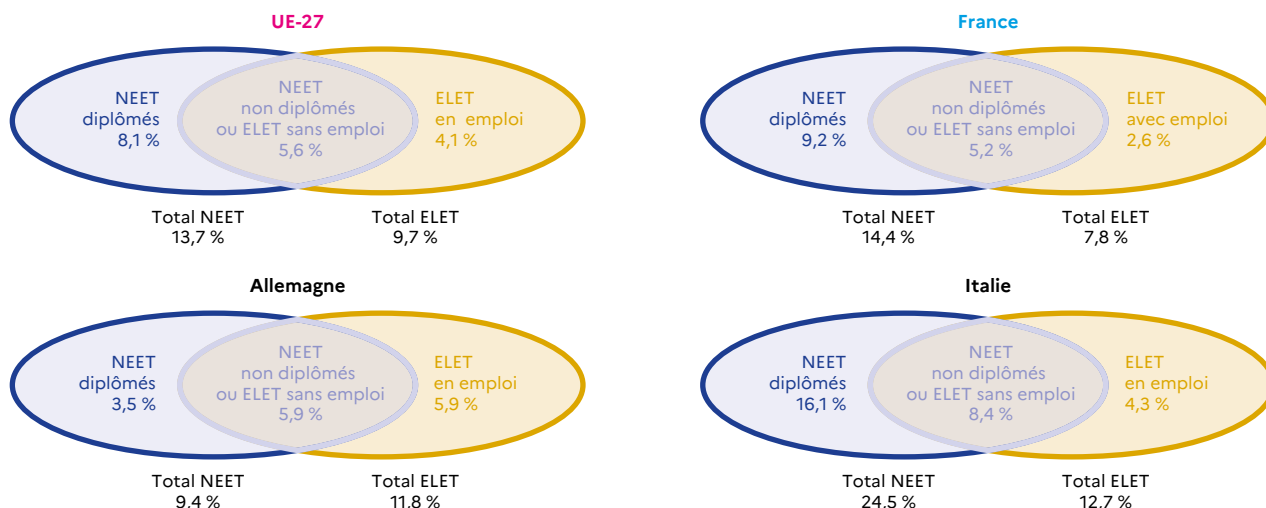
LES FEMMES PLUS CONCERNÉES PAR L'INACTIVITÉ OU LE TEMPS PARTIEL

En 2021, les hommes de 15 à 39 ans des pays de l'UE-27 ont plus souvent un statut d'**actif occupé**[□] que les femmes : 66% des hommes ont ce statut, là où seulement 58% 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'**inactivité**[□] plus élevée pour les femmes (36%) que pour les hommes (27%) 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 de 64% pour les hommes, de 59% pour les femmes et le taux d'inactivité de 34%.

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 et la Pologne affichent 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 au Portugal. Le temps partiel, largement féminin, contribue à réduire les écarts de taux d'emploi entre hommes et femmes. Il concerne environ 16% des femmes âgées de 15 à 39 ans dans les pays de l'UE-27 en moyenne, dépasse 25% en Allemagne et au Danemark, et atteint un maximum de 49% 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%. ■

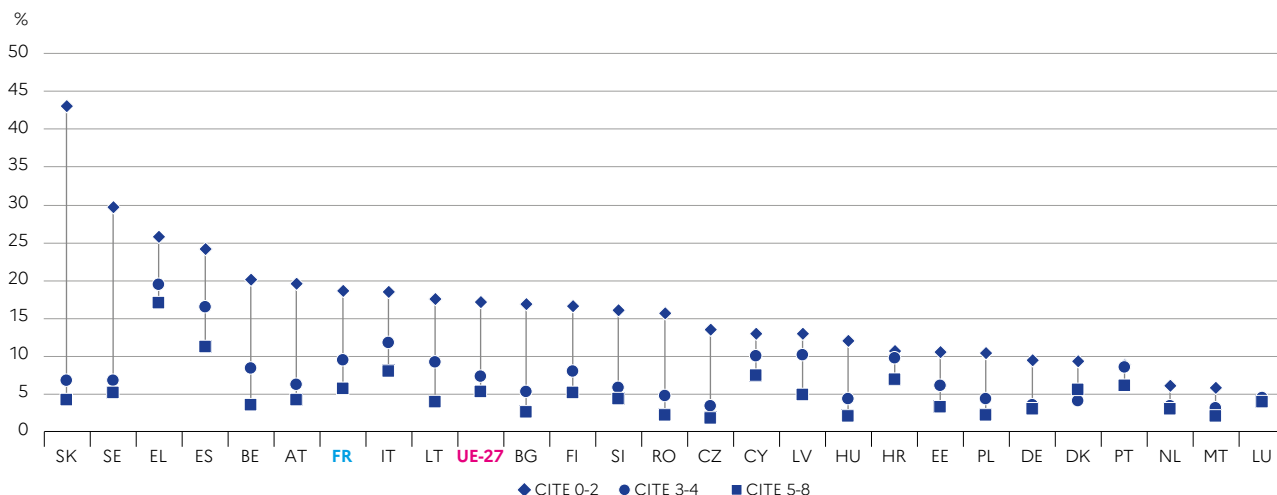
6.1.1 Les NEET et les ELET en proportion des jeunes âgés de 18 à 24 ans en Allemagne, en France, en Italie et dans l'Union européenne à 27 en 2021

↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS, *edat_lfse_14* et *edat_lfse_21*.



6.1.2 Taux de chômage des 25-39 ans par niveau d'éducation atteint en 2021

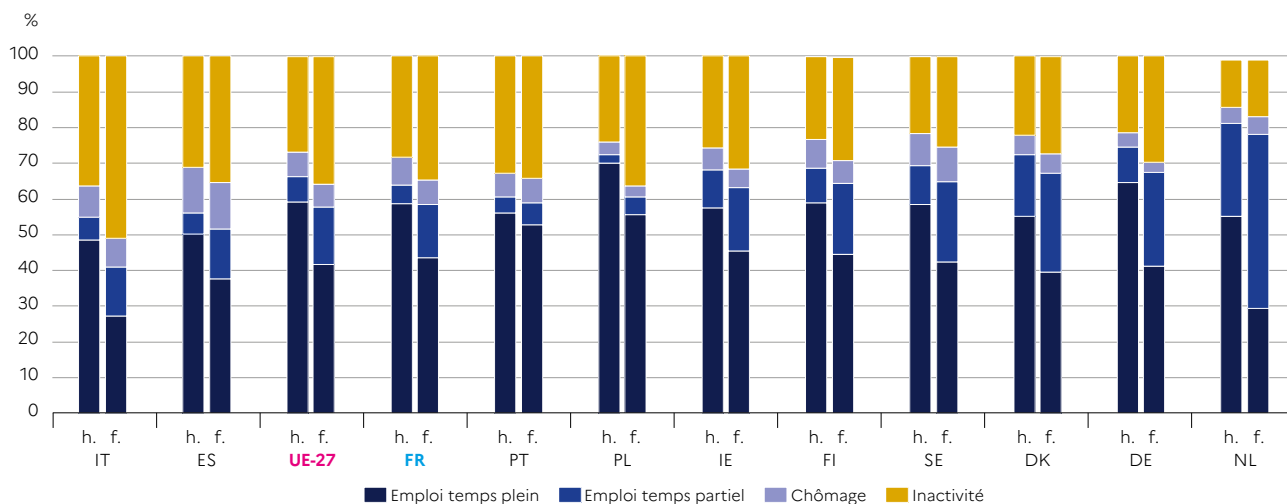
↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS, *lfsa_urgaed*.



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

6.1.3 Répartition des 15-39 ans par sexe et par statut au regard de l'emploi en 2021

↳ Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS, *lfsa_pganws* et *lfsa_epgaed*.



Lecture : en 2021, en Italie, parmi les hommes âgés de 15 à 39 ans, 48,6% sont en emploi à temps plein, 6,2% sont en emploi à temps partiel, 8,8% sont au chômage et 36,4% sont en inactivité. Toujours en Italie, pour les femmes du même âge, les proportions sont respectivement de 27,4%, 13,5%, 8,0% et 51,1%.

LES FEMMES DIPLÔMÉES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SONT MOINS BIEN RÉMUNÉRÉES À NIVEAU DE DIPLÔME ÉGAL

En 2020, dans les 22 pays de l'UE membres de l'OCDE (UE-22), les femmes diplômées de l'enseignement supérieur qui travaillent à temps plein ont systématiquement des revenus inférieurs à ceux des hommes, quelle que soit la tranche d'âge observée (**revenus du travail mesurés par l'OCDE**¹). En effet, en moyenne des 22 pays de l'UE, les femmes âgées de 25-64 ans reçoivent un revenu équivalent à 77% de celui des hommes, et celles âgées de 35 à 44 ans un revenu équivalent à 78% de celui des hommes du même âge (**6.2.1**). Pour la tranche d'âge des 25-64 ans, c'est en Allemagne que les revenus relatifs des femmes sont les plus faibles (66%), alors que c'est le cas en Hongrie pour les personnes âgées de 35 à 44 ans (67%). La Belgique et la Slovaquie affichent au contraire le rapport le plus élevé pour les 25-64 ans (84%), et la Belgique seule pour la tranche d'âge 35-44 ans (92%). En France, le revenu des femmes diplômées du supérieur est équivalent à 74% de celui des hommes parmi les 25-64 ans, et à 79% parmi les 35-44 ans, soit un niveau comparable à la moyenne européenne dans les deux cas.

LES FEMMES DIPLÔMÉES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR MOINS PRÉSENTES DANS LES FILIÈRES SCIENTIFIQUES

Au cours de l'année scolaire 2019-2020, les proportions d'étudiants inscrits au sein des différentes filières d'études de l'enseignement supérieur sont inégales dans l'UE-27 : la filière qui concentre le plus de diplômés est « commerce, administration et droit » (25%), suivie d'« 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 2019-2020 provenaient de la seule filière « commerce, administration et droit » (**6.2.2**).

En 2019-2020, 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 8 femmes parmi les diplômés en Pologne) ou aux professions de la santé (1 homme pour 5 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 (une femme pour 5 hommes au Portugal) ou de l'industrie manufacturière (une femme pour 4 hommes en France et en Allemagne). 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.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE « DIPLÔME SUIVANT » EST TOUJOURS RENTABLE

En 2020, 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, dans les 22 pays de l'UE membres de l'OCDE, les revenus du travail des non-diplômés sont en effet inférieurs de 15% à ceux des diplômés de CITE 3 (**6.2.3**). Parmi les pays présentés, cet écart est supérieur à 20% en Allemagne et en Autriche uniquement. La Finlande est le seul pays qui présente une parité de revenus entre les individus non diplômés et ceux diplômés de CITE 3. En France, l'écart est de 10% en défaveur des non-diplômés, ce qui reflète une situation plus égalitaire que dans les pays de l'UE-22 en moyenne.

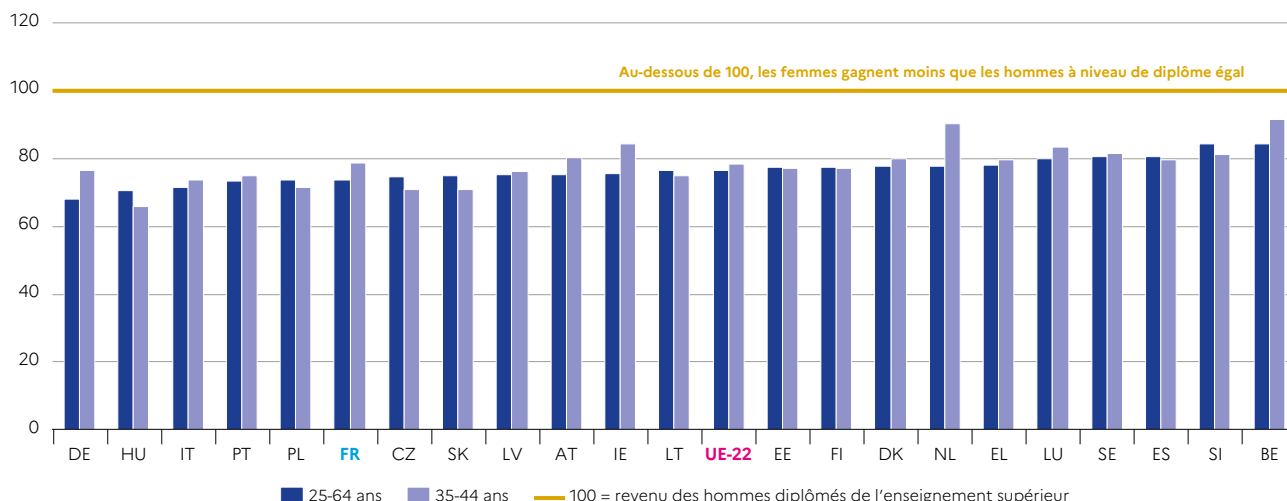
De même, obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est toujours rentable par rapport à un diplôme de CITE 3 et le « diplôme suivant », au sein même de l'enseignement supérieur, est également mieux rémunéré (**6.2.4**). En effet, dans l'UE-22 en moyenne, les personnes âgées de 25 à 64 ans ayant un diplôme de CITE 5 gagnent 20% de plus que celles qualifiées de niveau de CITE 3. Dans le même temps, les personnes ayant atteint un niveau de CITE 6 obtiennent 35% de plus, et enfin celles ayant atteint un niveau de CITE 7 et 8 perçoivent 68% de plus.

Si dans des pays comme la France ou la Hongrie, l'obtention d'un master ou d'un doctorat comporte un avantage significatif par rapport aux diplômés 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. En effet, la Hongrie est le pays du panel avec la plus petite proportion de diplômés du supérieur parmi les 25-64 ans (27% en 2020, contre 40% en France). À l'inverse, les pays où les gains de revenus sont les plus faibles (Estonie, Finlande, 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. ■

¹ Voir Annexes.

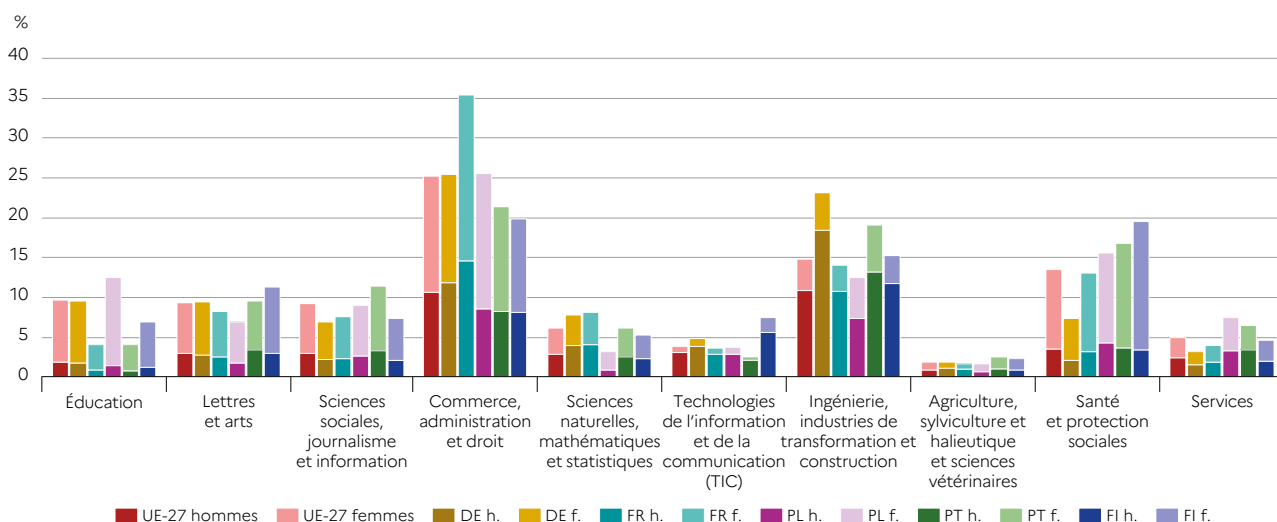
6.2.1 Revenus du travail des femmes diplômées de l'enseignement supérieur par rapport à celui des hommes de même niveau de qualification, selon la classe d'âge en 2020

↳ OCDE, données de l'enquête sur les forces de travail EU-LFS, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau A4.3.



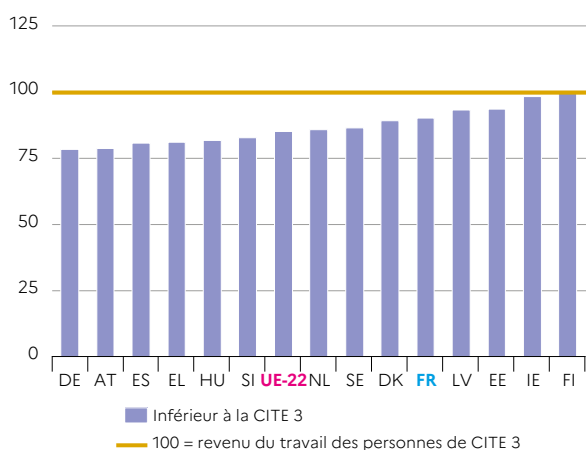
6.2.2 Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur au cours de l'année 2020, selon le sexe et par spécialité de formation

↳ Eurostat, collecte de données UOE, *educ_uoe_grad02*.



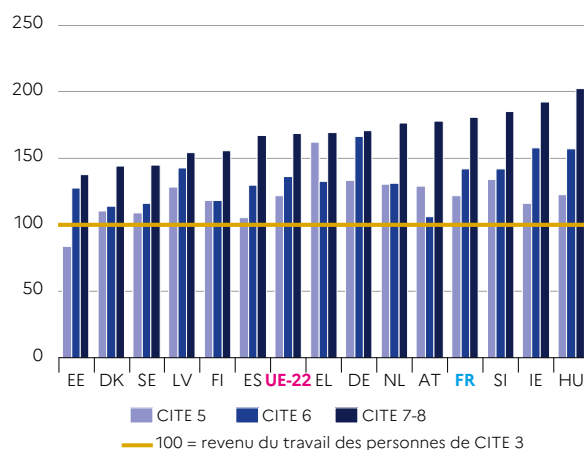
6.2.3 Revenus du travail des personnes non diplômées par rapport à celui des diplômés de CITE 3 en 2020

↳ OCDE, données de l'enquête sur les forces de travail EU-LFS, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau A4.1.



6.2.4 Revenus du travail des personnes diplômées de l'enseignement supérieur, par rapport à celui des diplômés de CITE 3 en 2020

↳ OCDE, données de l'enquête sur les forces de travail EU-LFS, *Regards sur l'éducation 2022*, tableau A4.1.



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

Il est très difficile d'isoler les effets directs du niveau d'éducation sur la santé du fait des déterminismes socio-économiques multifactoriels qui agissent sur ces deux domaines. Par conséquent, il est très difficile d'établir une relation de cause à effet entre le diplôme et le niveau de santé. Aussi, la présente analyse met-elle en évidence de simples corrélations, sans pouvoir contrôler par exemple les effets liés aux revenus, à la situation géographique ou encore à l'âge des individus.

En 2020, dans l'Union européenne à 27, les personnes non diplômées se déclarent moins souvent en bonne santé que les personnes diplômées de l'enseignement supérieur, selon le **module européen sur la santé (MEMH)**[■] de l'enquête **EU-SILC**[■]. En effet, en moyenne de l'UE-27, 56% 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 82% des individus qui ont atteint un niveau CITE 5-8 (**6.3.1**).

C'est en Lituanie que la part de personnes non diplômées se déclarant en bonne santé est la plus faible au sein de l'UE-27 (24%) et c'est en Irlande que cette proportion est la plus importante (69%). En Allemagne (52%) et en France (54%), les parts d'individus non diplômés mais en bonne santé sont proches de la moyenne de l'Union. En ce qui concerne les personnes diplômées de l'enseignement supérieur, la part de celles qui sont en bonne santé s'étend de 62% en Lettonie à 92% à Malte; la France (81%) est proche de la moyenne européenne et l'Allemagne est en dessous (76%).

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

Dans l'enquête **European Health Interview Survey (EHIS)**[■] en 2019, un tiers des Européens âgés de 18 ans et plus déclarent effectuer 150 minutes ou plus d'activité physique en dehors du temps de travail chaque semaine, mais cette proportion diffère sensiblement en fonction du niveau d'éducation atteint par les individus. En effet, en moyenne des pays de l'UE-27, les adultes qui déclarent pratiquer des activités physiques pour améliorer leur santé sont deux fois moins nombreux parmi les non-diplômés (21%) que parmi les personnes diplômées de l'enseignement supérieur (42%) : **6.3.2**. Ce constat est valable dans tous les pays de l'Union, sauf en Lettonie, où il n'y a pas de différence entre les niveaux d'éducation. La proportion observée en France est proche de la moyenne européenne pour les individus non diplômés (22%), mais inférieure pour les diplômés de l'enseignement supérieur (33%).

Par ailleurs, l'enquête a permis de collecter les **indices de masse corporelle (IMC)**[■] des personnes interrogées, qui montrent que les individus les moins qualifiés sont plus souvent en situation d'obésité. En moyenne européenne en 2019, c'est le cas de 20% des personnes non diplômées et de 11% des diplômés de l'enseignement supérieur (**6.3.3**). 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 légèrement inférieure à la moyenne européenne, quel que soit leur niveau d'éducation atteint.

UN RECOURS AUX MÉDECINS GÉNÉRALISTES LÉGÈREMENT PLUS FRÉQUENT PARMIS LES PERSONNES NON DIPLÔMÉES

Dans la quasi-totalité des pays, les personnes non diplômées ont plus fréquemment recours aux services d'un médecin généraliste que celles qui ont des diplômes de l'enseignement supérieur. En 2019, dans les pays de l'UE-27 en moyenne, plus de 7% des non-diplômés ont déclaré avoir consulté un médecin généraliste deux fois ou plus au cours des quatre semaines précédant l'enquête, quand c'est le cas de plus de 5% des personnes de niveau CITE 5-8 (**6.3.4**). La situation n'est pas nettement différente en France, où 7% des non-diplômés et un peu plus de 4% des diplômés du supérieur déclarent avoir consulté un généraliste. Dans les pays tels que le Luxembourg, le Danemark ou encore l'Allemagne, cette situation est particulièrement évidente, tandis que la Pologne constitue une exception.

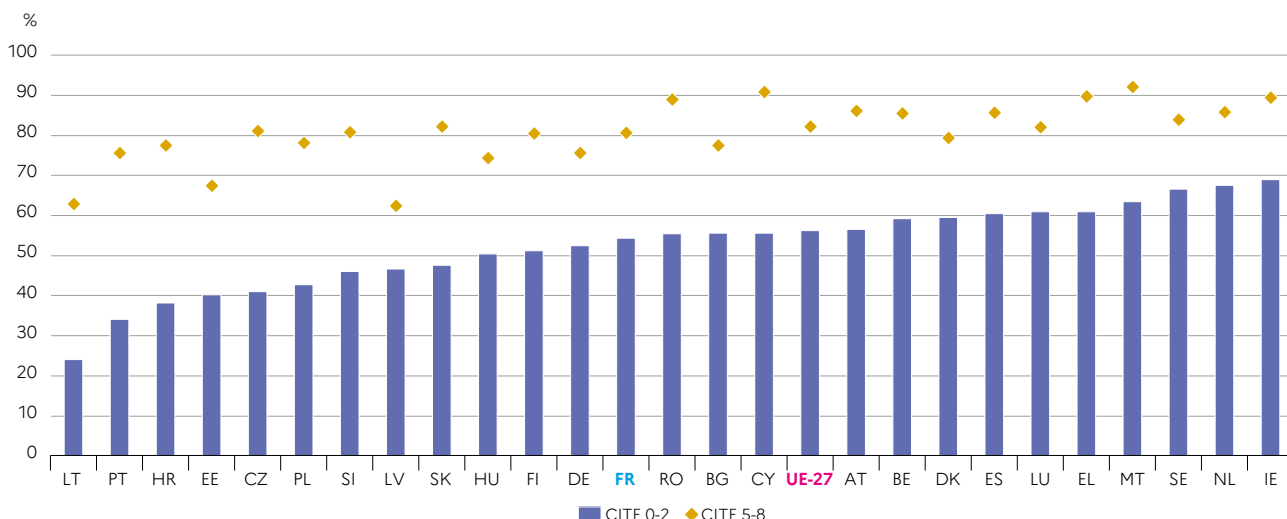
Il est possible de voir dans ces résultats le signe d'une santé plus fragile chez les personnes non diplômées, constat déjà fait par ailleurs (**6.3.1**). Quant aux personnes les plus diplômées, leur comportement semble différent selon le type de service médical. En effet, dans les pays de l'UE-27 en moyenne, les individus détenant des diplômes de l'enseignement supérieur ont moins souvent recours que les non-diplômés aux médecins généralistes, mais davantage aux spécialistes (**6.3.5**).

Toutefois, la comparaison internationale en matière de recours aux services médicaux demeure délicate. Cette analyse ne capte pas les différences entre les systèmes nationaux de protection sociale et d'assurance privées, donc les principes régissant l'accès des différents profils de personnes aux services de soins, qui peuvent varier d'un pays à l'autre. Elle ne capte pas non plus les différences territoriales, que ce soit en matière de disponibilité des services ou de niveaux d'éducation des populations. S'y ajoutent enfin, comme précisé au début, d'autres facteurs avec un effet potentiellement fort sur la santé, comme l'âge ou les revenus des individus. ■

■ Voir Annexes.

6.3.1 Individus âgés de plus de 16 ans qui se déclarent en bonne ou en très bonne santé, par niveau d'éducation atteint en 2020

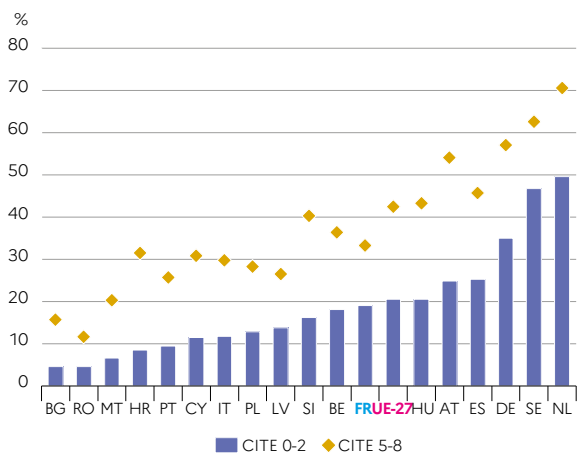
↳ Eurostat, enquête EU-SILC, *h1th_silc_02*.



Note : les données ne sont pas disponibles pour l'Italie.

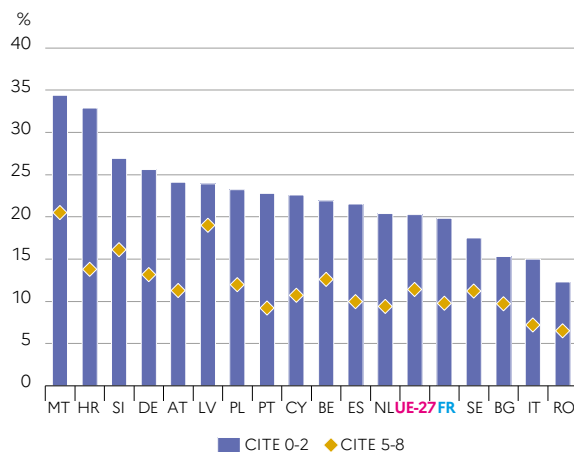
6.3.2 Parts d'individus âgés de plus de 18 ans qui déclarent effectuer 150 minutes ou plus d'activité physique non professionnelle pour améliorer leur santé chaque semaine selon le niveau d'éducation atteint en 2019

↳ Eurostat, enquête EHIS, *h1th_ehis_pe2e*.



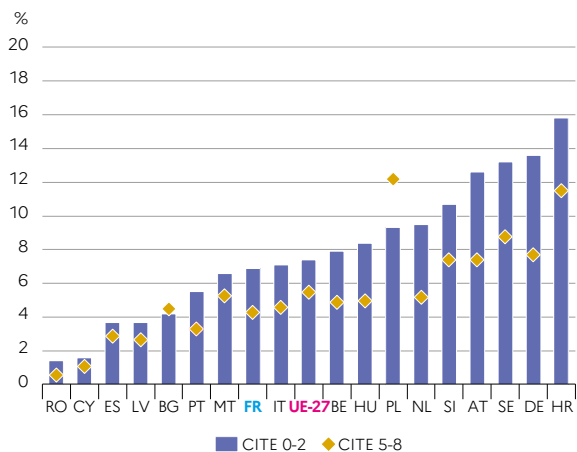
6.3.3 Proportion d'individus âgés de plus de 18 ans en situation d'obésité selon le niveau d'éducation atteint en 2019

↳ Eurostat, enquête EHIS, *h1th_ehis_bm1e*.



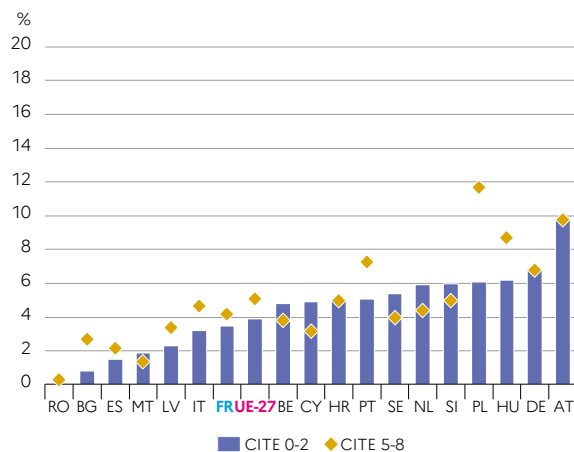
6.3.4 Proportion de personnes âgées de 15 à 64 ans ayant consulté un médecin généraliste deux fois ou plus au cours des quatre semaines précédant l'enquête selon le niveau d'éducation atteint en 2019

↳ Eurostat, enquête EHIS, *h1th_ehis_am2e*.



6.3.5 Proportion de personnes âgées de 15 à 64 ans ayant consulté un médecin spécialiste deux fois ou plus au cours des quatre semaines précédant l'enquête selon le niveau d'éducation atteint en 2019

↳ Eurostat, enquête EHIS, *h1th_ehis_am2e*.



LES CONNAISSANCES ENVIRONNEMENTALES ET LES ENSEIGNEMENTS EN LA MATIÈRE DANS L'ÉLÉMENTAIRE VARIENT SELON LES PAYS

L'enquête **Timss 2019**¹ en sciences menée par l'Association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA) a été passée en 2019 aux élèves de quatrième année d'enseignement élémentaire obligatoire (CM1 en France). Une **échelle de connaissances environnementales**² avait été construite à partir de 33 items de l'enquête. En 2019, dans les 21 pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête, le score moyen des élèves dans les questions liées à l'environnement varie de 493 points en France à 559 points en Finlande (6.4.1). Pour la plupart des pays, les scores observés sont corrélés à la performance globale des élèves en sciences à Timss 2019 (voir 5.4). Par exemple, les élèves en Finlande et en Suède sont parmi les plus performants à la fois en connaissances environnementales et en science. En France, à Malte ou encore au Portugal, ils sont parmi les moins performants dans les deux cas.

Pour certains pays, les scores semblent en lien avec la présence ou l'absence de thématiques environnementales dans les programmes scolaires. Ainsi, selon **Eurydice**³, la Finlande à la fois présente le meilleur score moyen en connaissances environnementales et inclut en 2020-2021, dans son programme de l'élémentaire, tout un ensemble de thèmes tels que le recyclage, les énergies renouvelables et non renouvelables, la pollution de l'air, des sols et de l'eau, la biodiversité et l'effet de serre¹. En revanche, la France et Malte, où les scores moyens sont les plus faibles, n'incluent que le recyclage et la biodiversité.

Par ailleurs, les scores en connaissances environnementales ne diffèrent pas significativement selon le sexe dans la plupart des pays européens, à l'exception de la Lettonie, de l'Italie et de l'Allemagne. La France présente même une parité de genre parfaite. L'écart est le plus grand en Lettonie : 530 points en moyenne pour les filles et 518 points pour les garçons.

À 15 ANS, UN SCORE ÉLEVÉ EN SCIENCES NE GARANTIT PAS UNE FORTE PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS FAVORABLES À L'ENVIRONNEMENT

L'enquête **PISA 2018**⁴ avait déjà mesuré la participation des élèves âgés de 15 ans à des activités en faveur de la protection de l'environnement. Parmi les pays de l'UE ayant participé à l'enquête et avec données pour cette activité, cette proportion est la plus élevée en Bulgarie (53 %) et en Roumanie (51 %). Elle est la plus faible en France (24 %) et en Allemagne (25 %) : 6.4.2.

Lorsque ces résultats sont confrontés au score PISA 2018 en culture scientifique, un paradoxe est à noter. Les pays où les élèves sont plus nombreux à déclarer participer à des activités favorables à l'environnement sont également ceux où les

scores en culture scientifique à PISA sont inférieurs au score des pays de l'UE en moyenne (par exemple, Roumanie, Bulgarie ou Lettonie). Inversement, dans la plupart des pays avec peu de participation à ces activités, les scores en culture scientifique sont supérieurs à celui des pays de l'UE en moyenne (par exemple, France, Allemagne ou Portugal). Ce constat, qui resterait à approfondir, pourrait indiquer des biais de désirabilité sociale dans certaines réponses mais aussi de véritables différences culturelles indépendantes des compétences évaluées directement à PISA.

Par ailleurs, la participation à des activités en faveur de l'environnement diffère selon le milieu socio-économique des élèves. La Hongrie présente la différence la plus marquée avec 35 % des élèves « très défavorisés » qui déclarent participer à de telles activités, contre 44 % de ceux « très favorisés ». La Roumanie est le seul pays de l'UE qui présente à la fois une forte participation moyenne déclarée à ces activités (51 % des élèves de 15 ans) et une parité selon le milieu socio-économique avec 50 % des élèves parmi les « très défavorisés » comme les « très favorisés ».

À 15 ANS, MOINS D'UN TIERS DES ÉLÈVES CUMULENT CONNAISSANCES DES ENJEUX ENVIRONNEMENTAUX, COMPORTEMENTS ADÉQUATS ET PERFORMANCE SCIENTIFIQUE

Dans un rapport conjoint publié en 2022, l'OCDE et la Commission européenne (Centre commun de recherche) ont distingué parmi les élèves ayant participé à PISA 2018 ceux qui cumulent les ingrédients identifiés de la « compétence environnementale », à savoir : se déclarer informé et soucieux des problèmes environnementaux, se considérer capable d'expliquer leurs causes et conséquences et se dire actif en matière de protection de l'environnement². Ces élèves, appelés polyvalents en matière d'environnement (*all-rounders*), se divisent ensuite en deux groupes : ceux avec les compétences de base en culture scientifique (niveau 2 ou plus à PISA) et ceux avec des compétences avancées en culture scientifique (niveau 4 ou plus). En 2018, en moyenne des 19 pays de l'UE disposant de l'ensemble des données, 31 % des élèves sont polyvalents en matière d'environnement avec un niveau de base en sciences (6.4.3). Cette proportion varie de 19 % en République slovaque à 42 % à Malte, en passant par 35 % en France et 34 % en Allemagne. Quant aux élèves polyvalents sur les questions environnementales avec des compétences avancées en sciences, ils sont 13 % dans les pays de l'UE en moyenne. La Roumanie présente la proportion la plus faible (4,5 %) et l'Allemagne la proportion la plus élevée (20 %), suivie par l'Estonie et la France (17 % chacune). ■

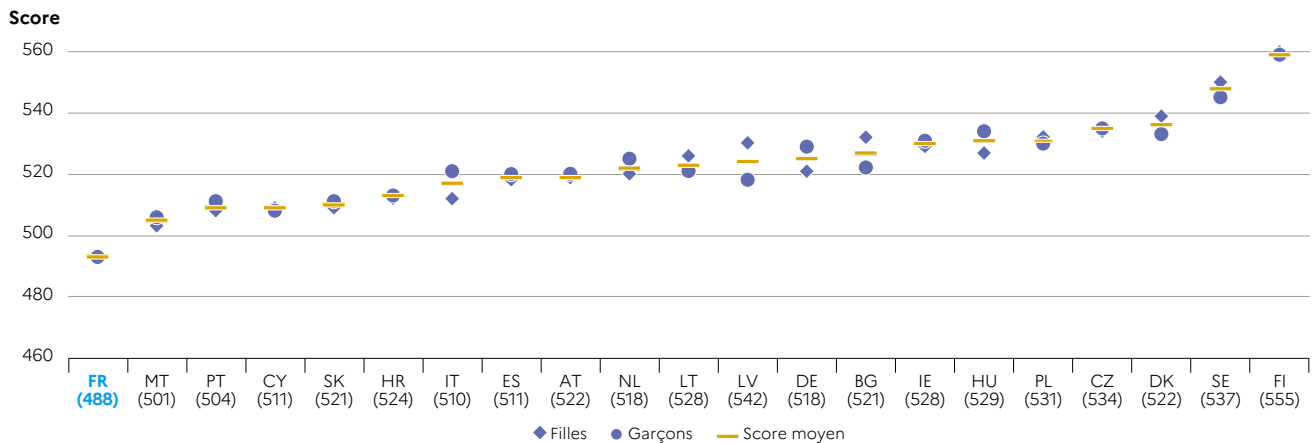
1. Eurydice, 2022, *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools*.

2. OCDE, 2022, « The environmental sustainability competence toolbox: from leaving a better planet for our children to leaving better children for our planet », *Documents de travail de l'OCDE*, n° 275.

¹ Voir Annexes.

6.4.1 Score des élèves en quatrième année d'enseignement élémentaire obligatoire en connaissances environnementales à Timss 2019, par sexe

Source : IEA, Timss 2019.

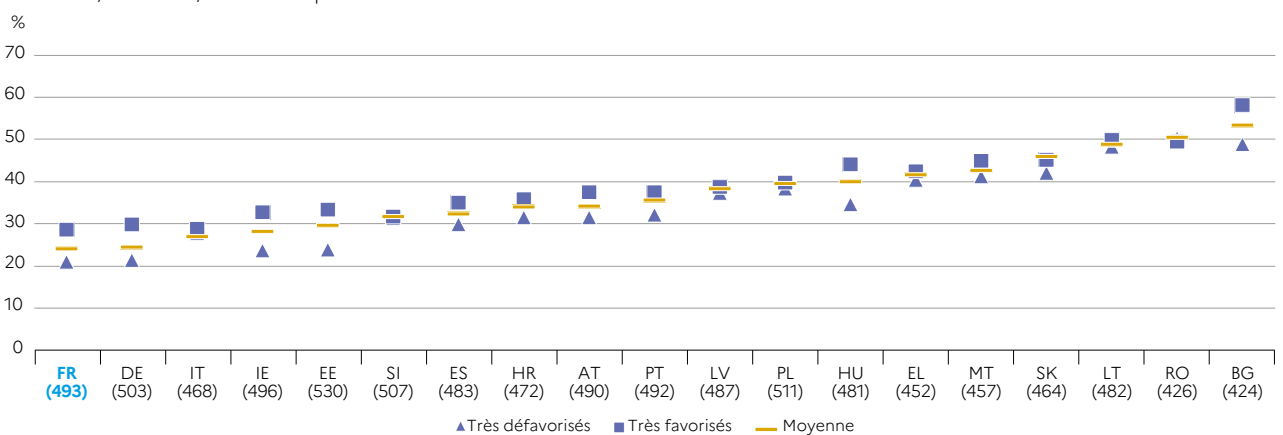


Lecture : en 2019 en France, les élèves de CM1 ont obtenu en moyenne un score de 493. Les filles et les garçons de CM1 ont obtenu un score moyen de 493.

Note : les scores présentés en bleu foncé correspondent aux cas où la différence de score selon la population est statistiquement significative. La performance globale à Timss 2018 en sciences est indiquée pour chaque pays entre parenthèses, au bas du graphique.

6.4.2 Proportion d'élèves âgés de 15 ans qui déclarent participer à des activités en faveur de la protection de l'environnement selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves en 2018

Source : OCDE, PISA 2018, extraction questionnaire élève.

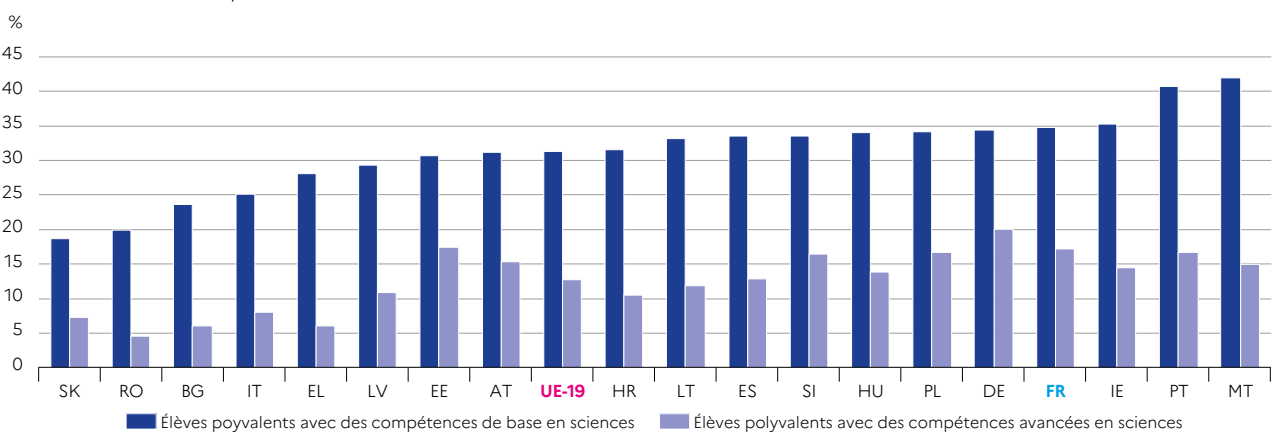


Lecture : en 2018 en France, 24,2% des élèves âgés de 15 ans déclarent participer à des activités en faveur de la protection de l'environnement. C'est le cas de 21,1% des élèves de milieu très défavorisé et de 28,7% des élèves de milieu très favorisé.

Note : le score moyen à PISA 2018 en culture scientifique est indiqué pour chaque pays entre parenthèses, au bas du graphique. Le score en culture scientifique des pays de l'UE en moyenne est de 485 points.

6.4.3 Proportion d'élèves âgés de 15 ans polyvalents en matière d'environnement selon le niveau atteint en sciences à PISA 2018

Source : OCDE, 2022, « The environmental sustainability competence toolbox: from leaving a better planet for our children to leaving better children for our planet », Documents de travail de l'OCDE, n° 275.



Lecture : en 2018 en France, 34,8% des élèves âgés de 15 ans sont polyvalents avec des compétences de base en sciences à PISA 2018, i.e. qu'ils atteignent ou dépassent le niveau 2 de PISA en sciences, se déclarent informés et soucieux des problèmes environnementaux, peuvent expliquer les causes/conséquences de ces problèmes et agissent en faveur de l'environnement. En France, 17,2% des élèves de 15 ans sont considérés comme polyvalents i.e. qu'ils atteignent ou dépassent le niveau 4 en sciences à PISA 2018 et présentent les compétences environnementales citées précédemment.

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.

Classification internationale type de l'éducation (CITE)

Voir le préambule p. 8.

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. L'Écosse, par exemple, a choisi une flexibilité horizontale pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. 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 professionnel

Selon l'enquête Talis de l'OCDE, les activités de développement professionnel comprennent « cours/séminaires en présentiel », « cours/séminaires en ligne », « conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives », « programme de qualification institutionnel (sanctionné par un diplôme par exemple) », « visites d'observation dans d'autres établissements », « visites d'observation dans des entreprises, des organisations publiques ou des organisations non gouvernementales », « observation de collègues ou de moi-même et accompagnement dans le cadre d'un dispositif scolaire formel », « participation à un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants », « lecture d'ouvrages spécialisés » ou toute autre activité (« autres »).

Échelle de connaissances environnementales

L'IEA a élaboré une échelle de connaissances environnementales (*Environmental Awareness Scale*) à partir de 33 items traitant de problématiques environnementales comprises dans le questionnaire Timss 2019 en sciences, pour les élèves de quatrième année d'enseignement élémentaire obligatoire. Les questions retenues par l'IEA pour construire cette échelle évaluent les connaissances scientifiques des élèves appliquées

aux enjeux environnementaux. Par exemple, certaines d'entre elles demandent aux élèves de décrire les effets de la pollution plastique dans les océans, d'évaluer les avantages des énergies renouvelables pour la production d'électricité ou encore d'expliquer les conséquences de l'abattage des arbres sur les animaux.

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'aidant). 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 existe 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) ou individuel (en France, chez une assistante maternelle agréée). 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).

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 17 ans sont considérés par défaut comme dépendants. Les individus qui ont entre 18 et 24 ans sont considérés dépendants s'ils n'ont pas d'activité professionnelle.

Éducation formelle

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 infranationales 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.

Éducation non formelle

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.

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.

Inactivité

Le statut correspondant à l'inactivité 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.

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.

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 kg et 25 kg/m^2 , seuil au-delà et en deçà duquel le risque de mortalité augmente significativement : le surpoids se situe entre 25 kg 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 à 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.

Littératie numérique (enquête Icils)

La littératie numérique est définie dans l'enquête Icils 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.

Mobilité internationale (entrante et sortante) des étudiants

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 (ne sont retenus que les étudiants étrangers) et diplôme (ne sont retenus que les titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire étranger ; ainsi, sont exclus par exemple les titulaires du baccalauréat français, même obtenu dans un lycée français à l'étranger). Deux types de mobilités existent : 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. 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. 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.

Mobilité internationale des enseignants

La mobilité internationale des enseignants désigne une mobilité physique à des fins de développement professionnel (par exemple pour étudier, faire des recherches, enseigner, participer à un projet de coopération internationale ou à un séminaire) qui n'est pas permanente (un retour à l'institution d'origine est prévu) et qui implique le franchissement transnational de frontières géographiques. La mobilité internationale peut être réalisée dans le cadre de programmes mis en place à cet effet, ou de manière individuelle.

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. Il existe des PPA pour le Produit intérieur brut (PIB : voir plus loin), pour la consommation privée et pour la consommation individuelle effective.

Part(s) 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).

Pensée informatique (enquête 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.

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.

Programme combinant études et travail

Les programmes sont classés comme des programmes combinés en milieu scolaire et professionnel si moins de 75% mais plus de 10% du programme d'études est présenté dans l'environnement scolaire ou par le biais de l'enseignement à

distance. Ces programmes comprennent : les programmes d'apprentissage organisés en collaboration avec les autorités éducatives ou les établissements d'enseignement qui impliquent une formation simultanée en milieu scolaire et en milieu professionnel ; les programmes en alternance, organisés en collaboration avec les autorités éducatives ou les établissements d'enseignement, qui prévoient une alternance entre la fréquentation des établissements d'enseignement et la participation à une formation en milieu professionnel (programmes de formation en alternance, parfois appelés « programmes sandwich »).

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.

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.

Revenu disponible net médian

Voir revenu disponible net des ménages. 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.

Revenus du travail mesurés par l'OCDE

L'indicateur de revenus du travail de l'OCDE 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 sur les forces de travail EU-LFS ou de sources nationales.

Risque de pauvreté ou d'exclusion sociale

La mesure du risque de pauvreté et d'exclusion sociale d'Eurostat propose 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.

Salaires effectifs enseignants (enseignement général public)

Ils portent, à chaque niveau d'enseignement, sur l'ensemble des enseignants dits pleinement qualifiés (ensemble des titulaires en France : dans le premier degré – professeurs des écoles ; dans le second degré – professeurs certifiés, professeurs d'éducation physique et sportive, professeurs agrégés, adjoints et chargés d'enseignement). Ils correspondent aux salaires moyens bruts observés sur la « fiche de paie » (avec primes, allocations, rémunération des heures supplémentaires).

Salaires statutaires des enseignants (enseignement général public)

Ils portent, à chaque niveau d'enseignement, sur le corps d'enseignants le plus représentatif parmi ceux dits pleinement qualifiés (en France : professeurs des écoles dans le premier degré et professeurs certifiés dans le second degré). Ils correspondent aux traitements indiciaires bruts auxquels sont ajoutées les primes et indemnités dues à toute ou grande partie des enseignants concernés, à savoir pour la France : les indemnités de résidence, l'ISAE pour les professeurs des écoles, l'ISOE et deux HSA obligatoires pour les professeurs certifiés.

Seuil de renouvellement des générations

Il s'agit du seuil de fécondité à partir duquel il y aurait remplacement nombre pour nombre des générations en âge de procréer par les générations naissantes. Une génération assure son remplacement si le nombre de filles dans la génération des enfants est égal au nombre de femmes dans la génération des parents. En raison de la faible mortalité infantile, 2,05 enfants par femme seraient suffisants pour assurer le remplacement d'une génération (2,05 et non 2 car il naît 105 garçons pour 100 filles, phénomène connu sous le nom de « rapport de masculinité à la naissance »).

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.

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.

Taux de chômage

Voir Part(s) de chômage. Le taux de chômage est le pourcentage de chômeurs dans la population active (actifs occupés + chômeurs).

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 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 7 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 18 m² par personne pour les autres ménages.

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.

Enquêtes sur les forces de travail (EU-LFS)

Les enquêtes européennes sur les forces de travail, ou LFS (*Labour Force Survey*), visent 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. Elles couvrent tous les membres de ménages privés et excluent donc tous les citoyens vivant en ménages collectifs (internats, pensions, hôpitaux, etc.). Tous les opérateurs nationaux (l'Insee avec l'enquête Emploi en continu en France) emploient des définitions communes fondées sur les recommandations formulées au niveau international par l'Organisation internationale du travail – OIT.

European Health Interview Survey (EHIS)

Fondée sur les réponses d'un échantillon représentatif de la population totale, EHIS (*European Health Interview Survey – Sondage européen sur la santé*) couvre les sujets suivants : l'état de santé (santé perçue, maladies chroniques, accidents, etc.); les déterminants de la santé (tabagisme et consommation d'alcool, poids des individus, etc.); le système de santé (utilisation des services de santé et utilisation de médicaments, mais aussi besoins non-couverts de services de santé). EHIS est utilisé comme une source de données pour d'importants indicateurs de santé et de politiques sociales tels que les indicateurs européens de santé (ECHI) ou encore les indicateurs de santé et de soins de long terme développés visant la protection sociale et l'inclusion sociale (indicateurs sociaux européens).

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

Les statistiques européennes sur le revenu et les conditions de vie sont 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.

Variation naturelle

La variation naturelle (aussi appelée solde naturel, accroissement naturel ou encore excédent naturel de population) est la différence entre le nombre de naissances et le nombre de décès enregistrés au cours d'une période.

Eurydice

Réseau de coopération européenne dans le domaine de l'éducation, qui dépend de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA) de la Commission européenne dont le siège est situé à Bruxelles. Financé par le programme « Erasmus+ », ce réseau est composé de 37 pays : les 27 États membres de l'Union européenne, l'Albanie, la Bosnie et Herzégovine, la République de Macédoine du Nord, l'Islande, le Monténégro, la Serbie, la Turquie, le Liechtenstein, la Norvège et la Suisse. La cellule française fait partie de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Les pays membres échangent des informations sur différents aspects de leurs systèmes éducatifs permettant à l'agence EACEA de réaliser des rapports comparatifs.

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.* »

International Computer and Information Literacy Study 2018 (Icils)

L'enquête internationale Icils est une enquête d'évaluation réalisée par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), dont la première édition date de 2013. Basée sur un 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 quatrième 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.

Programme for International Student Assessment 2018 (PISA)

Tous les trois ans depuis l'an 2000, sous l'égide de l'OCDE, PISA 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.

Teaching And Learning International Survey 2018 (Talis)

L'enquête internationale TALIS 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 20 enseignants appartenant à 250 établissements (publics et privés) ainsi que les chefs de ces établissements (principaux de collège en France). 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.

Trends in International Mathematics and Science Study 2019 (Timss)

L'enquête internationale TIMSS est organisée tous les quatre ans par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Elle évalue les performances en mathématiques et en sciences des élèves qui sont en quatrième (CM1 en France) et en huitième année (quatrième en France) de scolarisation en comptant à partir de la première année de l'enseignement élémentaire des pays participants. En 2019, lors du dernier cycle de l'enquête, parmi les pays de l'Union européenne, 22 pays ont participé à l'enquête sur les élèves de quatrième année d'enseignement obligatoire, et 10 ont participé à l'enquête qui vise les élèves de huitième année d'enseignement obligatoire.

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 administratives internationales 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.

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse propose diverses publications présentant les données statistiques complètes résultant d'enquêtes systématiques, mais aussi des séries d'indicateurs analytiques, des articles méthodologiques ou de synthèse, des résultats d'études ou de recherches. Cette offre de publications de la DEPP permet une actualisation et différentes lectures du fonctionnement et des résultats de notre École.



Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2022)

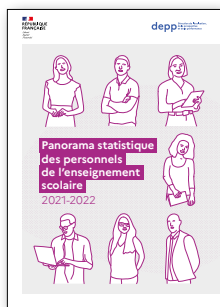
Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrage relié, 404 pages.



Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire (2021-2022)

Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrage broché, 368 pages.



L'état de l'École

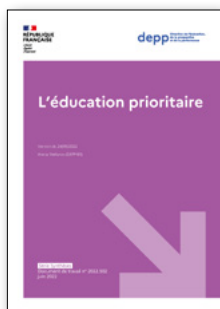
Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

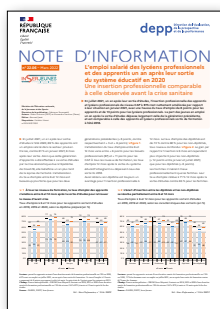
📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrage broché, 108 pages.



Documents de travail

Les documents de travail de la DEPP présentent les résultats de travaux à caractère technique ou des exploitations statistiques détaillées non disponibles sur d'autres supports.



Notes d'Information

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↓ Feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 40 à 50 Notes par an.



L'Éducation nationale en chiffres (2022)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. ↓

Actualisation annuelle. 📅



Filles et garçons sur le chemin de l'égalité (2022)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. ↓

Actualisation annuelle. 📅



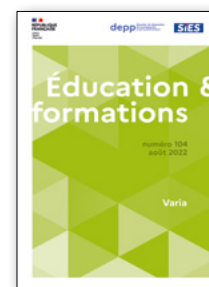
Géographie de l'École (2021)

Analyse des disparités territoriales du système d'éducation et de formation, illustrée par des cartes et accompagnée de données détaillées aux différentes mailles d'observation (département, académie et région académique).

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. ↓

édition trisannuelle. 📅

Ouvrage broché, 108 pages. 📖



Éducation & formations

Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. ↓

Revue scientifique, 2 à 3 numéros par an. 📅

Tous les contenus sont accessibles gratuitement en ligne.
La plupart proposent le téléchargement d'un format imprimable et de tableaux de données :
www.education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

Achévé d'imprimer en décembre 2022
sur les presses de Dejalink,
93240 Stains

L'Europe de l'éducation en chiffres 2022

Les comparaisons internationales sont devenues un point d'appui incontournable au pilotage des systèmes éducatifs et à l'élaboration des politiques publiques d'éducation. Il est donc primordial d'en maîtriser la qualité et la pertinence afin de les utiliser à bon escient et d'en tirer des interprétations valides.

À travers *L'Europe de l'éducation en chiffres*, la DEPP propose un panorama complet d'indicateurs et d'analyses pour apprécier les résultats mais aussi la diversité des modes d'organisation de la scolarité dans l'Union européenne, et situer la France par rapport à ses voisins.

Comme dans les éditions précédentes, les grands thèmes suivants sont abordés : l'organisation de la scolarité, les principaux acteurs de l'éducation (élèves, parents, enseignants), les résultats des systèmes éducatifs et les retombées sociales et économiques de l'éducation. De nouvelles analyses viennent enrichir ces thématiques, en particulier celles portant sur l'enseignement professionnel du second cycle du secondaire et sur l'éducation face aux enjeux environnementaux. Une fiche supplémentaire, élaborée en collaboration avec le réseau européen Eurydice, apporte des informations sur l'accueil de réfugiés d'Ukraine dans les systèmes éducatifs au sein de l'Union européenne.

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
[education.gouv.fr/
EuropeEducation2022](https://education.gouv.fr/EuropeEducation2022)

ISBN 978-2-11-167861-3
e-ISBN 978-2-11-167862-0



9 782111 678613