



version française

L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES



2018

2^e édition



Également disponible en version anglaise

CITE-2011	
CITE 01	Petite enfance <i>Programmes éducatifs pour les moins de 3 ans</i>
CITE 02	Éducation préélémentaire <i>École maternelle</i>
CITE 1	Enseignement élémentaire <i>École élémentaire</i>
CITE 2 orientation programmes 4 ou 5	Premier cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 3 ans <i>Collège</i>
CITE 3 orientation programmes 4 ou 5	Second cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 2 ans <i>Lycée général, technologique, professionnel</i>
CITE 4 orientation programmes 4 ou 5	Enseignement post-secondaire non supérieur <i>Capacité en droit Diplôme d'accès aux études universitaires - DAEU</i>
CITE 5 orientation programmes 4 ou 5	Enseignement supérieur de cycle court exemples : <i>Sections de techniciens supérieurs - STS Diplôme universitaire technologique - DUT</i>
CITE 6 orientation non définie	Niveau licence ou équivalent
CITE 7 orientation : non définie	Niveau master ou équivalent
CITE 8 orientation : non définie	Niveau doctorat ou équivalent

CITE-1997	
CITE 0	Éducation préélémentaire <i>École maternelle</i>
CITE 1	Enseignement élémentaire <i>École élémentaire</i>
CITE 2 orientation programmes A, B ou C	Premier cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 3 ans <i>Collège</i>
CITE 3 orientation programmes A, B ou C	Second cycle de l'enseignement secondaire durée minimale : 2 ans <i>Lycée général, technologique, professionnel</i>
CITE 4 orientation programmes A ou B	Enseignement post-secondaire non supérieur <i>Capacité en droit Diplôme d'accès aux études universitaires - DAEU</i>
CITE 5 orientation programmes A ou B	Enseignement supérieur <i>Établissements d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, etc.)</i>
CITE 6 orientation non définie	Enseignement supérieur <i>Établissements d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, etc.)</i>



version française

L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES

2018

2^e édition

Dans cet ouvrage, les moyennes provenant de données OCDE (« OCDE », « EU 22 », « TALIS ») ne sont pas pondérées, chaque pays a donc le même « poids » dans la comparaison. Les moyennes provenant de données Eurostat sont quant à elles pondérées.

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

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

Cet ouvrage est édité par
**le ministère de l'Éducation
nationale et le ministère
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
et de l'Innovation**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication
Fabienne Rosenwald

Édition

Aurélie Bernardi
Bernard Javet
Marc Saillard

**Conception
et réalisation graphique**

Anthony Fruchart
Frédéric Voiret

Impression

Ateliers Modernes d'Impression

Cartographie

Cécile Duquet-Métayer
Aurélie Boissière

Auteurs

Yann Fournier
Florence Lefresne
Robert Rakocevic

Les auteurs remercient
pour leur contribution :

Léa Chabanon
Marc Colmant
Marion Le Cam
Stéphanie Lemerle
Saskia Keskpaik
Cécile Duquet-Métayer
Thierry Rocher
Marguerite Rudolf

Pour être menée avec efficacité, une politique publique d'éducation a besoin de boussoles. Les résultats de la science, les expérimentations et la comparaison internationale sont autant d'éléments objectifs qui nous éclairent.

L'ouvrage *L'Europe de l'éducation en chiffres* réalisé par la DEPP met ainsi en perspective notre école au regard des systèmes éducatifs européens. Les données rassemblées permettent ainsi de mieux nous situer et de dégager les marges de progrès.

Les résultats des enquêtes PISA et TIMMS soulignent l'importance d'investir massivement sur les premières années des apprentissages, notamment pour les élèves les plus fragiles. C'est le sens du dédoublement des classes de CP et de CE1 qui va permettre à 340 000 élèves de mieux maîtriser les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui).

Les situations très contrastées du marché de l'emploi des pays européens soulignent cruellement le niveau trop élevé du chômage des jeunes dans notre pays. C'est pour cette raison que nous transformons le lycée général, technologique et professionnel afin de mieux accompagner et donc de mieux former les jeunes générations.

Pour cette seconde édition, de nouveaux indicateurs soulignent le rôle de prévention que l'école doit jouer pour lutter contre les risques de santé (liés à l'obésité par exemple) ou encore les pratiques dangereuses (comme le tabagisme). Le plan santé pour les 0-6 ans, que nous avons lancé cette année, s'inscrit dans cette perspective.

Le partage des bonnes pratiques et la saine émulation entre les systèmes scolaires européens sont les voies du progrès collectif qui permettront à l'Europe d'être un continent de prospérité et de progrès social.

Jean-Michel Blanquer

Ministre de l'Éducation nationale

Les comparaisons internationales occupent une place croissante dans les débats publics sur l'éducation. Elles sont devenues des points d'appui indispensables au pilotage des systèmes éducatifs. Par son expertise et son engagement dans les comités ou les réseaux européens et internationaux qui les produisent, la DEPP est fortement impliquée dans la production de données internationales. Elle est le correspondant français du réseau européen Eurydice. Historiquement, il lui revient d'avoir sensibilisé la communauté éducative à la lecture des indicateurs internationaux à travers la publication de *L'état de l'École*, à partir de 1991. À cette même période se mettait en place l'ouvrage de référence des indicateurs de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, auquel la DEPP contribue toujours pour la France.

Cette nouvelle édition de *L'Europe de l'éducation en chiffres* vise à mettre à la disposition d'un public large un ensemble raisonné d'indicateurs les plus récents possible portant sur la plupart des dimensions du système éducatif des pays de l'Union européenne. Ces derniers sont engagés, depuis le sommet de Lisbonne en 2000, dans un cadre commun de coopération dans le champ de l'éducation et de la formation, renouvelé en 2010 avec la mise en place du cadre stratégique *Éducation et formation 2020*. La grande majorité des indicateurs sélectionnés ou construits pour cette publication ont pour source Eurostat, direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à l'échelle communautaire. Des sources de l'OCDE sont également mobilisées (c'est le cas des données sur les dépenses d'éducation, de certaines données sur les performances des élèves ou encore sur les enseignants), avec celles du réseau Eurydice (sur la durée de la scolarité obligatoire, par exemple, ou encore sur le temps de travail des enseignants) ou celles de l'IEA (performances des élèves).

Le premier chapitre décrit **l'environnement économique et social des familles avec enfants de l'Union européenne (UE)**. La structure du ménage, le niveau d'éducation des parents ou le confort du logement révèlent autant de caractéristiques moyennes significativement différentes selon les pays. Ainsi, par exemple, plus de 60 % des 0-17 ans ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur en Finlande ou en Irlande, alors que moins de 25 % sont dans ce cas en Croatie ou en Roumanie. Parmi les 0-17 ans, moins de 1 % vivent dans un logement privé de douche ou de baignoire dans la grande majorité des pays d'Europe du Nord ou de l'Ouest, tandis que cette part atteint 35 % en Roumanie et 17 % en Bulgarie. Le risque de pauvreté et d'exclusion sociale est partout systématiquement plus élevé lorsque les parents ont des niveaux d'études plus faibles.

Le deuxième chapitre présente **la grande diversité des systèmes éducatifs dans l'UE**. Leur organisation même porte la marque de ces singularités. Les modes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, l'âge de scolarisation obligatoire (début et fin) ou encore la structure des cycles d'enseignement varient d'un pays à l'autre. En effet, s'il existe majoritairement des troncs communs qui englobent l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, certains pays, au contraire, orientent précocement les élèves entre différentes filières (Allemagne, Autriche, Lituanie, Pays-Bas). Il s'agit de pays qui disposent traditionnellement d'un système d'apprentissage développé, à l'exception notable du Danemark où coexistent de longue date à la fois un tronc commun – jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire – et un système d'apprentissage étendu.

Le troisième chapitre traite **des dépenses d'éducation**. La part de la richesse produite allouée à l'éducation représente environ 5 % en moyenne dans les 22 pays de l'UE membres de l'OCDE en 2014, mais elle varie pratiquement du simple au double selon les pays. L'effet de la crise économique et financière de 2008 sur ces dépenses d'éducation a été plus ou moins sensible au sein des pays membres. De son côté, le coût d'un élève, à chaque niveau d'éducation, est principalement influencé par quatre facteurs qui peuvent être arbitrés différemment selon les pays : le salaire des enseignants et leur temps d'enseignement, le temps d'instruction des élèves et enfin la taille des classes.

Le quatrième chapitre présente **les principales caractéristiques des enseignants de l'UE**. Majoritairement féminine, la population enseignante est marquée par un vieillissement, qui est certes inégal selon les pays. Dans le contexte démographique actuel, où le nombre d'élèves reste stable, ce vieillissement met les pays face à l'enjeu de l'attractivité du métier enseignant. Les enseignants sont très majoritairement titulaires de licence ou de master – au moins ceux qui exercent en premier cycle de l'enseignement secondaire –, ils enseignent dans des contextes nationaux où leurs conditions de travail et d'emploi (nombre d'élèves par enseignant, réglementation concernant la charge de travail hebdomadaire, salaire statutaire, mais aussi l'accès à la formation continue) varient considérablement.

Le cinquième chapitre traite **des résultats obtenus par les systèmes éducatifs**, sous l'angle de la performance des élèves et de l'équité dans la distribution de cette dernière. Ce sont principalement les résultats des enquêtes PISA 2015, TIMSS 2015 et PIRLS 2016 qui sont mobilisés ici. Sont également examinées les performances des pays européens au regard de 6 parmi les 7 objectifs chiffrés de la Stratégie *Éducation et formation 2020* (la mobilité à des fins d'apprentissage, telle que définie par la stratégie actuelle, ne fait pas encore l'objet d'un suivi chiffré) : la lutte contre les sorties précoces, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur, la scolarisation préélémentaire, l'apprentissage tout au long de la vie, les niveaux de compétence des élèves en compréhension de l'écrit, en culture mathématique ou en culture scientifique, et enfin l'employabilité des jeunes diplômés.

Enfin, le sixième chapitre met en avant **les retombées économiques et sociales de l'éducation**. Partout, le diplôme exerce un effet déterminant sur l'accès à l'emploi et sur le revenu : la poursuite d'études sanctionnée par un diplôme plus élevé se montre systématiquement rentable. Pénalisées dans l'accès à l'emploi, les personnes faiblement diplômées ont également moins accès à la formation continue. La question du genre, présente dans les différents chapitres, mérite ici une attention particulière : les femmes, en moyenne plus diplômées que les hommes, occupent des positions moins favorables sur le marché du travail. Enfin, les effets de l'éducation sont loin de se limiter au marché du travail. Ainsi, par exemple, dans tous les pays européens, le risque d'obésité et les comportements à l'égard du tabac, mais aussi la participation aux activités culturelles ou encore la fréquence d'utilisation d'un ordinateur diffèrent systématiquement selon les niveaux d'éducation. ■

1 L'ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

1.1	La Classification Internationale Type de l'Éducation	p. 8
1.2	Le contexte démographique	p. 10
1.3	L'environnement familial des enfants dépendants	p. 12
1.4	Les revenus et le risque de pauvreté des ménages	p. 14
1.5	Chômage, emploi et mobilité intergénérationnelle	p. 16

2 LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

2.1	La diversité des systèmes éducatifs européens (1)	p. 18
2.2	La diversité des systèmes éducatifs européens (2)	p. 20
2.3	L'éducation et l'accueil des jeunes enfants	p. 22
2.4	La durée de scolarisation et le temps d'instruction	p. 24
2.5	Les taux de scolarisation	p. 26
2.6	La place des élèves dans le système scolaire	p. 28
2.7	L'apprentissage des langues étrangères par les élèves	p. 30

3 LES DÉPENSES D'ÉDUCATION

3.1	La part de la richesse nationale allouée à l'éducation	p. 32
3.2	Le coût d'un élève	p. 34
3.3	Les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur et les aides aux étudiants	p. 36

4 LES ENSEIGNANTS

4.1	Qui sont les enseignants ?	p. 38
4.2	Les conditions de travail des enseignants	p. 40
4.3	Le salaire des enseignants	p. 42
4.4	La formation initiale et continue des enseignants	p. 44
4.5	La perception du métier par les enseignants et son image dans la société	p. 46

5 LES RÉSULTATS : PERFORMANCE ET ÉQUITÉ

5.1	Éducation et formation 2020	p. 48
5.2	Les sorties précoces	p. 50
5.3	Le niveau de diplôme des 25-34 ans	p. 52
5.4	PISA 2015 : La culture scientifique dans l'Union européenne	p. 54
5.5	PISA 2015 : Le milieu socio-économique et les performances des élèves	p. 56
5.6	PISA 2015 : Compréhension de l'écrit et résolution collaborative de problèmes	p. 58
5.7	TIMSS 2015	p. 60
5.8	PIRLS 2016	p. 62

6 DE LA FORMATION INITIALE À L'EMPLOI

6.1	Études, emploi, chômage, NEET	p. 64
6.2	L'accès à l'emploi selon le genre ou l'origine	p. 66
6.3	Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre	p. 68
6.4	L'éducation et la santé	p. 70
6.5	Éducation, pratiques culturelles et usages du numérique	p. 72

Définitions	p. 74
Sources	p. 78

UNE NOMENCLATURE INTERNATIONALE DES PROGRAMMES ET DES NIVEAUX D'ÉDUCATION

Dans un contexte de diversité des systèmes nationaux d'éducation et de valeurs données aux diplômes, la comparaison internationale passe en premier lieu par un cadre commun de définitions et de nomenclatures. Ce cadre commun est le fruit d'un processus au long cours qui débute avec la création du Bureau international de l'éducation en 1925 et surtout celle de l'Unesco en 1945, et qui associe peu à peu d'autres institutions (OCDE, Eurostat).

Adoptée par l'Unesco en 1978, la classification internationale type de l'éducation (CITE) classe les programmes d'éducation/formation (il ne s'agit pas ici de « programmes scolaires » attachés à une classe) et les niveaux d'éducation dans une nomenclature unifiée qui permet ainsi de réaliser des comparaisons statistiques internationales dans le champ de l'éducation. Une première réforme intervient en 1997 et donne naissance à la CITE 1997. Celle-ci combine trois types de critères : le niveau (de la CITE 0 à CITE 6, **1.1.1**) ; la distinction entre une filière générale destinée à la poursuite d'études (A), une filière professionnelle qui peut donner accès à la poursuite d'études (B) et une filière préparant directement au marché du travail (C) ; enfin, la durée des programmes. Ainsi, les programmes courts d'enseignement secondaire professionnel dits « 3C courts », dont la durée est strictement inférieure à deux ans, ne permettent pas d'atteindre un niveau de CITE 3.

En 2011, la CITE est à nouveau réformée conjointement par les trois organisations qui en coordonnent la mise en œuvre (Unesco, OCDE et Eurostat). Désormais, en lien avec le processus de Bologne (cf. 2.2), les programmes de l'enseignement supérieur sont classés selon quatre niveaux au lieu de deux précédemment (CITE 5 à CITE 8) (**1.1.1**). Par ailleurs, la CITE 0 est subdivisée en deux (CITE 01 et 02), afin de distinguer les programmes d'éducation dispensés dans le cadre des structures d'accueil de la petite enfance (enfants de moins de 3 ans), de ceux de l'enseignement préélémentaire (enfants de plus de 3 ans ; à l'exception de la France où les enfants peuvent être accueillis dès 2 ans et de la Belgique, à partir de 2 ans et demi). Chacun des programmes de CITE 2 à CITE 5 est, à l'image de la CITE 1997, subdivisé entre programmes « général » et « professionnel ».

La CITE 2011 autorise également une plus grande clarté dans la distinction de programmes qui étaient auparavant parfois

à la frontière entre deux niveaux de CITE ; elle garantit enfin davantage de précision lors des enquêtes auprès des ménages : elle permet ainsi de mieux identifier les niveaux d'études des adultes et de mieux distinguer entre **éducation formelle**[□] et **éducation non formelle**[□]. L'observation d'une population suppose de distinguer, d'une part, la CITE « atteinte » évaluée par le dernier niveau de CITE validé, et la CITE « programme » dans laquelle cette population évolue à la date observée. 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. Le passage à la CITE 2011 a permis d'expliciter les conditions d'achèvement d'un niveau d'éducation, ce qui permet de classer correctement les niveaux d'éducation atteints.

UNE CLASSIFICATION QUI LAISSE TOUTEFOIS DES MARGES D'INTERPRÉTATION AUX PAYS

Les définitions et les classifications internationales s'ancrent dans une histoire tissée d'arbitrages et d'évolutions qui permettent d'améliorer la qualité des statistiques internationales, mais laissent inéluctablement des marges d'interprétation à chaque pays. Si l'ensemble des pays de l'Union européenne ont bien tous des diplômes, la façon dont ils recueillent, dans leurs enquêtes, les informations concernant ces diplômes, ainsi que la manière dont ces derniers se voient convertis dans la CITE, peuvent exercer une influence sur l'ensemble des données internationales (cf. 5.2, p. 48).

Les deux exemples présentés en **1.1.2** permettent de détailler la codification de deux programmes français. Le CAP et le baccalauréat général sont tous deux des programmes diplômants du secondaire supérieur : leur classification commencera donc par le chiffre 3. Le deuxième chiffre indique la nature du programme : le CAP est un programme « professionnel » et le baccalauréat général, un programme « général », ce qui se traduit respectivement par les chiffres 5 et 4. Enfin, le troisième chiffre du codage indique si le programme valide ou non le niveau de la CITE concerné et s'il donne accès au niveau de CITE supérieur. Ici, les deux programmes permettent de valider le niveau de CITE 3, mais seul le baccalauréat permet d'accéder aux études supérieures. Les codifications du CAP et du baccalauréat général sont donc respectivement « 353 » et « 344 ». ■

[□] Voir la définition p. 74.

1.1.1 Tableau de correspondance des programmes de CITE 1997 et CITE 2011

© UNESCO institute for statistics, *International Standard Classification of Education - ISCED 2011, 2012.*

CITE 1997		CITE 2011	
CITE 0	Éducation préélémentaire <i>École maternelle</i>	CITE 01	Petite enfance <i>Programmes éducatifs pour les moins de 3 ans</i>
		CITE 02	Éducation préélémentaire <i>École maternelle</i>
CITE 1	Enseignement élémentaire <i>École élémentaire</i>	CITE 1	Enseignement élémentaire <i>École élémentaire</i>
CITE 2	Premier cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 3 ans orientation : programmes A, B ou C <i>Collège</i>	CITE 2	Premier cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 3 ans orientation : programmes 4 ou 5 <i>Collège</i>
CITE 3	Second cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 2 ans orientation : programmes A, B ou C <i>Lycée général, technologique, professionnel</i>	CITE 3	Second cycle de l'enseignement secondaire > durée minimale : 2 ans orientation : programmes 4 ou 5 <i>Lycée général, technologique, professionnel</i>
CITE 4	Enseignement post-secondaire non supérieur orientation : programmes A ou B <i>Capacité en droit Diplôme d'accès aux études universitaires - DAEU</i>	CITE 4	Enseignement post-secondaire non supérieur orientation : programmes 4 ou 5 <i>Capacité en droit Diplôme d'accès aux études universitaires - DAEU</i>
CITE 5	Premier cycle de l'enseignement supérieur orientation : programmes A ou B <i>Établissements d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, etc.)</i>	CITE 5	Enseignement supérieur de cycle court <i>exemples : Sections de techniciens supérieurs - STS Diplôme universitaire technologique - DUT</i>
		CITE 6	Niveau licence ou équivalent
		CITE 7	Niveau master ou équivalent
CITE 6	Deuxième cycle de l'enseignement supérieur orientation : non définie <i>Établissements d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, etc.)</i>	CITE 8	Niveau doctorat ou équivalent

Note : dans la CITE 1997, les programmes A, B ou C correspondent respectivement aux programmes généraux, professionnalisants et professionnalisants courts. Dans la CITE 2011, les programmes 4 et 5 correspondent respectivement aux programmes généraux et professionnalisants.

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

CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle)			Baccalauréat général		
CITE	Général / Professionnel	Type de programme	CITE	Général / Professionnel	Type de programme
0			0		1
1	4	1	1		2
2		2	2		3
3	5	3	3	4	4
4		4	4		
5			5	5	
6			6		
7			7		
8			8		

1.2 LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE

UN VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION DE L'UNION EUROPÉENNE, PLUS OU MOINS PRONONCÉ SELON LES PAYS

Au 1^{er} janvier 2016, l'Union européenne à 28 pays compte 510 millions d'habitants, dont 136 millions de jeunes ayant entre 0 et 24 ans, soit 27 % de la population totale de l'UE 28 (1.2.1). Dix ans plus tôt, en 2006, le même groupe d'âge comptait 142 millions de personnes, soit 29 % de la population totale. C'est ainsi à un vieillissement démographique qu'est confrontée l'Union européenne, où la moitié de la population a désormais plus de 43 ans. La part de jeunes dans la population totale connaît néanmoins des différences significatives selon les pays, reflétant des dynamiques démographiques contrastées au sein de l'UE.

En effet, seuls 7 pays voient la part de leur population des jeunes de 0 à 17 ans dépasser 20 %. Cette part varie de 16 % en Allemagne à 26 % en Irlande. La part des 18-24 ans est moins variable au travers de l'UE 28, allant de 7 % au minimum en Espagne ou en Irlande à 10 % à Chypre. De plus, l'Irlande, Chypre, la France et le Royaume-Uni sont les seuls pays de l'UE 28 dont la part de jeunes de 0 à 24 ans est au-dessus de 30 %. À l'autre bout du spectre, dans 7 pays (dont l'Allemagne, l'Espagne, la Grèce ou encore l'Italie), cette part se situe au-dessous de 25 %.

TAUX DE FÉCONDITÉ ET SOLDES MIGRATOIRES CONTRASTÉS SELON LES PAYS

L'ampleur respective des **variations naturelles**[□] et des **soldes migratoires plus ajustement**[□] s'avère très diverse selon les pays (1.2.2). Associé à une **espérance de vie à la naissance**[□] en hausse (78,9 ans en 2006 ; estimée à 80,6 ans en 2015), le maintien d'une fécondité atone dans la moyenne de l'UE (1,54 enfant par femme de 15 à 49 ans en 2006 ; estimé à 1,58 en 2015) explique ce processus de vieillissement. Cependant, l'**indicateur conjoncturel de fécondité**[□] reste contrasté selon les pays (1.2.3). L'Irlande, la France et la Suède connaissent des taux supérieurs à 1,80 enfant par femme, tandis que ce taux ne dépasse pas 1,35 en Espagne, en Grèce, en Italie, en Pologne ou encore au Portugal.

Observés depuis la dernière crise, les flux migratoires (intra et extra-européens) peuvent exercer une influence déterminante sur les dynamiques démographiques. Ainsi en Lituanie et en Lettonie, la baisse démographique entre 2011 et 2016 est majoritairement due à des flux d'émigration importants. L'Autriche, le Luxembourg, Malte ou encore la Suède, à l'inverse, voient une part sensible de leur croissance démographique expliquée par le solde migratoire positif. L'Irlande et la France sont les

seuls pays en situation de croissance nette majoritairement imputable à la variation naturelle. Enfin, l'Allemagne et l'Italie sont dans une situation où le seul solde migratoire leur permet de maintenir une croissance démographique. Ce phénomène est d'ailleurs récent pour l'Allemagne qui ne gagne des habitants que depuis 2011 après en avoir perdu entre 2003 et 2011. En 2016, l'Allemagne est revenue à un nombre d'habitants comparable à celui qu'elle avait en 2007. Le contexte migratoire est une donnée importante de la dynamique démographique en même temps qu'elle interpelle les systèmes éducatifs du point de vue de l'accueil et de l'intégration scolaire des élèves allophones et de leurs parents.

UNE PROGRESSION DÉMOGRAPHIQUE À DEUX VITESSES EN EUROPE À LONG TERME

À l'horizon 2035, l'UE devrait voir sa population totale augmenter de 3 % et celle des jeunes de 0 à 24 ans diminuer de 2 %, ce qui confirme la poursuite du vieillissement général de la population (1.2.4). Deux groupes méritent cependant d'être distingués. En premier lieu, les pays connaissant une dynamique démographique positive en 2016 auront vraisemblablement toujours une dynamique positive en 2035 (à l'exception de Chypre) : le Danemark, la France, les Pays-Bas, la Suède (20 % d'augmentation de sa population totale) ou encore le Royaume-Uni. Malgré ces dynamiques positives, les populations totales de ces pays vont croître plus vite que leurs populations jeunes. Le Luxembourg, avec 41 % d'augmentation de sa population totale, fait figure de cas particulier ; cette augmentation ne porte toutefois que sur une population totale inférieure à 600 000 habitants en 2016.

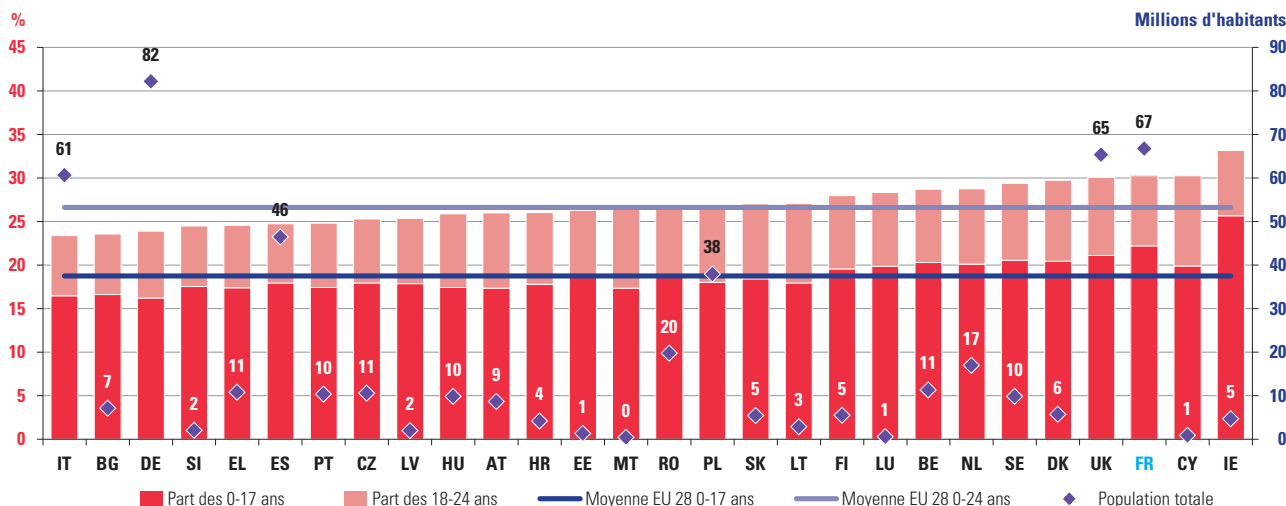
A contrario, les pays du second groupe ont aujourd'hui une dynamique démographique défavorable et risquent de perdre une part parfois importante de leur population. D'ici 2035, 6 pays auront perdu plus de 10 % de leur population totale, cette baisse allant jusqu'à 22 % dans le cas de la Lituanie. Là encore, dans la majorité des cas, la part des jeunes diminue plus vite que celle de la population totale.

Dans ce scénario, l'Allemagne se démarque comme seul pays à inverser une tendance, aujourd'hui défavorable. Connaissant la plus faible part de population des 0 à 18 ans de l'UE 28 (1.2.1) et une variation naturelle négative de sa population entre 2011 et 2016 (1.2.2), ce pays devrait connaître une hausse de sa population jeune et de sa population totale avant 2035. Le taux de fécondité allemand se situant au niveau de la moyenne estimée européenne (1.2.3), ce changement serait majoritairement imputable aux flux d'immigration que continuera à connaître le pays dans les prochaines années. ■

[□] Voir la définition p. 74.

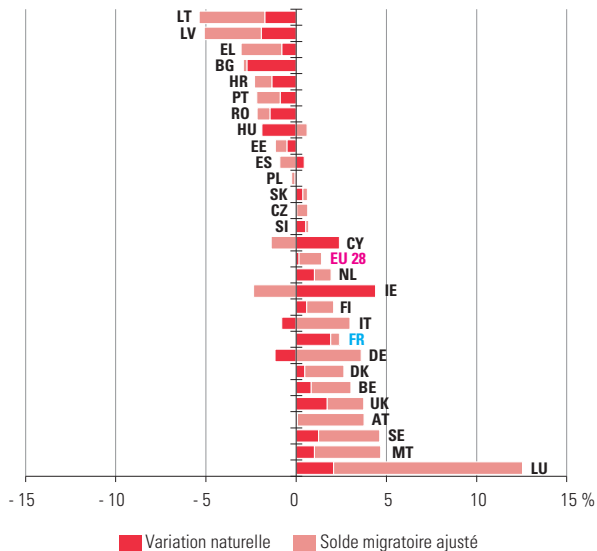
1.2.1 Part des 0-17 ans et des 18-24 ans dans la population totale et population totale au premier janvier en 2016

↳ Eurostat, *demo_pjan*.



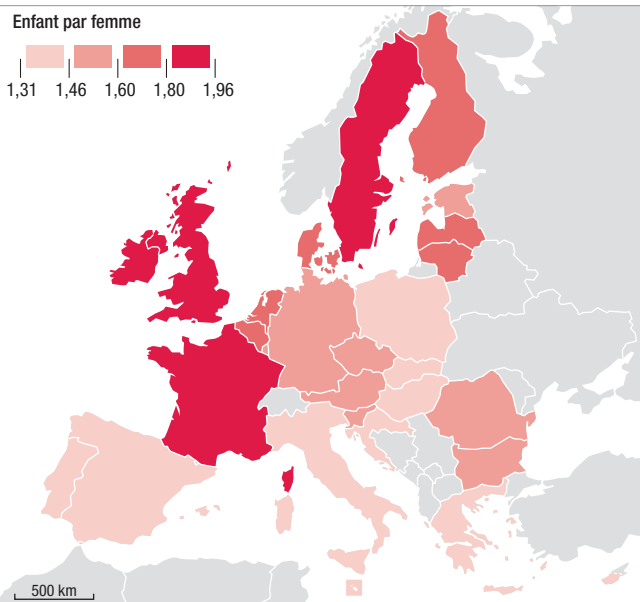
1.2.2 Variation naturelle de la population et solde migratoire plus ajustement entre 2011 et 2016

↳ Eurostat, *demo_gind*.



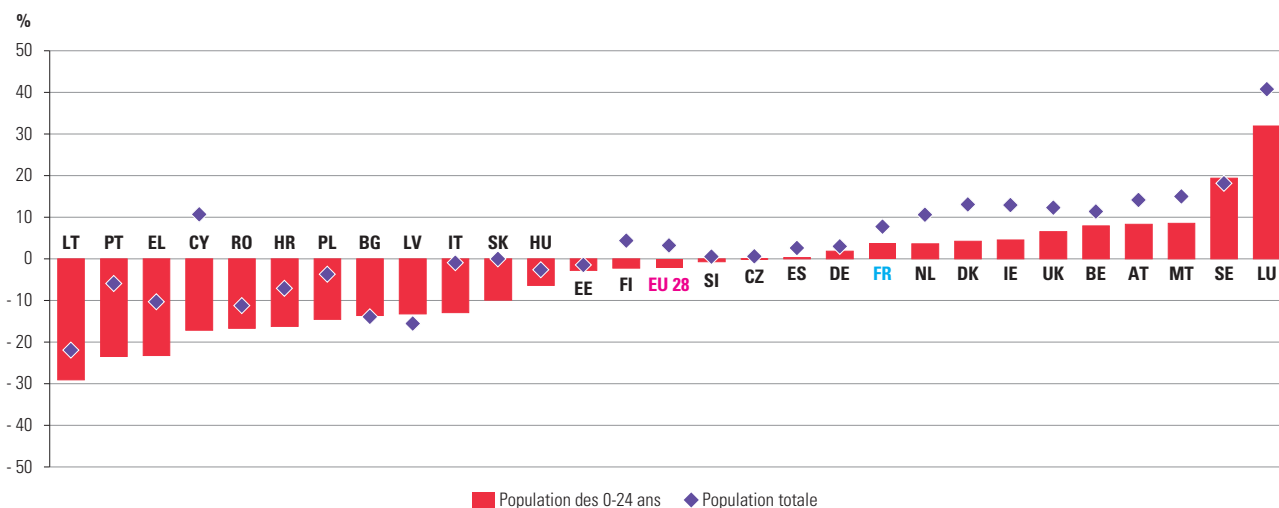
1.2.3 Indicateur conjoncturel de fécondité en 2015

↳ Eurostat, *demo_find*.



1.2.4 Projection relative de l'évolution de la population des 0-24 ans et de la population totale entre 2016 et 2035

↳ Eurostat, *proj_15npms*.



1.3 L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL DES ENFANTS DÉPENDANTS

UNE GRANDE MAJORITÉ DES MÉNAGES EUROPÉENS VIVENT SANS ENFANTS DÉPENDANTS

En 2016, dans l'Union européenne à 28 pays (UE 28), 70 % des ménages n'ont pas d'**enfants dépendants**[□] (mineurs ou âgés de moins de 24 ans sans activité professionnelle) dans leur composition (1.3.1). Cette part est cependant très variable selon les pays : avec un minimum de 58 % en Irlande et un maximum de 78 % en Allemagne ou en Finlande. Il ne s'agit pas nécessairement que des pays ayant des dynamiques démographiques en berne, car des pays comme le Danemark, Malte, les Pays-Bas ou encore la Suède, dont les variations démographiques s'avèrent positives, connaissent des parts très élevées de ménages sans enfants (cf. 1.2).

Dans la majorité des pays, plus de la moitié de ces ménages sans enfants sont des adultes vivant seuls. L'Allemagne, le Danemark, la Finlande, la Lituanie et la Suède sont les seuls pays qui voient leur part d'adultes seuls parmi l'ensemble des ménages dépasser 40 %. Dans le cas de la Suède, cette part est de 52 %.

La majorité des ménages avec enfants est composée d'adultes en couple (20 % de l'ensemble des ménages de l'UE 28, soit deux tiers des ménages avec enfants). Là encore, les pays connaissent des situations très variables : la part de ménages composés d'un couple d'adultes avec des enfants varie du simple au double, allant de 14 % en Lituanie à 28 % en Irlande. Enfin, la part de ménages monoparentaux est de 4 % dans l'UE 28 depuis 2009. En 2016, cette part va de 2 % en Croatie, en Finlande et en Grèce à 9 % au Danemark. Si l'on s'en tient aux ménages avec enfants dépendants, quelle est la taille de la fratrie ? En 2015, 50 % des ménages européens avec enfants dépendants ont un seul enfant et 38 % en ont deux, ces moyennes recouvrant des différences selon les pays, largement expliquées par les taux de fécondité nationaux (cf. 1.2).

CONFORT DU LOGEMENT : DE FORTES DISPARITÉS ENTRE PAYS

Deux indicateurs ont été ici retenus pour apprécier les conditions de vie dans lesquelles se trouvent les jeunes scolarisables : d'une part, le **taux de surpeuplement du logement**[□], et d'autre part, la part des enfants vivant dans des ménages n'ayant accès ni à une baignoire ni à une douche. Le premier indicateur permet de distinguer les pays d'Europe occidentale et ceux d'Europe orientale. En effet, Autriche et Italie exceptées, il n'y a pas de pays d'Europe de l'Ouest où le taux de surpeuplement pour les ménages avec enfants dépendants dépasse 17 % en 2015 (1.3.2). À l'inverse, ce taux est sensiblement plus élevé dans

les pays d'Europe centrale et les Balkans ; il atteint 68 % en Roumanie.

Le second indicateur, qui concerne les conditions d'hygiène dans le logement, fait également apparaître une différence sensible entre l'Europe de l'Ouest et l'Europe de l'Est (1.3.3). En moyenne de l'UE 28, 2 % des enfants de 0 à 17 ans n'ont accès ni à une douche ni à une baignoire en 2015. La Roumanie (35 %), la Bulgarie (17 %), la Lettonie (14 %) ou encore la Lituanie (12 %) connaissent des situations de manque d'accès à l'hygiène sévères dans le logement de l'enfant. Les pays d'Europe occidentale sont tous dans des situations d'accès à l'hygiène nettement plus favorables. On note toutefois une amélioration tendancielle, bien que lente : en 2010, le taux de la Roumanie était de 44 %, et la moyenne de l'UE 28 était de 3 %.

QUEL EST LE NIVEAU D'ÉDUCATION DES PARENTS DES JEUNES EUROPÉENS ?

On entend par « niveau d'éducation des parents » le niveau de diplôme observé le plus élevé du père ou de la mère. **ZOOM**

En 2015, en moyenne de l'UE 28, 15 % des enfants de 0 à 17 ans ont des parents de niveau d'éducation inférieur ou égal à l'enseignement secondaire inférieur (collège), que l'on qualifiera ici de faible niveau d'études, et 44 % ont des parents de niveau d'éducation supérieur (diplôme universitaire ou équivalent) (1.3.4).

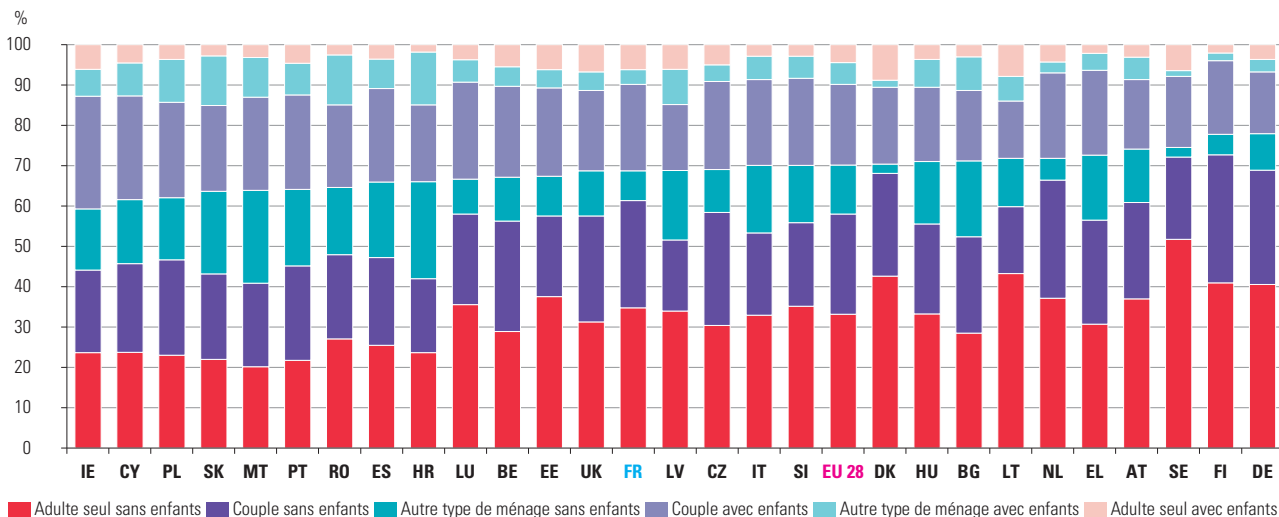
Cependant, on peut distinguer quatre groupes de pays : le premier qui est aussi le plus important, composé de pays d'Europe occidentale (Allemagne, Finlande, France, Pays-Bas, Scandinavie) comporte une majorité d'enfants dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur (au moins 49 %, dans le cas de la France) et symétriquement peu d'enfants de parents dotés d'un faible niveau d'études.

Un deuxième profil (Bulgarie, Italie, Luxembourg, Malte, Portugal et Roumanie), diamétralement opposé au premier, présente un taux élevé d'enfants dont les parents sont dotés d'un faible niveau d'études (atteignant respectivement 44 % et 42 % au Portugal et à Malte). L'Espagne présente à elle seule un troisième profil qui combine un taux élevé d'enfants dont les parents présentent de faibles niveaux d'études et un taux élevé d'enfants de diplômés de l'enseignement supérieur. Enfin, le quatrième profil (Croatie, Pologne, République tchèque et Slovaquie) se caractérise par une grande majorité d'enfants dont les parents ont un diplôme du secondaire supérieur (56 % en Pologne, 67 % en Croatie). ■

[□] Voir la définition p. 74.

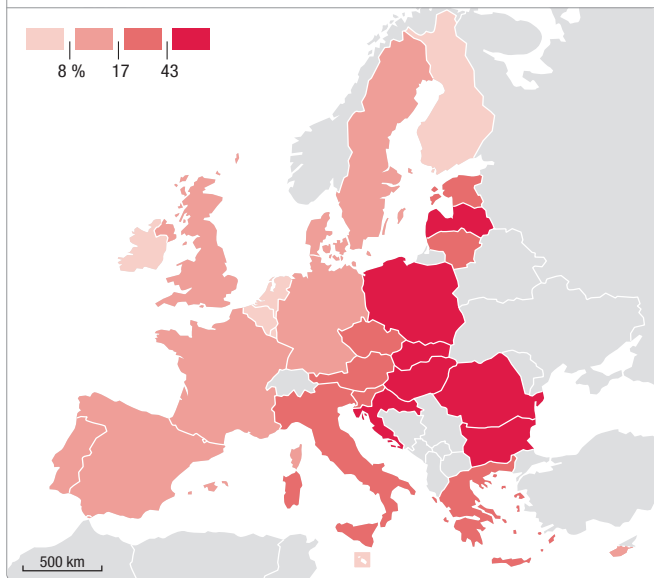
1.3.1 Distribution des ménages par composition du ménage en 2016

↳ Eurostat, *lfst_hhnhtych*.



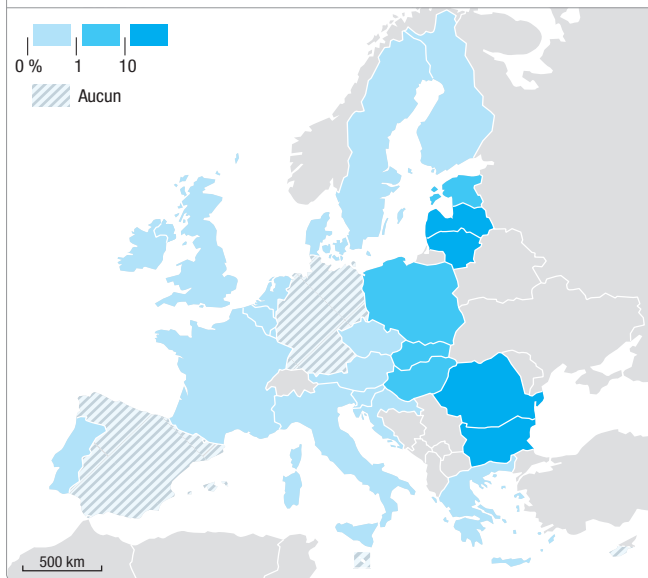
1.3.2 Taux de surpeuplement des ménages avec enfants dépendants en 2015

↳ Eurostat, *ilc_lvho5b*.



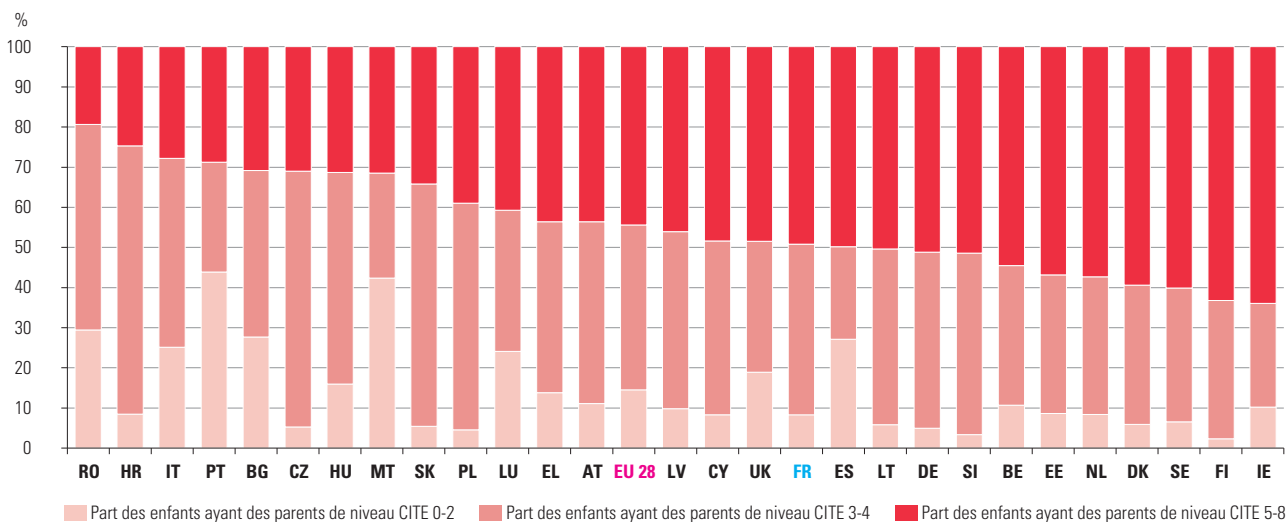
1.3.3 Part des enfants de 0 à 17 ans vivant dans un logement dépourvu de baignoire ou de douche en 2015

↳ Eurostat, *ilc_mdho02c*.



1.3.4 Distribution des 0-17 ans selon le niveau de CITE atteint de leurs parents en 2015

↳ Eurostat, *ilc_lvps25*.



1.4 LES REVENUS ET LE RISQUE DE PAUVRETÉ DES MÉNAGES

DES REVENUS TRÈS DISPERSÉS EN EUROPE

L'enquête EU-SILC[□] (*Statistics on income and living conditions*) d'Eurostat fournit les données européennes sur le revenu disponible brut des ménages, c'est-à-dire le revenu qui reste à la disposition des ménages, une fois déduits les prélèvements fiscaux et sociaux. Sont comptés l'ensemble des 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 qui ont des revenus inférieurs. **ZOOM**

Le **revenu disponible équivalent médian**[□] des ménages avec enfants dépendants varie fortement au sein de l'Union européenne à 28 pays (UE 28) (1.4.1). En 2015, les revenus les plus élevés se situent en Allemagne, en Autriche, au Benelux et dans les pays scandinaves. On notera qu'au sein de ce groupe, le Luxembourg représente une situation extrême avec un revenu médian des ménages avec enfants dépendants, en **standard de pouvoir d'achat**[□] (SPA) de 26 900 SPA. Les pays de l'Europe de l'Est connaissent un niveau de revenu plus faible, parfois jusqu'à sept fois moins élevé que celui du Luxembourg (cas de la Roumanie : 3 860 SPA en 2015). Avec un revenu médian des ménages avec enfants dépendants de 10 060 SPA, le Portugal est le pays d'Europe occidentale qui connaît le niveau de revenus le plus faible.

DES INÉGALITÉS DE REVENUS RESTÉES STABLES DEPUIS LA CRISE

Le coefficient de Gini est un indicateur synthétique d'inégalités de salaires (de revenus, de niveaux de vie...). Il varie entre 0 et 1 (ici représenté de 0 à 100). Il est égal à 0 dans une situation d'égalité parfaite où tous les salaires, les revenus, les niveaux de vie... seraient égaux. À l'autre extrême, il est égal à 1 dans une situation la plus inégalitaire possible, celle où tous les salaires (les revenus, les niveaux de vie...) sauf un seraient nuls. Une baisse de l'indice de Gini observée entre deux dates indique une donc diminution globale des inégalités et inversement. **ZOOM**

En 2015, en moyenne des pays de l'UE 28, le **coefficient de Gini**[□] du revenu disponible équivalent est de 31, soit la même valeur qu'en 2007 (1.4.2). Cette stabilité apparente ne traduit cependant pas les évolutions parfois significatives de certains pays sur la période. Trois groupes de pays se démarquent. Le premier, composé de 7 pays dont la Finlande, l'Irlande, les Pays-Bas ou encore le Portugal, a vu son coefficient baisser depuis 2007. Dans ce groupe, les revenus après impôts et cotisations sont ainsi moins inégaux qu'avant le début de la crise. Cependant, même après la crise, le Portugal (38) a toujours un coefficient bien supérieur à celui de la Finlande (25) ou des Pays-Bas (27). Par ailleurs, la récession peut mécaniquement induire une

réduction des inégalités de revenus (baisse plus importante des revenus les plus élevés) tout en accroissant simultanément le risque de pauvreté de la population la plus fragile (cf. *infra*).

Le deuxième groupe, composé de 8 pays dont l'Allemagne, la Grèce, l'Italie ou encore le Royaume-Uni, se caractérise par un statu quo de façon similaire à la moyenne des pays de l'UE. Enfin, le troisième et dernier groupe, le plus important en nombre (13 pays), comportant le Danemark, la France ou la Suède, a vu ses inégalités croître. Pour autant, le coefficient de Gini demeure dans ces trois pays inférieur à la moyenne.

UN RISQUE DE PAUVRETÉ ET D'EXCLUSION TRÈS ÉLEVÉ POUR LES MÉNAGES PEU QUALIFIÉS

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 (moins de 20 % du temps de travail potentiel). **ZOOM**

Le **taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale**[□] connaît des niveaux très contrastés au sein de l'UE 28 (1.4.3), allant de 14 % en République tchèque, 16 % en Suède ou aux Pays-Bas à 41 % en Bulgarie. L'Espagne et l'Italie (29 %) ou encore l'Irlande (26 %), ainsi que 9 autres pays dépassent 25 % dans la population totale. 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 (1.4.3).

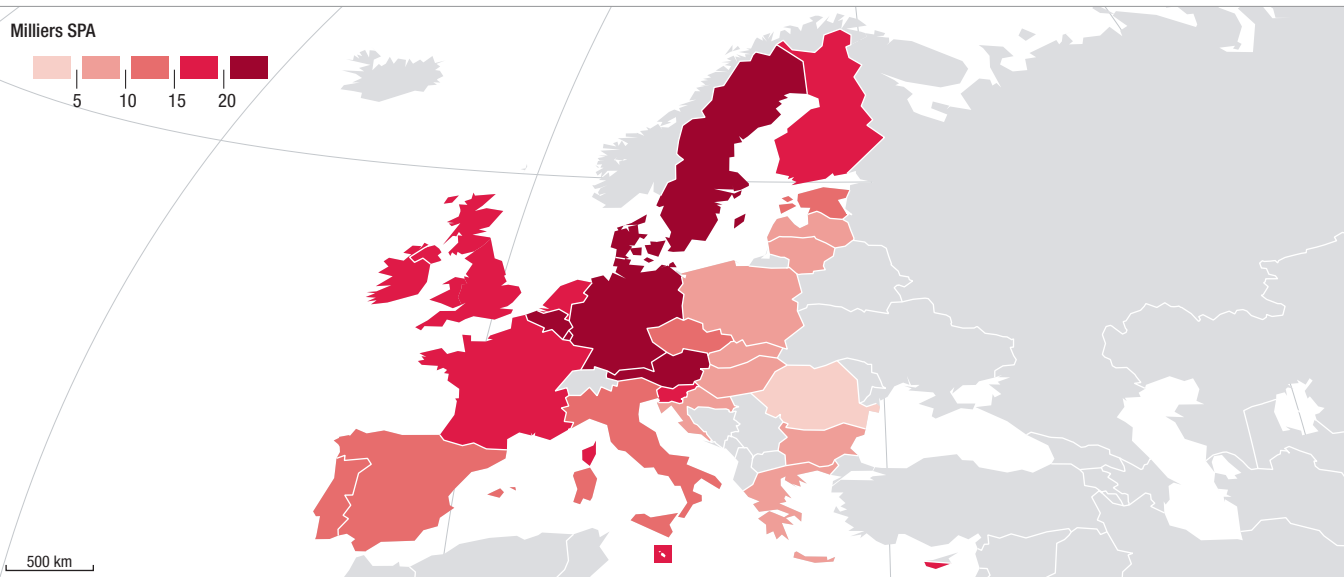
Dans le cas des enfants de parents dotés de faibles niveaux d'études, deux groupes de pays se démarquent : le premier, composé de nombreux pays d'Europe de l'Est mais aussi de l'Allemagne, de la Belgique ou de la Suède témoigne d'un risque élevé de pauvreté pour les enfants de ces ménages ; tandis que le second groupe présente un risque de pauvreté plus faible (Danemark, Estonie, Luxembourg, Malte, Portugal et Slovaquie).

Enfin, lorsque l'on observe les profils de ménages dont les parents ont un niveau d'études élevé (diplôme le plus élevé du père ou de la mère), là encore, deux groupes se distinguent : le premier, avec un taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale relativement important des jeunes de 0 à 17 ans (supérieur à 15 %), est composé de la Grèce, de l'Irlande et du Royaume-Uni. Le second groupe, composé de la Finlande, la France, la République tchèque ou encore la Slovaquie, présente un taux inférieur à 10 %. La Slovaquie est le pays où ce taux connaît le plus fort écart selon le niveau d'études des parents avec 83 points de pourcentage d'écart entre les enfants de parents dotés d'un faible niveau d'études et ceux dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. ■

[□] Voir la définition p. 74.

1.4.1 Revenu disponible médian (équivalent SPA) des ménages avec enfants dépendants en 2015

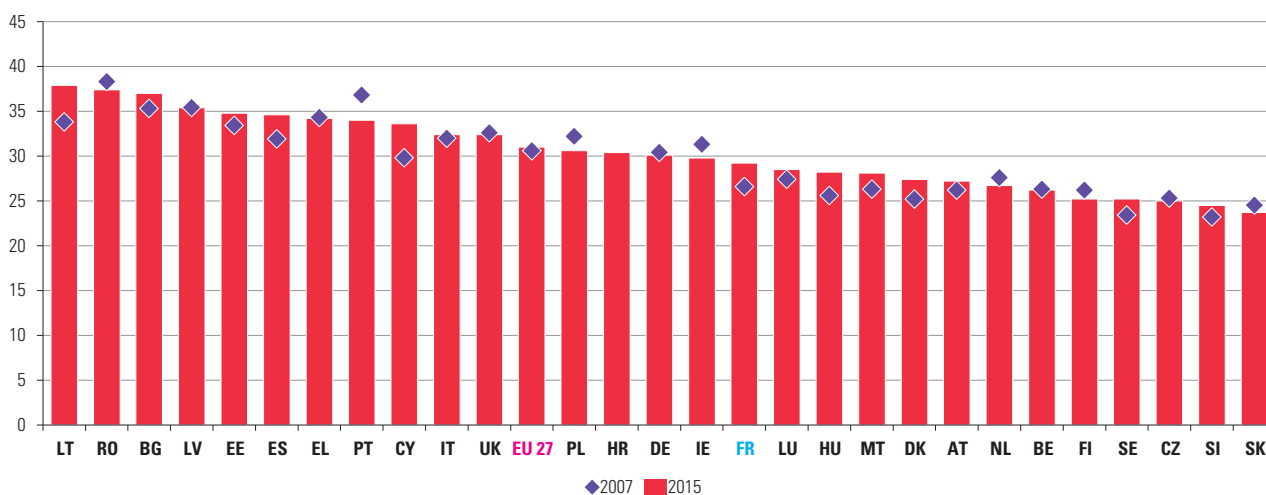
↳ Eurostat, *ilc_dio4*.



1.4.2 Évolution du coefficient de Gini du revenu disponible équivalent entre 2007 et 2015

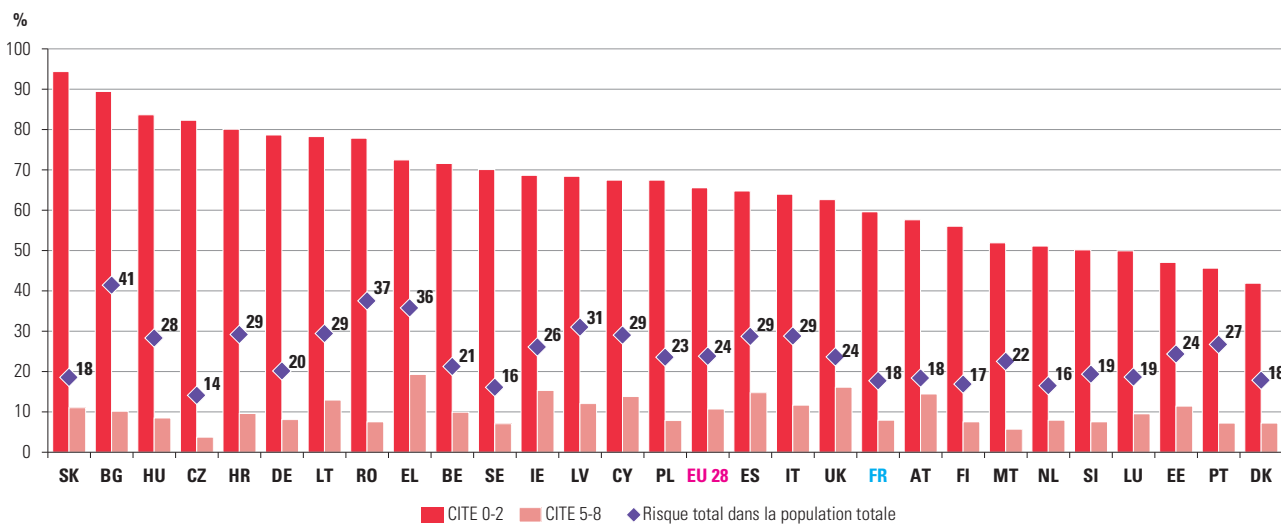
↳ Eurostat, *ilc_diz2*.

Coefficient de Gini



1.4.3 Risque de pauvreté et d'exclusion sociale des enfants de 0 à 17 ans en fonction du niveau de CITE atteint par leurs parents en 2015

↳ Eurostat, *ilc_peps60* et *ilc_peps01*.



Note de lecture : en 2015 en France, le risque de pauvreté et d'exclusion sociale de la population totale est de 18 %. Ce taux est de 8 % chez les enfants de 0 à 17 ans dont les parents ont atteint un niveau de CITE 5-8 et de 60 % chez les enfants de 0 à 17 ans dont les parents ont un niveau de CITE 0-2.

LES MOINS QUALIFIÉS SONT PARTOUT DAVANTAGE FRAPPÉS PAR LE CHÔMAGE

Avec la crise de 2008, le **taux de chômage**¹ a connu une progression sensible dans l'ensemble de l'Union européenne (UE). Cependant, dans les pays de l'UE à 28 (UE 28), on observe en moyenne un léger recul du chômage entre 2009 et 2016 (1.5.1). Dans 14 pays sur 28, on note un recul du chômage, parfois net, à l'image des pays baltes (- 8 points de pourcentage en Lettonie ou encore - 7 points en Estonie). Dans le reste des pays, le chômage a progressé, de façon assez ténue, variant de 1 à 4 points de pourcentage dans des pays comme l'Espagne, la France, l'Italie ou les Pays-Bas. Deux pays se démarquent significativement : Chypre et la Grèce, avec une hausse respective de 8 et 14 points de pourcentage sur la période.

Dans tous les pays de l'Union européenne, le taux de chômage est plus élevé pour les non-diplômés. En moyenne des pays de l'UE 28, le taux de chômage des actifs de faible niveau d'éducation est 2 fois supérieur à celui de l'ensemble des actifs, mais ce ratio peut atteindre 3 comme en Bulgarie ou en Suède, voire 5 dans le cas de la République tchèque. En 2016, le taux de chômage des non-diplômés se situe au-dessus du seuil de 25 % en Espagne, en Grèce, en Lituanie et en Slovaquie, et est inférieur ou égal à 10 % dans 7 pays, dont l'Allemagne, le Danemark ou les Pays-Bas.

UN TAUX D'EMPLOI PLUS FAIBLE DANS LES MÉNAGES MONOPARENTAUX

Le **taux d'emploi**¹ des parents varie avec le type de ménage (familles monoparentales ou non) (1.5.2). Ainsi, les familles monoparentales avec enfants sont plus souvent dépourvues d'emploi que celles composées de couples d'adultes avec enfants. La monoparentalité concerne les femmes dans près de 90 % des cas en Europe, et les **taux d'activité**¹ chez les hommes seuls avec enfants sont très supérieurs à ceux des femmes dans la même situation. On observe un écart de 10 points de pourcentage entre les taux d'emploi des parents en couple et des parents seuls, avec des extrêmes observés aux Pays-Bas (20 points), en Belgique et en Irlande (21 points) et enfin à Malte (22 points). La France est dans une situation défavorable par rapport à la moyenne de l'UE 28, avec une différence de 14 points (9 points en moyenne des pays de l'UE).

La part des enfants de 0 à 17 ans vivant dans un ménage où aucun membre n'a d'emploi est supérieure à 10 % dans près de la moitié des pays de l'UE 28, dont la Bulgarie, l'Espagne, la France ou encore le Royaume-Uni (1.5.3), alors que dans ce dernier pays, l'évolution du chômage a été très favorable sur la période 2009-2016. Seule la Slovaquie atteint un taux inférieur à 5 % en 2016.

¹ Voir la définition p. 74.

DES ADULTES EN MOYENNE PLUS DIPLÔMÉS QUE LEURS PARENTS

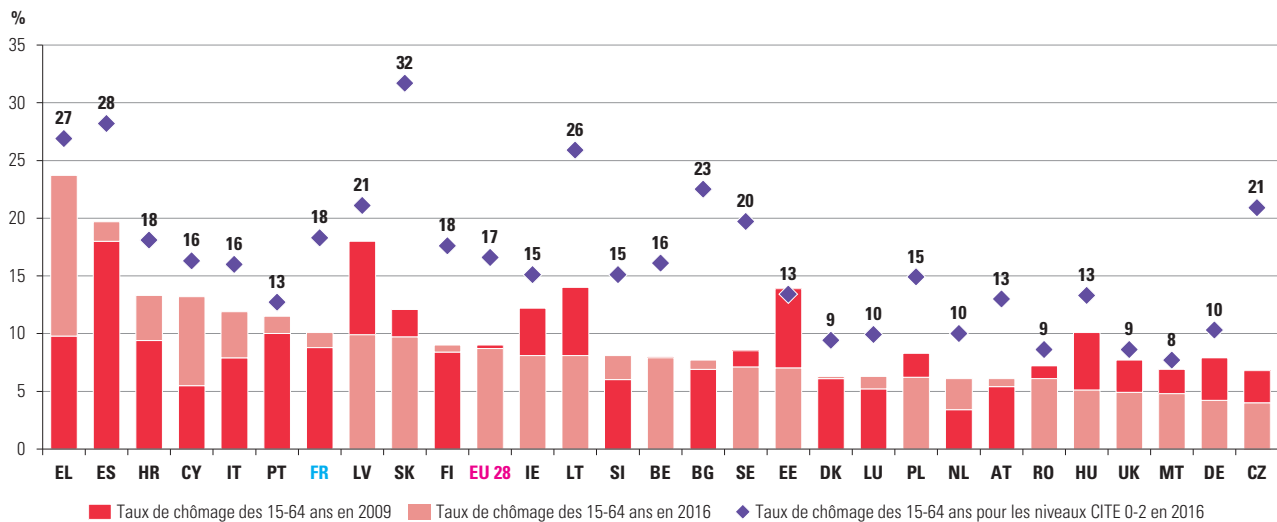
PIAAC¹ (*Programme for international assessment of adult competencies*) est une enquête internationale de l'OCDE qui cherche à évaluer, via une série d'items, les compétences en littératie et en numératie des individus âgés de 16 à 65 ans. La littératie désigne la capacité à comprendre et à utiliser l'information contenue dans des textes écrits dans divers contextes. Elle englobe une variété de compétences, depuis le codage de mots et de phrases jusqu'à la compréhension, l'interprétation et l'évaluation de textes complexes. La numératie désigne la capacité à utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des idées mathématiques. La moyenne des pays de l'OCDE porte en partie des résultats de pays dont l'année de référence est 2015. Les données pour l'Allemagne, le Danemark et la France ont pour année de référence 2012. L'enquête PIAAC est en effet réalisée par vagues pluriannuelles. La première vague (2011-2012) a concerné 24 pays ; la deuxième vague (2014-2015), 9 nouveaux pays ; la troisième (2016-2017), un ensemble de 6 pays, dont 5 nouveaux ainsi que les États-Unis ayant déjà participé à la première vague. **ZOOM**

L'enquête PIAAC permet de comparer le niveau d'éducation des personnes à celui de leurs parents (diplôme le plus élevé du père ou de la mère). En moyenne des pays de l'OCDE, 44 % des personnes de 55 à 64 ans dont les parents sont faiblement diplômés (CITE 0-2) ont obtenu un niveau d'éducation identique. Cette part tombe à 31 % pour les personnes de 25 à 34 ans (1.5.4). Parmi les personnes de 55 à 64 ans dont les parents sont diplômés du supérieur, 60 % ont obtenu un niveau de diplôme équivalent, quand c'est le cas de 67 % des 25-34 ans. La mobilité intergénérationnelle en matière de niveau d'éducation s'est donc accentuée pour les générations les plus récentes. Cependant, tous les pays ne sont pas dans la même configuration.

La France se caractérise par une forte massification scolaire qui se traduit à la fois par une baisse sensible de la part d'enfants faiblement diplômés et par une hausse importante d'enfants diplômés de l'enseignement supérieur, que ces derniers aient des parents eux-mêmes diplômés du supérieur ou non. Les Pays-Bas illustrent un modèle de mobilité par l'enseignement professionnel : quel que soit le niveau de diplôme des parents, on note une hausse de la part d'enfants diplômés de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non supérieur. L'Espagne offre une configuration fortement polarisée. Les enfants issus de parents faiblement diplômés restent majoritairement faiblement diplômés y compris pour les générations récentes (25-34 ans) et symétriquement, les enfants issus de parents diplômés du supérieur continuent d'accéder massivement à l'enseignement supérieur. On notera que l'Allemagne n'est pas présentée ici compte tenu de la forte proportion de migrants de 25 à 34 ans, majoritairement en CITE 0-2, sans que l'on puisse savoir où la scolarité de ces derniers a été effectuée (cf. encadré en 6.2 p. 66). ■

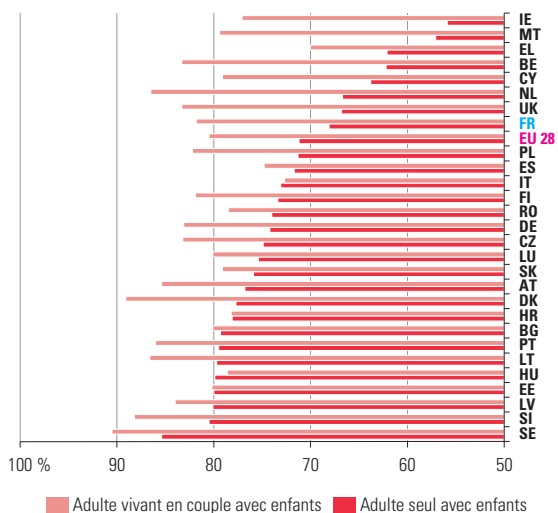
1.5.1 Taux de chômage moyen en 2009 et 2016 et taux de chômage pour les individus de CITE 0-2 en 2016

↳ Eurostat, *lfsa_urgaed*.



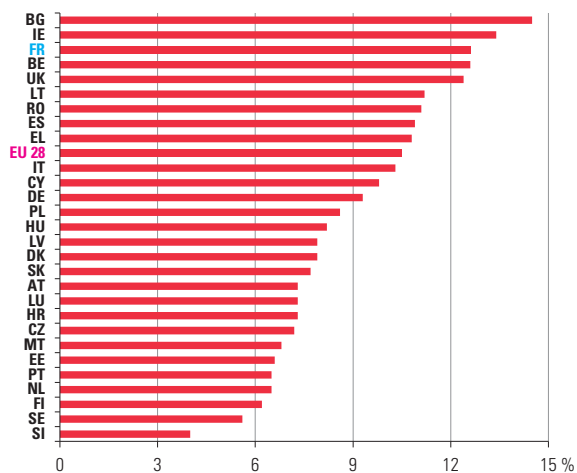
1.5.2 Taux d'emploi des 15-64 ans selon leur situation familiale en 2016

↳ Eurostat, *lfst_hheredy*.



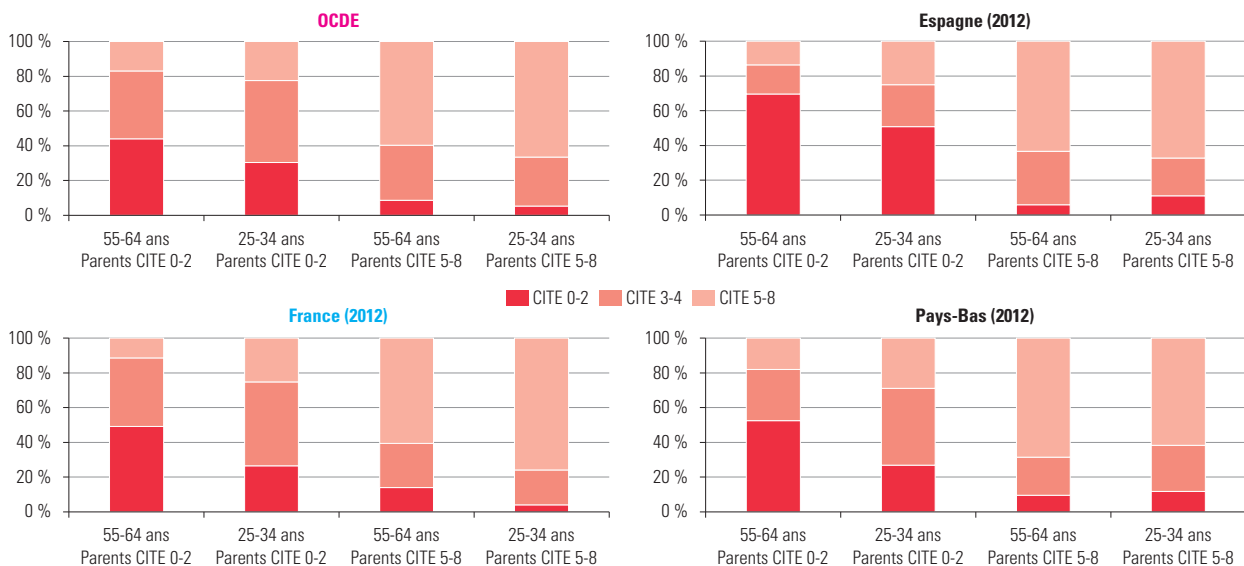
1.5.3 Part des 0-17 ans vivant dans un ménage où aucun membre n'a d'emploi en 2016

↳ Eurostat, *lfsi_jhh_a*.



1.5.4 Mobilité intergénérationnelle : niveau d'enseignement des 25-34 ans et des 55-64 ans comparé à celui de leurs parents

↳ OECD, EAG 2016, tableA4.5, source PIAAC 2012 ou 2015.



Note de lecture : en 2012 en France, 26 % des 25-34 ans qui ont des parents de niveau de CITE 0-2 ont un niveau de CITE 0-2 ; 48 % des 25-34 ans qui ont des parents de niveau de CITE 0-2 ont un niveau de CITE 3-4 ; 25 % des 25-34 ans qui ont des parents de niveau de CITE 0-2 ont un niveau de CITE 5-8. La moyenne de l'OCDE porte soit sur 2012 soit sur 2015 en fonction des données disponibles les plus récentes.

2.1 LA DIVERSITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS (1)

DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ANCRÉS DANS UNE HISTOIRE NATIONALE

Le système éducatif de chaque pays est l'héritier d'une histoire singulière incluant parfois des ruptures. C'est le cas par exemple de divers pays de l'ex-bloc soviétique qui ont profondément réformé leur système éducatif dans les années 1990. Un système éducatif est par excellence le reflet et le vecteur de transmission de la culture et des valeurs d'une nation ; le lieu de la définition des grands objectifs de l'éducation et des moyens d'y parvenir (programmes d'enseignement). Ses évolutions enregistrent avec plus ou moins d'inertie les grands changements de la société et de l'appareil productif (à travers le pilotage de l'offre de formation et l'organisation des filières).

Dans leur diversité institutionnelle (poids du secteur public, mode de gouvernance des établissements, formation et recrutement des enseignants, etc.), les systèmes éducatifs européens sont marqués par des phénomènes communs tels que la massification progressive de l'éducation, aux différents niveaux d'enseignement. Bien que générale en Europe, celle-ci ne s'est pas produite de façon concomitante dans les différents pays. Ainsi par exemple, la massification de l'enseignement secondaire supérieur, engagée dès les années 1960 en Scandinavie, sera plus tardive pour la plupart des pays méditerranéens.

L'observation de la part de diplômés dans les classes d'âge jeunes et plus âgées permet de rendre compte de la massification de l'enseignement secondaire. En 2016, la part des 55-64 ans de l'UE 28 qui avaient au moins un diplôme de l'enseignement secondaire est de 69 %, quand celle des 25-34 ans est de 84 %. Seuls 5 pays n'atteignent pas le seuil de 80 % parmi les 25-34 ans (Espagne, Italie, Malte, Portugal et Roumanie). Enfin, 8 pays dépassent le seuil de 80 % dans les deux classes d'âge : en Allemagne, dans les trois pays Baltes, en Finlande, en Pologne, en République tchèque et en Slovaquie, la part de personnes ayant au moins un diplôme de CITE 3 parmi les 55-64 ans est très élevée, avec un pic à 96 % en Lituanie. En Allemagne, en Pologne, en République tchèque et en Slovaquie, les diplômes de l'enseignement secondaire sont traditionnellement des leviers d'accès à l'emploi, ce qui explique le taux élevé de ces diplômés parmi les générations anciennes. Dans les pays baltes et en Finlande, c'est une tendance longue d'accès à l'enseignement supérieur qui explique davantage ce phénomène.

TRONCS COMMUNS LONGS OU ORIENTATION PRÉCOCE

Majoritairement, les systèmes éducatifs européens témoignent de l'existence d'un « tronc commun » défini par une continuité structurelle entre les enseignements du primaire et du premier cycle du secondaire, sans filières à ce niveau. Pays

méditerranéens, France comprise, Europe de l'Est ou Scandinavie disposent de ces troncs communs (voir les figures 2.1.1 à 2.2.6). Ce modèle a été fortement promu dès les années 1960 en Suède, puis dans l'ensemble de la Scandinavie. Il s'installe en 1975 en France. Les troncs communs des pays scandinaves ou balkaniques se distinguent par le fait que la scolarité se déroule au sein d'une structure unique (*Grundskola* en Suède).

Dans les 4 pays européens où ce tronc commun n'est pas présent (Allemagne, Autriche, Lituanie, Pays-Bas), il existe une orientation précoce des élèves. En Allemagne, cette orientation dès l'âge de 10 ans peut toutefois désormais être revue et le cas échéant modifiée jusqu'à l'âge de 12 ans, en fonction des résultats scolaires. Cette orientation précoce existe traditionnellement dans les pays dotés d'un système d'apprentissage très développé. Il faut cependant noter l'exception danoise, car le pays possède à la fois un tronc commun de 6 à 16 ans et un fort système d'apprentissage. Dans ces pays, l'orientation précoce est « légitimée » par une absence de hiérarchisation entre la voie professionnelle et la voie scolaire dans les représentations collectives fortement marquées par une culture du métier. ■

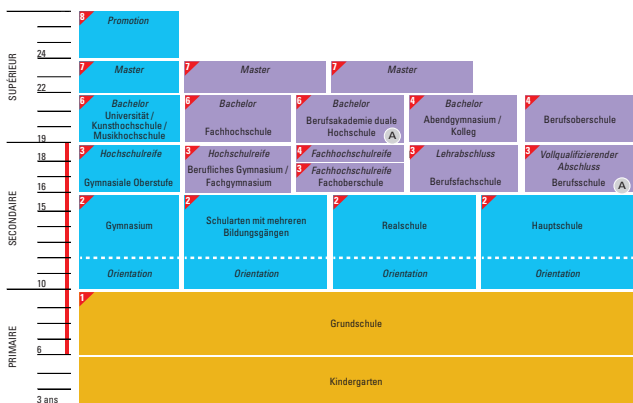
Le système dual allemand

ZOOM

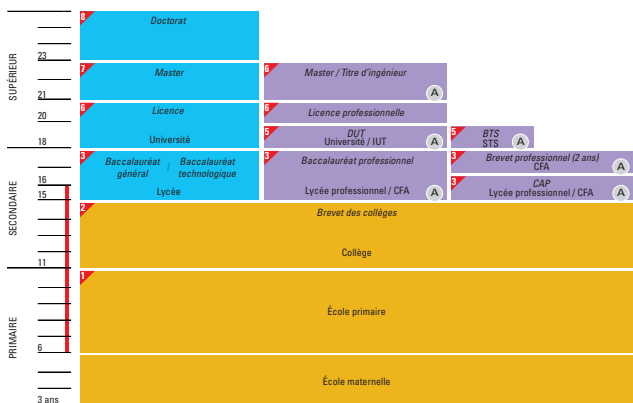
Spécifique à l'Allemagne, le système dual propose une formation en alternance composée d'au moins 12 heures hebdomadaires de cours en école professionnelle et d'un apprentissage dispensé en entreprise, réparti sur 3 à 4 jours par semaine. Il est fondé sur trois acteurs-clés : l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB) qui est chargé de la définition des référentiels de formation, et qui est rattaché au ministère de l'Éducation et de la Recherche (BMBF), les *Länder* (régions) et enfin les partenaires sociaux, qui sont présents à tous les niveaux de gouvernance.

Depuis sa fondation en 1969, le système dual repose sur un schéma partenarial fort, où les partenaires sociaux sont responsables du suivi et du contrôle de la qualité des écoles de formation professionnelle et de la formation en entreprise, du conseil aux entreprises et aux instructeurs, de l'enregistrement des places disponibles d'apprentissage dans les entreprises et de la mise en œuvre de l'examen des compétences des apprentis. Cela permet d'avoir une définition des formations en lien avec les besoins des secteurs économiques, mais aussi de maintenir un nombre de places de formation suffisant dans un secteur, y compris lorsque ce dernier connaît une récession conjoncturelle [Source : DARES, Document d'études : *Le modèle dual allemand*, septembre 2014]. En 2015, ce système représentait environ 1,4 million de jeunes inscrits dans un cycle d'apprentissage en alternance en Allemagne. Il faut cependant noter la baisse sensible d'élèves dans ce système : en 2010, ce système comptait environ 1,6 million d'élèves, soit une perte de 200 000 élèves en 6 ans [Source : *Bildung und Forschung in Zahlen*, Bildungsministerium für Bildung und Forschung, 2016 et 2017]. Et si l'Allemagne connaît en 2014 une part d'élèves de CITE 3 en filière professionnelle identique à celle de l'Union européenne (48 %), ces derniers sont massivement inscrits en apprentissage, ce qui n'est pas le cas des élèves des filières professionnelles de l'UE (86 % contre 34 %) [Source : CEDEFOP, *Statistical overviews on VET – Germany*, 2016].

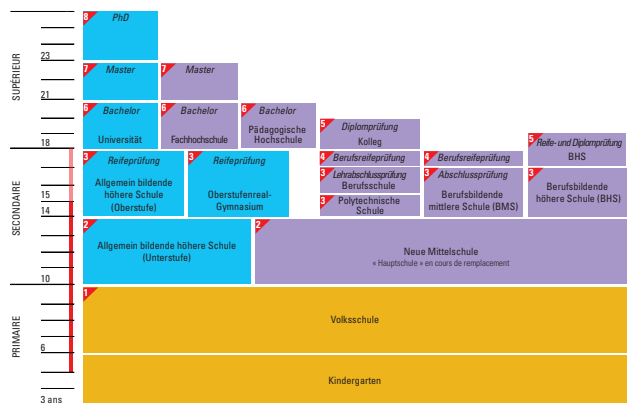
2.1.1 Le système éducatif allemand



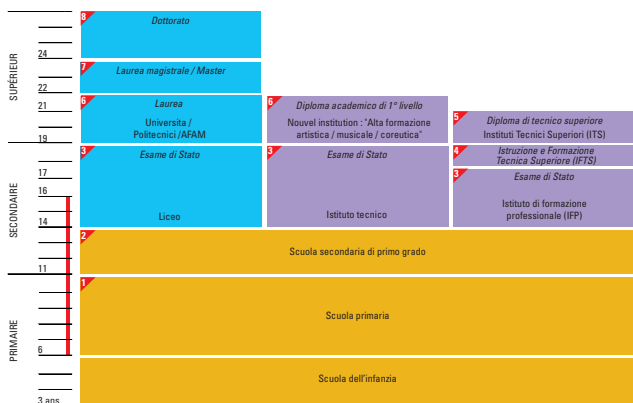
2.1.2 Le système éducatif français



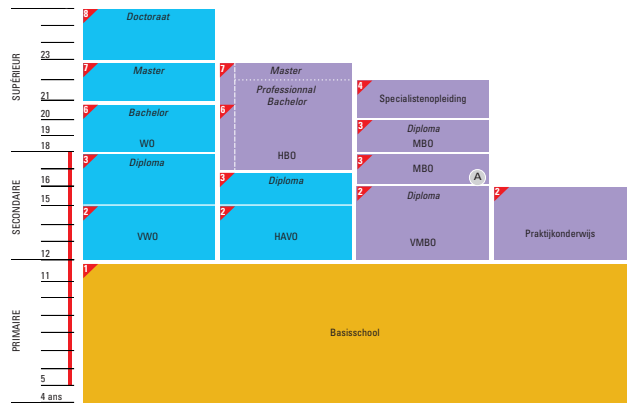
2.1.3 Le système éducatif autrichien



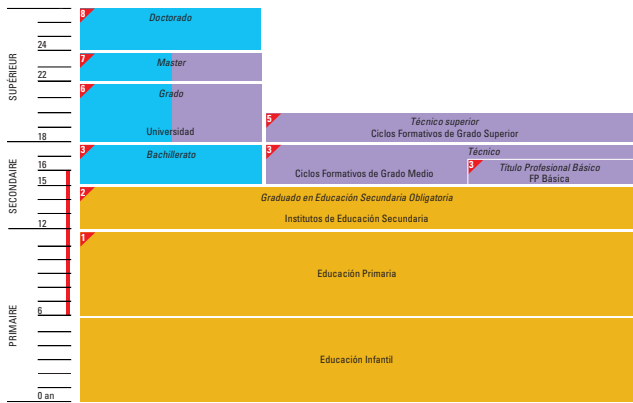
2.1.4 Le système éducatif italien



2.1.5 Le système éducatif néerlandais



2.1.6 Le système éducatif espagnol



- █ Scolarité obligatoire à temps plein
- ▬ Scolarité obligatoire à temps partiel
- A Possibilité de préparer le diplôme par apprentissage

- Tronc commun
- Voie générale
- Voie professionnelle



© Données officielles nationales, Eurydice, Onisep.

2.2 LA DIVERSITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS (2)

LE CLASSEMENT DES FORMATIONS EN CITE 3

L'organisation des cycles d'enseignement varie d'un pays à l'autre et en particulier l'âge théorique de passage d'un cycle à un autre. Si l'on compare ainsi le second cycle de l'enseignement secondaire dans les 12 systèmes éducatifs présentés (2.1.1 à 2.2.6), celui-ci peut débiter à 14 ans (Angleterre, Autriche ou Italie), 15 ans (France, Pays-Bas ou Roumanie) ou 16 ans (Finlande, Estonie ou Allemagne). La durée des programmes classés en CITE 3 varie également dans ces pays, de 2 ans (cas d'un des diplômes professionnels en Espagne ou du CAP en France) à 5 ans (cas de la *Maturità* en Italie que l'on pourrait rapprocher du baccalauréat).

Si, dans la majorité des pays présentés, les diplômes de CITE 3 sanctionnent la fin d'un programme d'enseignement, il peut exister des exceptions : en Angleterre, le *General Certificate of Secondary Education* est passé par les élèves au milieu du cycle de la CITE 3. Par ailleurs, l'âge théorique de passage des diplômes de CITE 3 est tributaire de l'âge d'entrée dans le programme et de la durée de ce dernier. Ainsi, aux Pays-Bas, un des diplômes professionnels de CITE 3 est présenté à l'âge de 20 ans (2.1.5).

LE POST-SECONDAIRE NON SUPÉRIEUR

L'enseignement post-secondaire non supérieur (CITE 4) vise l'acquisition de connaissances, aptitudes et compétences dont le niveau de complexité est inférieur à celui de l'enseignement supérieur. À ce niveau, les étudiants acquièrent des expériences d'apprentissage qui viennent compléter l'enseignement secondaire et préparent à l'entrée sur le marché du travail ou, dans certains cas, à l'enseignement supérieur.

Ce type d'enseignement existe en France sous les formes du diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) ou de la Capacité en droit, mais il est numériquement marginal et en baisse : 44 000 élèves en 2012, 34 000 en 2015 (Eurostat). Il est toutefois plus fréquent dans des pays où les filières professionnelles sont davantage développées, Allemagne et Pologne en tête. À eux seuls, ces deux pays représentent 61 % des élèves européens de CITE 4 en 2015 : respectivement 764 000 et 262 000 élèves (Eurostat). À noter que ces deux pays ont de plus vu des évolutions sensibles et opposées dans ces populations d'élèves de CITE 4 : en 2012, on dénombrait 548 000 élèves en Allemagne, ce qui représente une hausse de près de 40 %. En Pologne, on en dénombrait 317 000, soit une baisse de près de 20 %.

Ce nombre élevé d'élèves en CITE 4 peut contribuer à expliquer la faible part de diplômés du supérieur parmi les 30-34 ans en Allemagne, comparée à la France, au Royaume-Uni ou aux pays d'Europe du Nord (cf. 5.3, p. 50) En effet, ces formations visent généralement à préparer directement au marché du travail, sans poursuite dans l'enseignement supérieur.

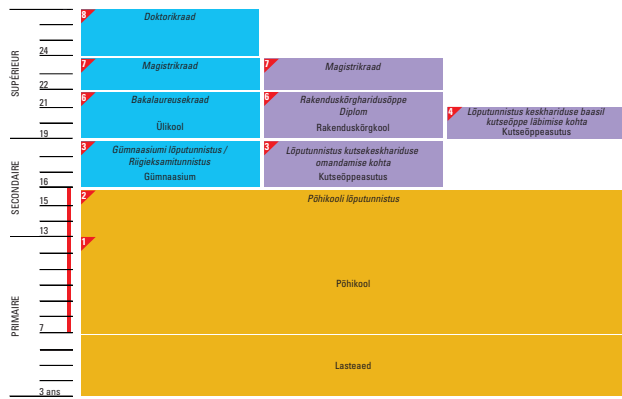
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'augmentation des flux d'élèves vers l'enseignement supérieur est un phénomène commun aux pays européens, que le processus de Bologne, initié en 1999, a contribué à dynamiser au-delà même du cadre de l'Union européenne (46 pays concernés). L'objectif général de ce processus est de créer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) qui favorise la mobilité des étudiants et des enseignants et d'améliorer la qualité, l'attractivité et la compétitivité de l'enseignement supérieur en Europe, tout en préservant la diversité des systèmes éducatifs de chaque pays. Parmi les six objectifs prioritaires fixés par la Déclaration de Bologne, deux ont fait évoluer l'organisation des formations de l'enseignement supérieur : l'adoption d'un système de diplômes « facilement lisibles et comparables » ; et celle d'un système fondé sur « deux cursus : l'un avant et l'autre après la licence ». Ainsi, a été mis en place dans l'ensemble des pays concernés un système uniformisé dans les filières dites « académiques » (LMD) : un diplôme de Licence (souvent dénommée « *Bachelor* » dans les systèmes anglo-saxons) préparé en 3 ans (ou 4 ans, dans le cas espagnol) ; un diplôme de Master préparé en 2 ans ; et un Doctorat.

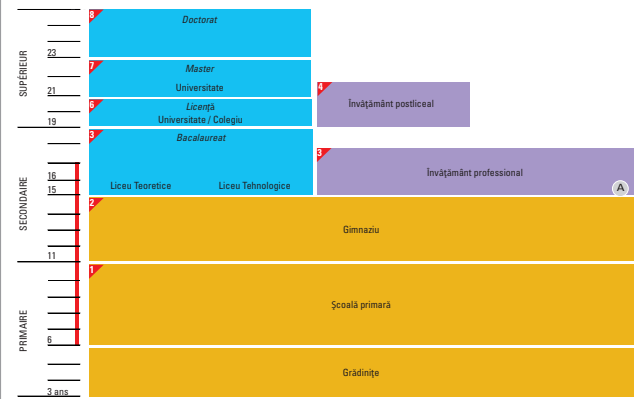
On note toutefois une grande disparité dans la répartition entre les 4 niveaux de CITE de l'enseignement supérieur répertoriés par la CITE 2011. Les programmes de CITE 5 (supérieur court, qui constituent une part importante des programmes de l'enseignement supérieur en France) ne sont pas présents systématiquement dans tous les systèmes éducatifs de l'UE 28, et leur durée n'est pas homogène quand ils existent : ils varient de 1 an en Angleterre à 3 ans en Pologne. Les formations de CITE 6 s'échelonnent quant à elles sur des durées allant de 1 an (cas de la Licence professionnelle en France pouvant être préparée après un DUT ou un BTS qui sont des diplômes de CITE 5) à 5 ans (cas de certains diplômes professionnalisants de CITE 6 en Croatie).

Une façon de rendre compte de la forte expansion de l'enseignement supérieur est d'observer la part de population diplômée de CITE 5 à 8 parmi les 55-64 ans, qui ont majoritairement fait leurs études supérieures dans les années 1970 et les années 1980, et de la comparer à une classe d'âge plus jeune. En 2016, dans l'Union européenne, la part de personnes ayant obtenu un diplôme de CITE 5-8 est de 22 % pour les 55-64 ans et de 38 % pour les 25-34 ans. Dans plus de la moitié des pays d'Europe, l'écart de la part de diplômés entre ces deux classes d'âge va même du simple au double (en France, 22 % parmi les 55-64 ans, contre 44 % pour les 25-34 ans). ■

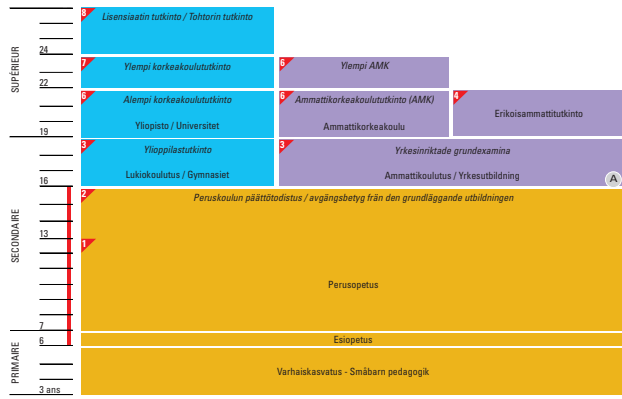
2.2.1 Le système éducatif estonien



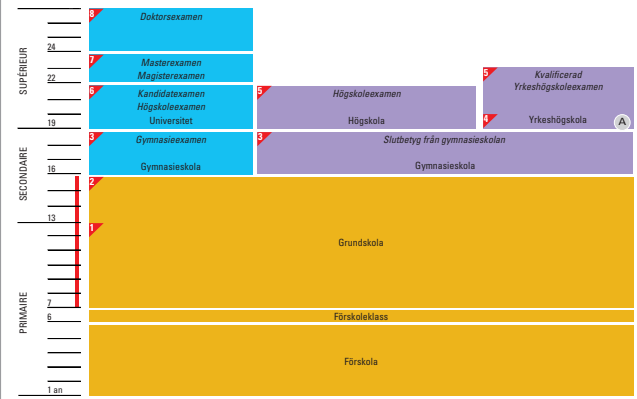
2.2.2 Le système éducatif roumain



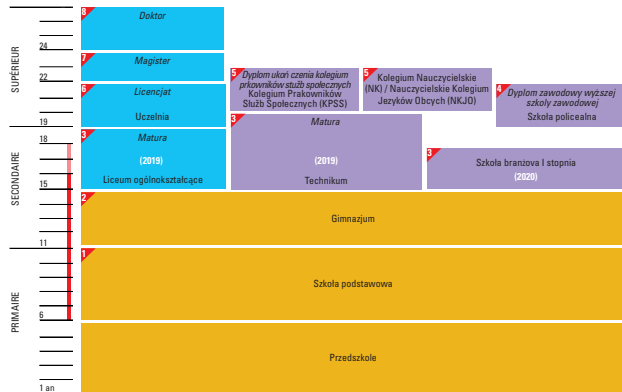
2.2.3 Le système éducatif finlandais



2.2.4 Le système éducatif suédois

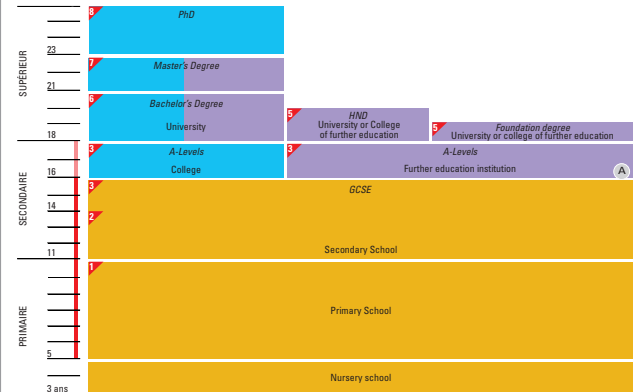


2.2.5 Le système éducatif polonais



Note : des changements graduels ont commencé à entrer en vigueur à partir de septembre 2017.

2.2.6 Le système éducatif anglais



- Scolarité obligatoire à temps plein
- ▬ Scolarité obligatoire à temps partiel
- A Possibilité de préparer le diplôme par apprentissage

- Tronc commun
- Voie générale
- Voie professionnelle



Données officielles nationales, Eurydice, Onisep.

2.3 L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

LE CADRE RÉGLEMENTAIRE DE L'EAJE EN EUROPE

L'Éducation et l'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE)

ZOOM

Elle recouvre, d'une part, l'ensemble des conditions d'accueil de l'enfant dès son plus jeune âge, dans un centre habilité, le plus souvent sous la tutelle du ministère des Affaires sociales (crèches collectives, jardins d'enfants, garderies familiales, nourrices agréées) et d'autre part, l'ensemble des programmes d'enseignement préélémentaire proposés à l'enfant dans un établissement dédié jusqu'à l'âge de scolarisation obligatoire.

En Europe, seuls 8 pays garantissent à chaque enfant, par la loi, une place dans une structure, en général directement après le congé postnatal : les pays scandinaves, pionniers en la matière (en Suède, la première loi sur l'obligation d'accueil par les municipalités intervenant en 1985) ; l'Estonie ; la Slovénie ; l'Allemagne (depuis août 2013, pour les enfants de plus d'un an) ; et Malte (depuis avril 2014, si les deux parents travaillent ou suivent une formation). Dans les autres pays, le temps écoulé entre la fin des congés postnataux et l'accueil garanti par le droit est supérieur à deux ans. Dans certains pays (dont l'Espagne, l'Irlande, le Portugal, ou encore le Royaume-Uni), les enfants de 3 ans disposent d'un droit d'accès gratuit à l'EAJE dans un cadre public. En France et en Belgique, cet accès légal intervient respectivement à 2 ans (non systématiquement garanti) et à 2 ans et demi.

LES CONGÉS PATERNITÉ NE SONT PAS PROPOSÉS À TOUS LES HOMMES EN EUROPE

En 2016, dans l'UE 28, la durée moyenne d'un **congé payé pour la naissance d'un enfant**[□] est de 22 semaines pour les mères et de 1 semaine pour les pères (2.3.1). Pour les mères, la durée des congés de naissance varie de 6 semaines au Portugal à 59 semaines en Bulgarie. Dans la grande majorité des pays (19 dont le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la France ou encore la Suède), ce congé est de 20 semaines ou moins. Si l'on observe la situation pour les pères, 5 pays de l'UE 28 ont institué 1 semaine ou moins de congés de naissance et 7 (dont l'Autriche, l'Irlande, Malte et la République tchèque) n'en proposent pas.

Dans l'UE 28, 21 pays proposent des **congés payés d'éducation**[□] à au moins l'un des deux parents, parmi lesquels 11 pays dont la France en proposent aux deux. Parmi les pays qui accordent un congé d'éducation aux mères, 4 pays (Estonie, Finlande, Hongrie, Slovaquie) leur accordent plus de 130 semaines. Le **taux de remplacement**[□] associé à ces congés optionnels est néanmoins très divers selon les pays. En Finlande, il est de 15 % du salaire de la mère pendant 144 semaines, quand il atteint 80 % en Autriche sur 44 semaines. Les pays qui accordent les plus courts congés d'éducation aux mères sont aussi ceux qui offrent les plus longs aux pères. Enfin, il convient de noter que, congés de naissance et d'éducation cumulés, la France est le pays qui accorde le plus de temps aux pères pour exercer leur paternité.

[□] Voir la définition p. 74.

TAUX D'EMPLOI ET DURÉES DU TRAVAIL FÉMININ : SITUATIONS CONTRASTÉES DANS L'UE

L'Union européenne a placé le développement de l'accueil des jeunes enfants au centre d'enjeux importants en matière de soutien à la natalité, mais aussi de participation des femmes à l'emploi et de développement des compétences cognitives et conatives de tous les enfants.

Le **taux d'emploi**[□] des populations en âge d'être parents varie sensiblement selon le sexe et le pays en 2016 (2.3.2). Dans l'UE 28, le taux d'emploi des adultes sans enfants est en moyenne de 80 % pour les hommes et de 78 % pour les femmes. Pour les adultes vivant avec des enfants, ce taux d'emploi est de 89 % pour les hommes et de 70 % pour les femmes. Pour les hommes, le taux d'emploi est systématiquement plus élevé – et la part de temps partiel plus faible – lorsqu'il y a au moins un enfant dans le ménage. Pour les femmes, la situation est strictement inverse : le taux d'emploi est systématiquement plus faible – et la part de temps partiel plus élevée – lorsqu'il y a au moins un enfant dans le ménage. L'arrivée d'un ou plusieurs enfants semble cependant avoir moins d'impact sur la situation professionnelle des femmes en France que dans les autres pays de l'Union.

DEUX TYPES DE STRUCTURES NATIONALES POUR L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

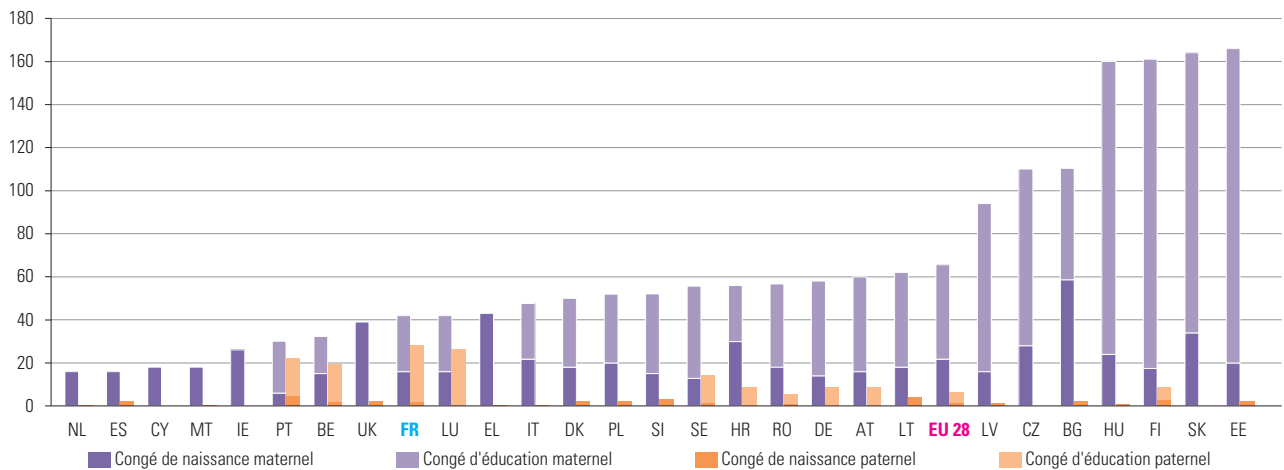
Chaque configuration nationale est singulière mais il est possible de distinguer deux modèles d'organisation de l'EAJE (2.3.3). Le premier est le modèle intégré. Il existe alors une structure unique pour tous les enfants en âge préélémentaire : une seule direction d'établissement pour les enfants de tous groupes d'âge, un même niveau de qualification du personnel (en général niveau d'études universitaires) et une même source de financement. En général, ces centres accueillent les enfants de moins de 1 an à 6 ans. Les pays nordiques et les pays baltes, mais aussi la Croatie et la Slovénie, relèvent de ce premier modèle.

Le second est le modèle juxtaposé, le plus répandu en Europe, qui propose deux types de structures, le plus souvent successives, chacune relevant d'autorités compétentes différentes, selon la tranche d'âge des enfants : celles qui couvrent les enfants de 0 à 3 ou 4 ans, relevant le plus souvent d'une tutelle des Affaires sociales ; et celles qui intègrent les enfants de 3 ans (ou 2 ans en France, et 2 ans et demi en Belgique) à 5 ou 6 ans, relevant de l'Éducation. Enfin, l'Autriche, la Bulgarie, le Danemark, l'Espagne et le Royaume-Uni possèdent en leur sein les deux modèles, et les familles peuvent choisir entre un modèle intégré et un modèle juxtaposé. ■

2.3.1 Congés payés maternels et paternels de naissance et d'éducation dans l'Union européenne en 2016

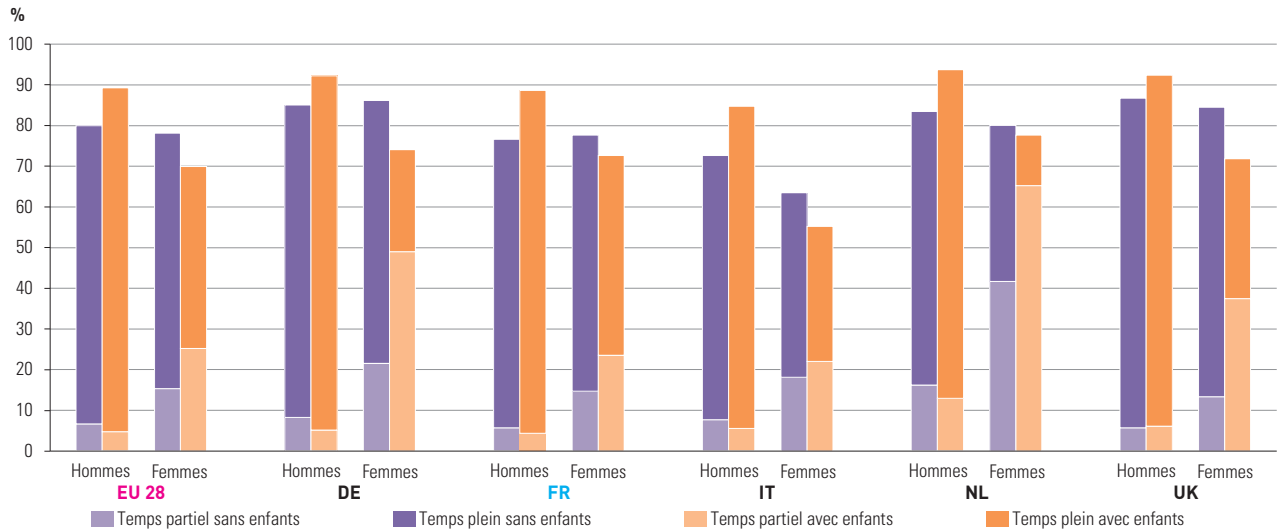
OCDE, family database.

En semaines



2.3.2 Taux d'emploi à plein temps et à temps partiel par sexe et par composition du ménage des 25-49 ans en 2016

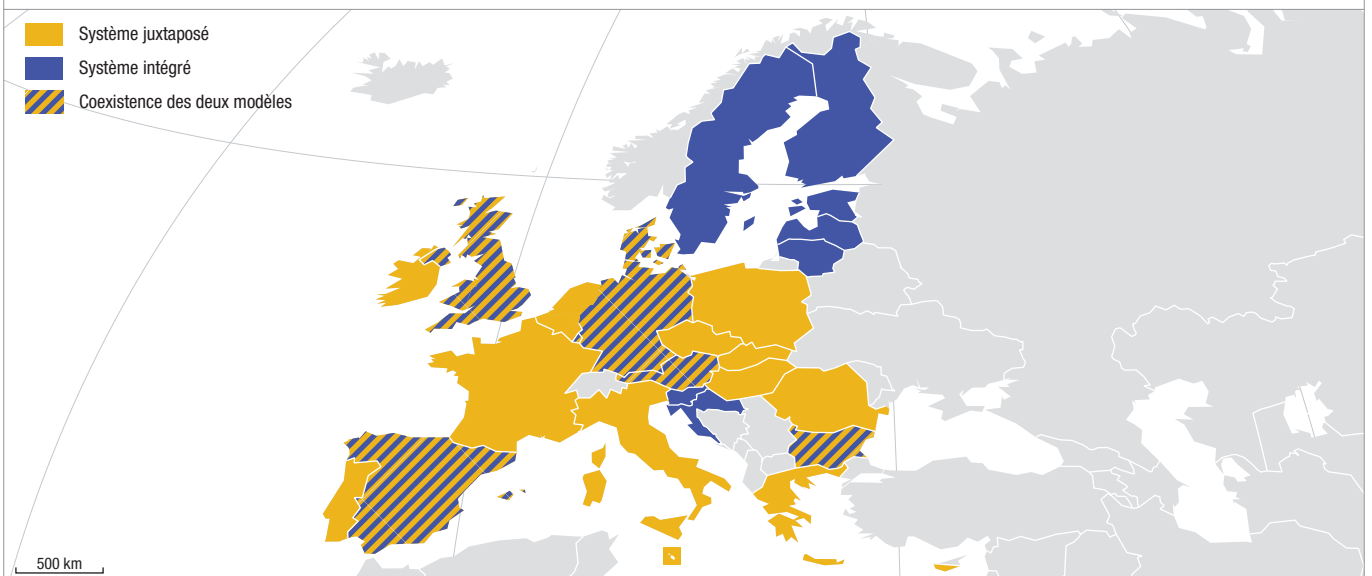
Eurostat, lfst_hhindws ; calculs propres.



2.3.3 Les types de systèmes d'accueil du jeune enfant en Europe

Eurydice, Chiffres clés EAJE, 2014.

- Système juxtaposé
- Système intégré
- Coexistence des deux modèles



2.4 LA DURÉE DE SCOLARISATION ET LE TEMPS D'INSTRUCTION

JUSQU'À TREIZE ANS DE SCOLARITÉ OBLIGATOIRE EN EUROPE

En 2016, à l'instar de la structure d'un système éducatif, la durée de scolarité obligatoire varie d'un pays à l'autre. La figure 2.4.1, qui détaille les durées de scolarité obligatoires en fonction de l'âge de l'élève en 2016, fait ressortir plusieurs facteurs de différences. Le premier d'entre eux, notable, est l'âge de début de scolarité obligatoire : celui-ci varie de 3 ans (en Hongrie) à 7 ans (en Estonie et en Suède). Dans l'Union européenne, 8 pays (dont l'Angleterre, la Grèce et les Pays-Bas) font débiter leur scolarité obligatoire à 5 ans, et plus de la moitié des pays (16 sur 28 dont l'Allemagne, l'Espagne, la Finlande, la France et l'Italie) la font débiter à 6 ans.

Plus de la moitié des pays de l'UE 28 (15 pays dont l'Estonie, la France, l'Irlande ou la Suède) fixent la fin de scolarité obligatoire à 16 ans, celle-ci variant de 15 ans (Croatie) à 19 ans (Allemagne). Dans le cas des Pays-Bas, la fin de scolarité obligatoire à 18 ans ne vaut que pour les élèves qui n'ont pas obtenu de diplôme à la fin de l'année au cours de laquelle ils atteignent 16 ans. Par ailleurs, notons que l'âge légal de fin de scolarité obligatoire intervient en fin de CITE 2 dans de nombreux pays (Danemark, Grèce, Lettonie ou encore Finlande), alors qu'il est fixé au cours de la CITE 3 en France, en Angleterre ou en Italie. Au total, la durée de la scolarité obligatoire varie de 9 ans (Croatie, Finlande ou encore Slovaquie) à 13 ans (Allemagne, Hongrie et Pays-Bas dans le cas particulier des non-diplômés à 16 ans).

Pour 4 pays (Angleterre, Autriche, Belgique, Pologne), la période de scolarité obligatoire à plein temps est allongée d'une phase de scolarité obligatoire à temps partiel. Cette période permet de suivre un programme de formation professionnelle sur une durée qui varie selon les pays. Elle s'étend sur 3 ans en Autriche (depuis l'année scolaire 2016/2017) et en Belgique, et sur 2 ans en Pologne ainsi qu'en Angleterre, où l'étudiant a le choix entre : préparer un diplôme d'apprenti ; jumeler sa scolarité à temps partiel avec une activité professionnelle ou avec un service civique (*volunteer*) ou encore rester en éducation à temps plein.

UN CYCLE D'ENSEIGNEMENT N'A PAS LA MÊME DURÉE DANS CHAQUE PAYS

L'enseignement élémentaire ne comporte pas le même nombre d'années selon les pays. La figure 2.4.2 permet de rendre compte du temps d'instruction, en volume horaire annuel, cumulé sur la durée de la scolarité élémentaire. La question des rythmes scolaires peut ainsi s'apprécier, plus amplement dans le temps, sur

l'ensemble d'un niveau d'enseignement. La moyenne des pays de l'Union européenne membres de l'OCDE se situe à 775 heures par an, à raison de 182 jours d'instruction par an sur une durée moyenne de 5,6 ans. La Lettonie a le nombre d'heures d'instruction le plus faible par an, avec 599 heures en moyenne, et le Danemark a le nombre d'heures le plus élevé, avec 1 051 heures par an. La France a le nombre de jours d'instructions annuel le plus faible avec 162 jours, alors que le Danemark et l'Italie ont l'un comme l'autre 200 jours d'instruction.

Enfin, on peut noter ici que la structure même des niveaux de CITE (cf. 1.1) varie sensiblement selon les pays. En effet, quand un élève hongrois termine son enseignement élémentaire, un élève français termine, lui, son année de CM1. Inversement, quand un élève danois termine son enseignement élémentaire, un élève français finit, lui, son année de 5^e. Au total, un élève hongrois termine la CITE 1 après 2 260 heures d'instruction réparties sur 724 jours d'instruction et 4 années scolaires, un élève français fait de même en 4 320 heures réparties sur 648 jours et 5 années scolaires, et un élève danois termine l'enseignement élémentaire après 7 357 heures réparties sur 1 400 jours et 7 années scolaires. En durée, la CITE 1 varie du simple au triple au sein de l'Union européenne.

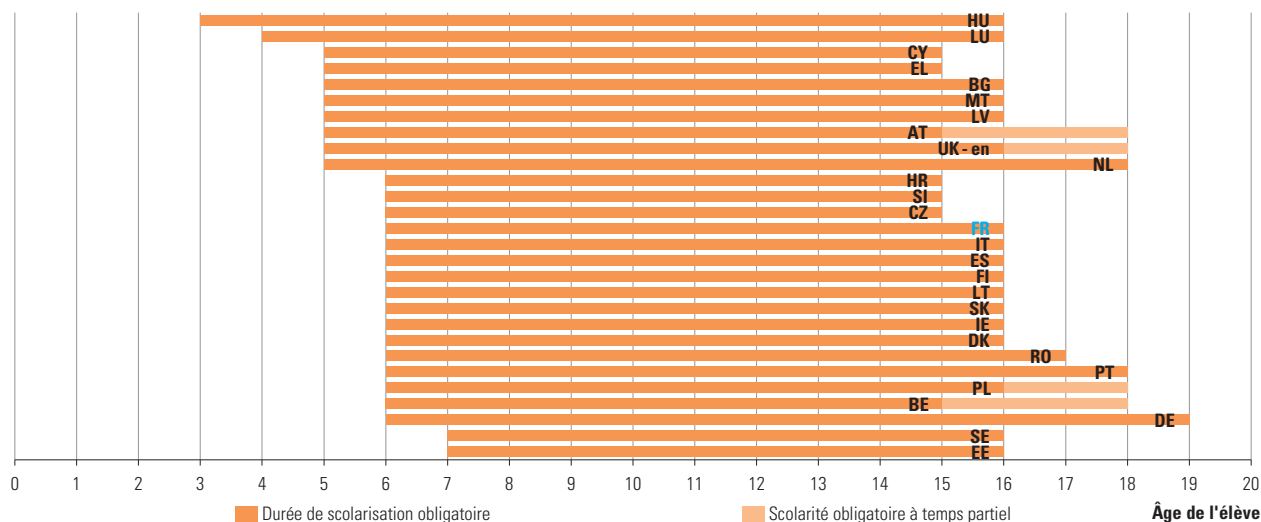
LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX REPRÉSENTENT AU MINIMUM UN TIERS DU TEMPS D'INSTRUCTION

Dans le contexte de la comparaison internationale, les « fondamentaux » sont composés d'une part de l'ensemble Lecture, écriture et littérature, et d'autre part, des Mathématiques. Quelle part occupent-ils dans l'ensemble du temps d'instruction en CITE 1 et en CITE 2 ? La figure 2.4.3 ne retient dans son champ que les 8 pays pour lesquels le découpage des temps d'instruction est strictement comparable.

L'apprentissage des fondamentaux représente entre 30 et 50 % du temps d'instruction parmi les pays présentés ici, allant de 32 % en Hongrie à 46 % en France. La France est le pays qui accorde le plus d'importance au bloc Lecture, écriture et littérature ainsi qu'au bloc Mathématiques. Seule l'Estonie accorde relativement plus de temps aux sciences naturelles et aux langues étrangères (26 % du temps curriculaire sur les CITE 1 et CITE 2) que l'Allemagne et la France (22 %). La Hongrie accorde 54 % du temps d'instruction aux « autres matières » quand la France n'en accorde que 32 % (éducation sportive, artistique, de la technologie et de l'informatique ou encore des sciences sociales). ■

2.4.1 Durée de scolarisation obligatoire en Europe en 2016

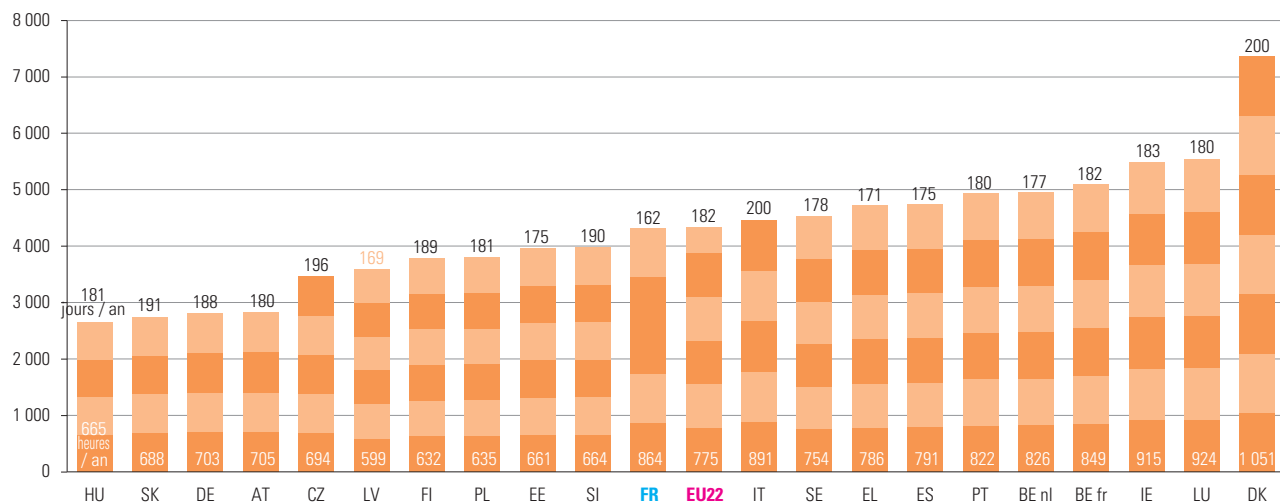
↳ Eurydice, Structures des systèmes éducatifs européens - 2016/2017, 2016.



2.4.2 Nombre d'heures d'instruction cumulé sur la CITE 1 en 2015/2016

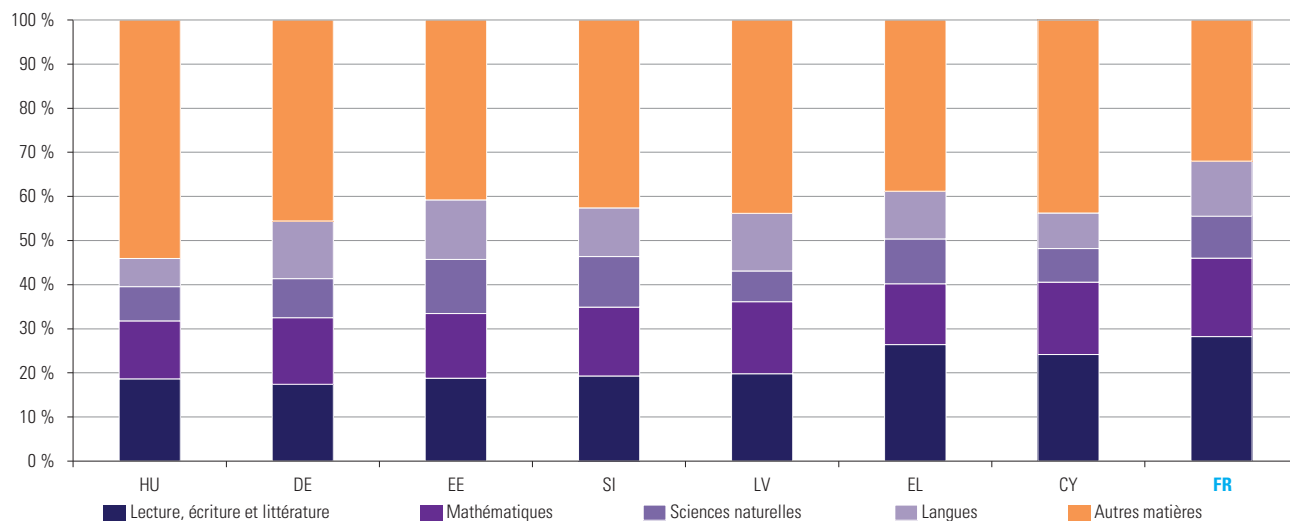
↳ OCDE, Regards sur l'éducation 2016.

Nombre d'heures



2.4.3 Répartition du temps d'instruction par matière en CITE 1 et en CITE 2 en 2016

↳ Eurydice, Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2016/2017, 2017.



2.5 LES TAUX DE SCOLARISATION

UN DOUBLE OBJECTIF EUROPÉEN POUR L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

En matière d'**Éducation et d'accueil des jeunes enfants**[□] (cf. 2.3), l'Union européenne à 28 s'est fixé deux objectifs quantifiés : proposer un service d'accueil pour au moins 33 % des enfants de moins de 3 ans et assurer l'enseignement préélémentaire d'au moins 95 % des enfants entre l'âge de 4 ans et celui de la scolarité obligatoire. Ce dernier objectif est d'ailleurs l'un des objectifs référence de la stratégie Éducation et formation 2020. En 2015, 7 pays ont atteint les deux objectifs : la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, le Luxembourg, les Pays-Bas et la Suède (2.5.1), et 9 pays ont atteint l'un des deux objectifs : l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, l'Italie, la Lettonie, Malte, le Portugal, le Royaume-Uni et la Slovaquie.

L'objectif des 4 ans et plus est atteint en moyenne dans l'UE (95 % en 2015) et les taux de participation à l'EAJE observés s'échelonnent entre 74 % (Croatie) et 100 % (France, Malte, Royaume-Uni). En revanche, l'objectif portant sur la première catégorie d'âge fait apparaître de plus grands écarts entre les pays : quand 77 % des moins de 3 ans sont accueillis dans des structures au Danemark, seulement 1 % le sont en Slovaquie. Il convient de souligner par ailleurs – cause ou conséquence du faible taux d'accueil des jeunes enfants ? – que dans certains pays d'Europe de l'Est les congés de naissance ou d'éducation sont particulièrement longs : plus de 100 semaines en Bulgarie, République tchèque et Hongrie (cf. 2.3).

UN TAUX DE SCOLARISATION ÉLEVÉ DANS L'ENSEMBLE DE L'UNION EUROPÉENNE

Quel est le **taux de scolarisation**[□] des élèves en fin de scolarité obligatoire ? En premier lieu, il est important de rappeler que l'âge de fin de scolarité obligatoire varie entre 15 ans et 18 ans selon les pays (cf. 2.4 p. 22). De plus, l'indicateur de taux de scolarisation comporte certaines limites méthodologiques qui expliquent par exemple pourquoi les taux observés peuvent être supérieurs à 100 %, dans certains cas, ce qui invite à une interprétation prudente. Il est toutefois possible de tirer quelques enseignements généraux et comparatifs.

De façon générale, compte tenu de la massification de l'enseignement secondaire en Europe (cf. 2.1), on constate des taux de scolarisation très élevés à l'âge de fin de scolarité obligatoire dans l'UE 28 en 2015 (2.5.2). Seuls 5 pays n'atteignent pas 90 % de scolarisés à cet âge : la Bulgarie, la Hongrie, le Luxembourg, Malte et la Roumanie. *A contrario*, 7 pays ont un taux de 100 %.

UNE PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PEU HOMOGENE

L'observation de la participation à l'enseignement supérieur sur les deux tranches d'âge successives (20-24 ans et 30-34 ans) permet de rendre compte à la fois de l'intensité de la poursuite d'études mais aussi des âges différents auxquels celle-ci a lieu dans chacun des pays européens. En effet, les jeunes adultes ne poursuivent pas nécessairement leurs études supérieures directement après la fin du cycle secondaire. Les services civiques et militaires, les stages longs ou les années de césure, réalisés avant ou au cours des études supérieures, sont des contraintes ou des pratiques courantes dans l'Union européenne.

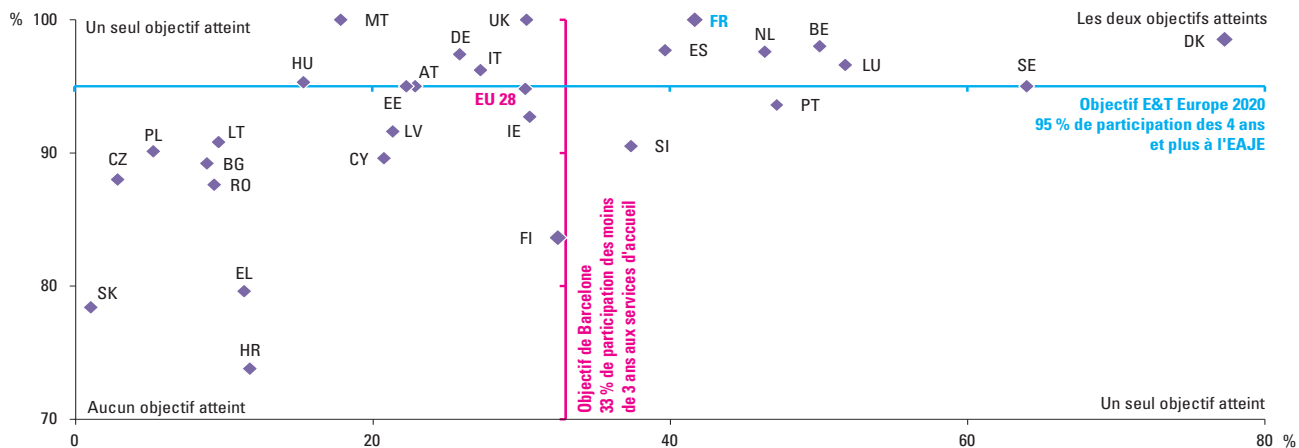
En 2015, les taux de participation des 20-24 ans à l'enseignement supérieur dans l'UE 28 varient de 9 % au Luxembourg à 48 % en Slovaquie (2.5.3). Ce faible taux au Luxembourg peut s'expliquer notamment par la création relativement récente de l'Université du Luxembourg (2003) et la forte part d'étudiants luxembourgeois s'inscrivant dans des systèmes d'éducation supérieure étrangers. Dans l'UE 28, 18 pays dont la Belgique, l'Espagne ou encore la France connaissent des taux de participation supérieurs ou égaux à 30 %, et 4 d'entre eux (l'Irlande, la Lituanie – dont les données datent de 2014 –, la Pologne et la Slovaquie), un taux supérieur à 40 %. Si l'on observe les taux de participation pour les 30-34 ans, les taux varient de 2 % dans 5 pays (la France, Malte, la Roumanie, la Slovaquie et la Slovaquie) à 11 % en Finlande. Moins de la moitié des pays de l'Union ont un taux supérieur ou égal à 5 % de participation dans cette tranche d'âge (2.5.4).

La participation à l'enseignement supérieur induit-elle un taux de diplômés du supérieur parmi les 30-34 ans plus élevé (cf. 5.3, p. 52) ? Il est intéressant de noter que ce ne sont pas nécessairement les pays dont le taux de participation à l'enseignement supérieur est parmi les plus élevés qui enregistrent la part de diplômés du supérieur la plus importante. En 2015, au Luxembourg, le taux de participation des 20-24 ans dans l'enseignement supérieur est de 9 %, alors que 52 % des 30-34 ans sont diplômés du supérieur. En effet, ces derniers ont majoritairement effectué leurs études supérieures à l'étranger et plus de la moitié de cette population est de nationalité étrangère (*Brain gain*). Dans une moindre mesure, le Royaume-Uni connaît une situation voisine. L'inverse est également observable : la République tchèque, qui a un taux élevé de participation (37 % des 20-24 ans) voit sa population des 30-34 ans moins diplômée que la moyenne de l'UE 28 (30 % de diplômés de l'enseignement supérieur en 2015, contre 38 % pour l'UE 28). Outre le fait que les étudiants peuvent avoir quitté le pays où ils ont obtenu leur diplôme, deux facteurs sont susceptibles d'expliquer ce décalage :
- un effet temporel : une augmentation récente de la participation à l'enseignement supérieur qui ne se traduit pas encore par celle du nombre de diplômés dans la classe des 30-34 ans ;
- un effet « abandon » : une part des étudiants inscrits dans un programme de l'enseignement supérieur n'en obtenant pas le diplôme. ■

[□] Voir la définition p. 74.

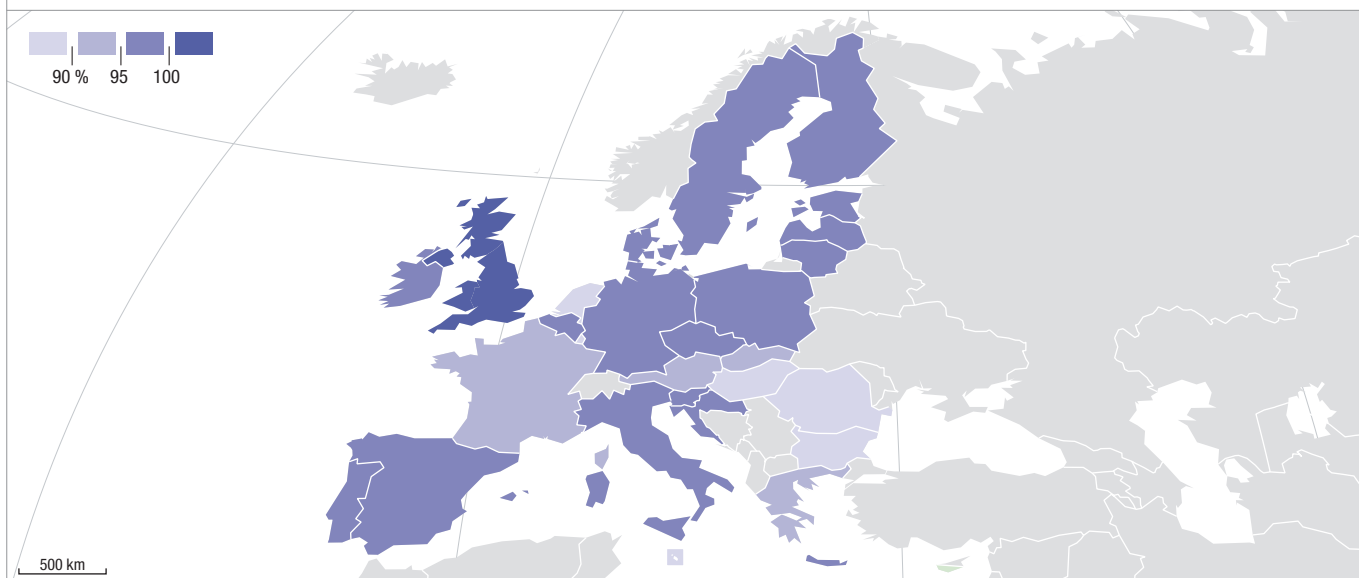
2.5.1 Taux de participation à l'EAJE à moins de 3 ans et entre 4 et 6 ans en Europe en 2015

↳ Eurostat, *ilc_caindformal* et *educ_uoe_enra10*.



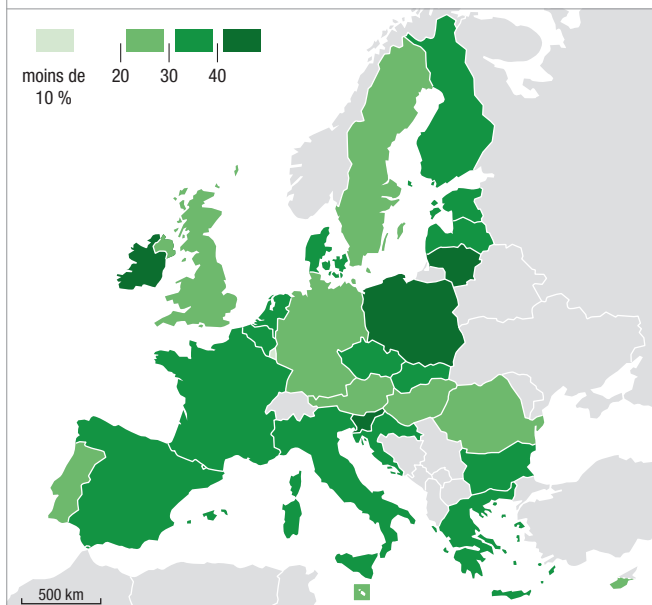
2.5.2 Taux de scolarisation à l'âge de fin de scolarité obligatoire en 2015, en part de la classe d'âge correspondante

↳ Eurostat, *educ_uoe_enra09*.



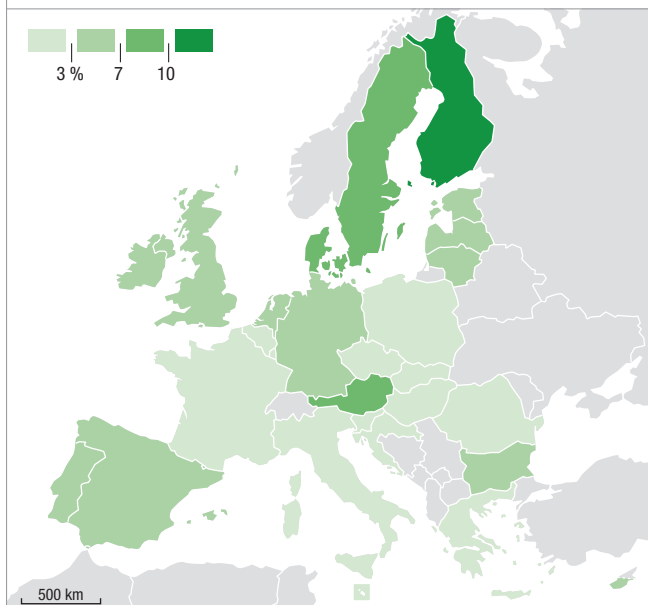
2.5.3 Taux de participation des 20-24 ans à l'enseignement supérieur en 2015

↳ Eurostat, *educ_uoe_enrto8*.



2.5.4 Taux de participation des 30-34 ans à l'enseignement supérieur en 2015

↳ Eurostat, *educ_uoe_enrt07*.



2.6 LA PLACE DES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE

UNE PRÉDOMINANCE DES GARÇONS DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Les filières générales et les filières professionnelles n'ont pas les mêmes poids relatifs et ne sont pas considérées de la même façon dans chaque pays. Si, dans certains pays, les formations professionnelles sont développées et valorisées de longue date, dans d'autres, cela a pu être plus tardif et ces formations ont pu pâtir initialement d'une moindre réputation, ce qui peut avoir un impact sur la répartition des élèves entre les filières. En 2015, dans l'Union européenne à 28, 53 % des élèves de CITE 3 étudient dans la filière générale et 47 % étudient dans la filière professionnelle (2.6.1). On constate néanmoins des écarts sensibles de répartition entre les deux filières selon les pays. En République tchèque, qui connaît le plus faible taux de scolarisation dans l'enseignement général en Europe, seuls 27 % des élèves de CITE 3 suivent un programme général. À l'autre bout du spectre, à Malte, ce taux est de 87 %. La Pologne est le seul pays de l'Union à connaître une répartition identique entre les deux types d'orientation en CITE 3.

La répartition entre filières générales et professionnelles dans l'enseignement scolaire pose aussi la question du genre. En 2015, dans l'UE 28, les filles sont plus nombreuses dans l'enseignement général (28 % de l'ensemble des élèves de CITE 3 sont des filles en CITE 34, quand ce taux est de 24 % pour les garçons) et les garçons sont plus nombreux dans l'enseignement professionnel (21 % de l'ensemble des élèves sont des filles en CITE 35, quand ce taux est de 27 % pour les garçons). Au sein de l'UE 28, seuls trois pays (Finlande, Royaume-Uni et Suède) connaissent une proportion plus importante de filles parmi les élèves en CITE 35. Même en Pologne, où l'on a noté une quasi-égalité dans la répartition entre les filières, les filles représentent trois cinquièmes des effectifs en CITE 34 alors que les garçons connaissent la situation exactement inverse en CITE 35.

UN RECOURS PLUS IMPORTANT À L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La catégorisation public/privé ne va pas de soi

ZOOM

Le poids relatif de l'enseignement public ou privé dans chaque pays est souvent tributaire de l'histoire des rapports qu'entretiennent l'État et l'enseignement religieux dans celui-ci. L'enseignement délivré dans des « institutions privées indépendantes des pouvoirs publics » reste peu étendu dans l'UE 28 (2.6.2 et 2.6.3). L'enseignement privé est le plus souvent dispensé dans des « institutions privées dépendant des pouvoirs publics ». Ces catégories d'Eurostat renvoient à une partition claire en France. Pour autant, la catégorisation ne va pas de soi pour certains pays. Au Royaume-Uni, le taux élevé d'élèves dans l'enseignement privé trahit l'emprise des *Academies*, qui, bien que sous tutelle du ministère et le plus souvent financées par l'État avec l'appui fréquent de sponsors privés et de contributions volontaires des parents, disposent d'une large autonomie de gestion.

En 2015, dans l'UE 28, la part d'élèves qui fréquentent des institutions publiques dans l'enseignement élémentaire est de 87 %, quand cette part est de 76 % dans le secondaire. En effet, on note aisément sur la figure 2.6.2 que seules l'Espagne et Malte ont des taux de scolarisation dans l'enseignement privé supérieurs à 20 % en CITE 1. Dans les CITE 2 et CITE 3 (2.6.3), on constate un recours plus courant aux établissements privés. La progression franche de l'enseignement privé au Royaume-Uni interpelle, 66 % des élèves étant inscrits dans des institutions privées dites « dépendantes » (cf. encadré). La part d'élèves dans des « institutions privées indépendantes » des pouvoirs publics reste cependant contenue, quel que soit le niveau de CITE, avec un maximum de 11 % au Portugal.

LA TAILLE DES CLASSES PLUS IMPORTANTE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR

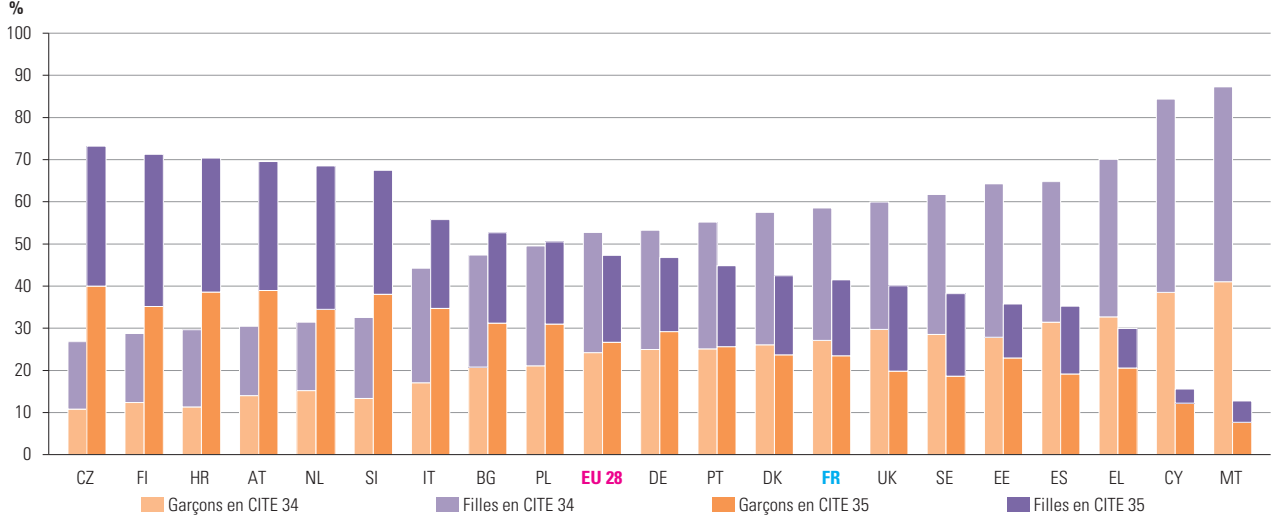
La taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur varie de façon importante au sein de l'Union européenne. En 2015, sur les 19 pays présentés ici (2.6.4), 15 (dont l'Allemagne, la France, ou l'Italie) ont des classes en moyenne moins chargées dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est le Royaume-Uni qui connaît la taille moyenne de classe la plus élevée en CITE 1, avec 26 élèves par classe, quand le minimum est observé au Luxembourg, avec 16 élèves par classe. Ces deux pays sont aussi ceux qui ont les valeurs extrêmes d'effectifs d'élèves à ce niveau d'enseignement, avec 36 000 élèves au Luxembourg et 4 600 000 élèves au Royaume-Uni.

Au niveau d'enseignement secondaire inférieur, l'Espagne et la France connaissent les classes les plus chargées en 2015, avec 25 élèves par classe ou plus. Les classes les moins chargées sont en Lettonie (15 élèves par classe). Le Luxembourg est le pays qui comprend le plus petit effectif total d'élèves de CITE 2, avec 22 000 élèves en 2015, contre 4 500 000 élèves en Allemagne, pays où l'effectif d'élèves en CITE 2 est le plus important de l'UE.

L'Allemagne, la République tchèque, le Portugal, la Hongrie, l'Espagne, la France sont les seuls pays de l'UE 28 ayant plus de 20 élèves par classe en moyenne dans l'enseignement élémentaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Enfin, les 5 pays les plus peuplés de l'Union européenne (Allemagne, Espagne, France, Italie et Royaume-Uni) concentrent à eux seuls plus de 60 % des élèves de l'UE 28 dans ces deux niveaux d'enseignement avec 18 et 13 millions d'élèves en CITE 1 et en CITE 2 respectivement. Cela permet de mettre en perspective les enjeux qu'affrontent ces pays, en matière de moyens matériels (bâtiments, etc.) et humains (personnels enseignants et administratifs). ■

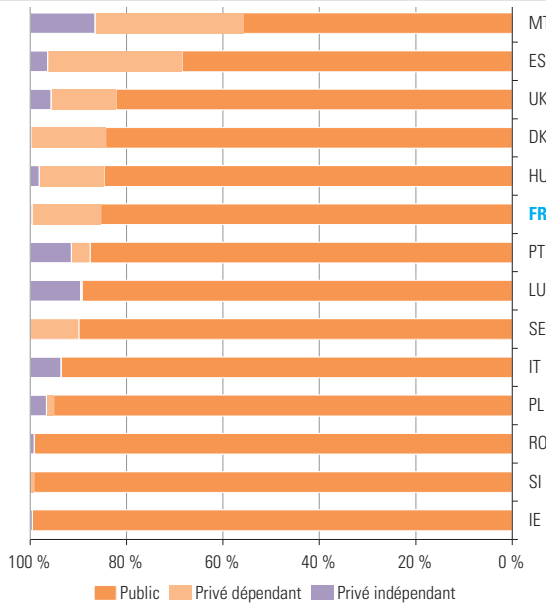
2.6.1 Distribution des élèves de CITE 3 par sexe et orientation générale ou professionnelle en 2015

↳ Eurostat, educ_uoe_enra16.



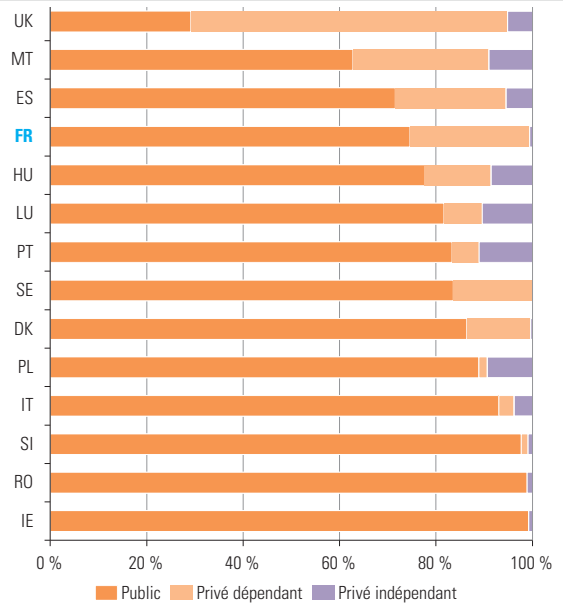
2.6.2 Distribution des élèves de CITE 1 par type d'institution scolaire en 2015

↳ Eurostat, educ_uoe_enra01.



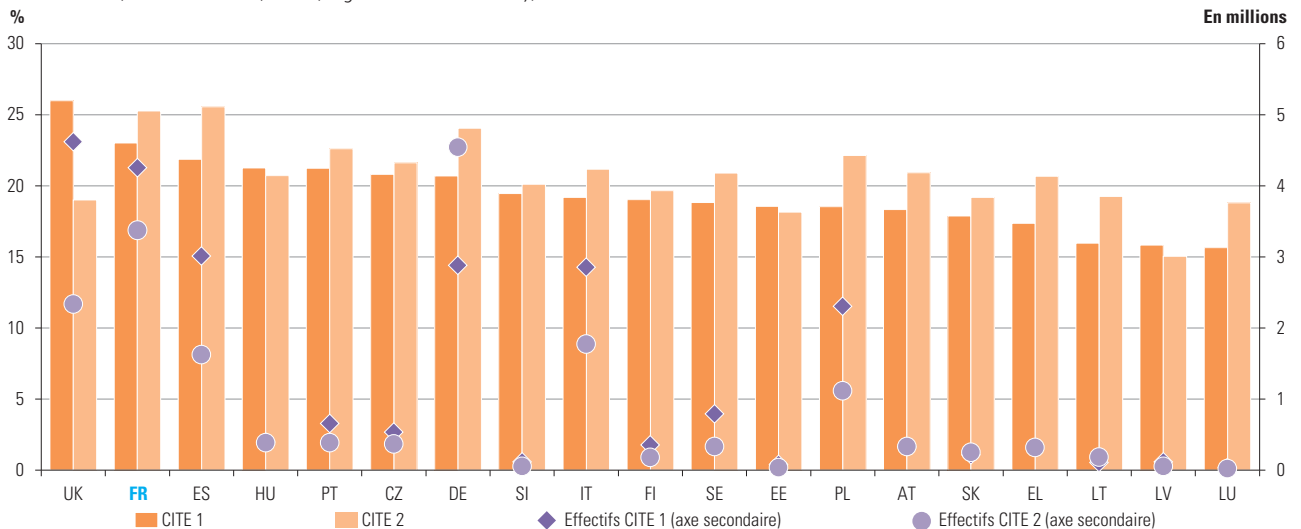
2.6.3 Distribution des élèves de CITE 2 et CITE 3 par type d'institution scolaire en 2015

↳ Eurostat, educ_uoe_enra01.



2.6.4 Taille moyenne des classes et effectifs totaux en CITE 1 et en CITE 2 en 2015

↳ Eurostat, educ_uoe_enra02 ; OCDE, Regards sur l'éducation 2017, table D2.1.



2.7 L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES PAR LES ÉLÈVES

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES COMMENCE DÈS L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE

Depuis 2003, une majorité de pays de l'Union européenne (16 pays sur 28) ont abaissé l'âge de début d'apprentissage obligatoire de la première langue vivante étrangère (LVE). L'apprentissage plus précoce explique pour partie l'augmentation de la durée moyenne d'étude de la première LVE obligatoire dans l'UE, passant de 9,9 ans en 2003 à 11,3 ans en 2015. C'est typiquement le cas de Chypre, de la Belgique (communauté germanophone), de la France (dont le début de l'apprentissage est passé de 8 à 6 ans), de la Pologne ou de la Roumanie. À Chypre et en Pologne, cet abaissement de l'âge de début a été particulièrement sensible sur la période, étant passé de 9 à 3 ans dans le cas de Chypre et de 10 à 5 ans dans le cas de la Pologne. Ce sont d'ailleurs les deux seuls pays où l'enseignement d'une langue étrangère commence lors de l'enseignement préélémentaire (2.7.1, cf. *Note d'information*, n° 17.15, MEN-DEPP, juin 2017).

En 2015, dans l'UE 28, les élèves ont généralement entre 6 et 8 ans et sont dans l'enseignement élémentaire lorsqu'ils commencent à apprendre une langue étrangère. Dans 6 pays (Autriche, Espagne, France, Italie, Luxembourg et Roumanie), l'apprentissage commence à 6 ans, tandis qu'il débute plus tardivement dans les 19 autres pays de l'UE pour lesquels les données sont disponibles. Seules l'Écosse et l'Irlande n'imposent pas l'apprentissage d'une LVE au cours de la scolarité obligatoire. Dans le cas de l'Irlande toutefois, tous les élèves apprennent déjà les deux langues officielles de leur pays : l'anglais et le gaélique.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES PREND SURTOUT PLACE DANS LE SECONDAIRE

En 2016, dans l'UE, le **temps d'instruction obligatoire cumulé**[□] alloué à l'apprentissage des langues étrangères en CITE 1 et en CITE 2 varie de façon sensible selon les pays. Parmi les pays dont les données sont disponibles, ce temps d'instruction varie de 407 heures en Hongrie à 1 278 heures à Malte (2.7.2). Avec 1 008 heures d'instruction allouées aux langues étrangères, la France fait partie des 3 seuls pays à dépasser 1 000 heures cumulées en CITE 1 et CITE 2, avec l'Allemagne et Malte.

Si la première langue vivante est introduite en CITE 1 dans la plupart des pays européens, le temps d'instruction qui lui est alloué reste relativement modeste : dans la grande majorité des pays, il varie de 5 % à 10 % du temps d'instruction global de CITE 1. La CITE 2 reste centrale dans l'apprentissage des langues étrangères. Parmi les 17 pays présentés ici, 10 (dont l'Allemagne, la Finlande et la France) concentrent plus de 60 % du temps d'instruction cumulé alloué à l'apprentissage des langues étrangères sur la seule CITE 2. Cela s'explique principalement par l'introduction de la deuxième LVE à ce niveau d'éducation. En CITE 3, le temps d'instruction dédié aux langues est souvent tributaire d'options

ou de parcours diversifiés, ce qui explique l'absence de données internationales à ce niveau.

Enfin, parmi les pays présentés, seuls 5 (le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Grèce et la Lettonie) font débiter l'apprentissage obligatoire d'une deuxième langue étrangère en CITE 1. Le temps d'instruction qui y est alloué varie de 45 heures en Lettonie à 102 heures en Grèce. Il est intéressant de noter qu'en Estonie, la deuxième LVE la plus étudiée en CITE 1 est l'estonien, considérée comme une langue étrangère pour l'importante communauté russophone du pays.

APRÈS L'ANGLAIS, LE FRANÇAIS ET L'ALLEMAND SONT LES LANGUES LES PLUS ÉTUDIÉES EN EUROPE

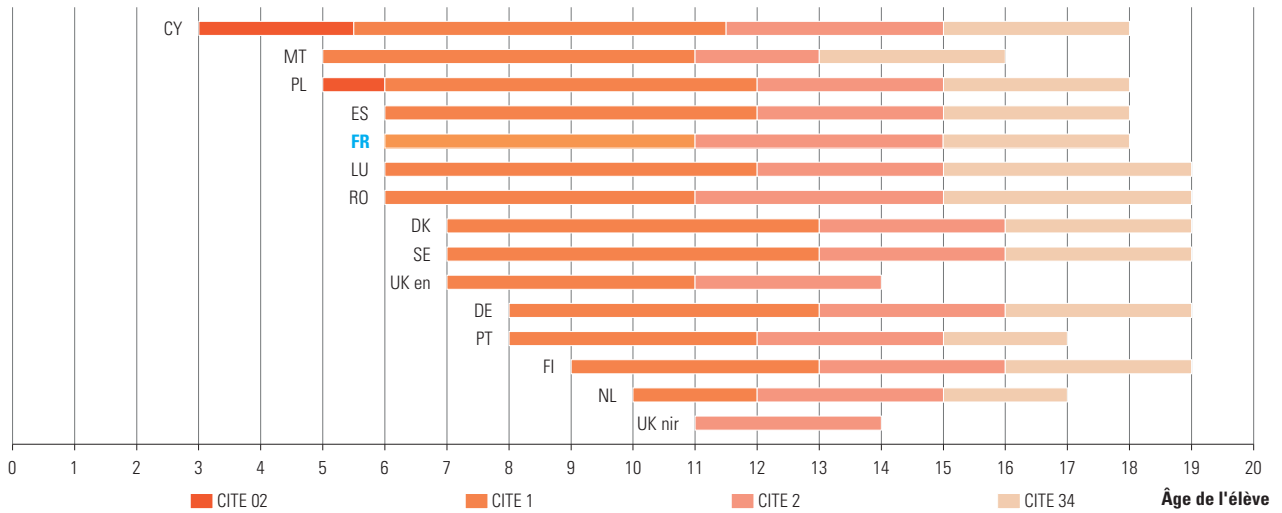
En 2014, parmi les 24 langues officielles que compte l'UE, l'anglais progresse et s'impose comme la première langue étrangère étudiée avec 97 % des élèves européens l'étudiant en CITE 2. Le français est en deuxième position des langues étrangères les plus étudiées dans l'UE, où il est appris en moyenne par 34 % d'élèves de CITE 2. Arrive ensuite l'allemand, choisi par 23 % des élèves de CITE 2, suivi de l'espagnol pour 13 % d'entre eux. Il faut cependant tenir compte du fait que l'apprentissage de la deuxième langue vivante commence dans des classes différentes de CITE 2 selon les pays, alors même que ce pourcentage est rapporté à l'ensemble de la CITE 2, ce qui constitue bien entendu un biais. Les langues autres que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont étudiées par une minorité d'élèves en Europe (4 % des élèves de CITE 2 en 2014). En Estonie, Lettonie et Lituanie, où vivent d'importantes communautés russophones, le russe fait figure d'exception car il y est choisi par une majorité d'élèves de CITE 2. Deux autres langues se démarquent : l'italien à Malte et le suédois en Finlande. La proximité géographique et les liens historiques sont souvent des facteurs explicatifs.

La figure 2.7.3 fait apparaître un effet « voisinage » qui recouvre des liens historiques : tous les pays limitrophes à la France choisissent majoritairement le français, alors que l'allemand et le russe sont respectivement prédominants en Europe centrale et dans les pays baltes. On peut discerner deux types de pays : en premier lieu, ceux qui promeuvent et diffusent leur langue et leur culture au-delà de leurs frontières (allemand, anglais, français...), notamment par la mise en place d'institutions parfois séculaires (Alliances françaises, AEFÉ ; *British Council* ; *Goethe-Institut* ; etc.). Ce sont aussi les pays les plus peuplés de l'UE. Le second groupe est celui des pays, qui par leur taille ou leur histoire, sont plus perméables à l'influence de langues étrangères. Le Luxembourg ou Malte illustrent cette situation. À Malte, la coexistence de trois langues témoigne de diverses influences : le maltais et l'anglais (legs de l'Empire britannique) y ont supplanté l'italien en 1934, jusqu'alors seule langue officielle. Cependant, l'italien reste parlé par plus de la moitié de la population. ■

□ Voir la définition p. 74.

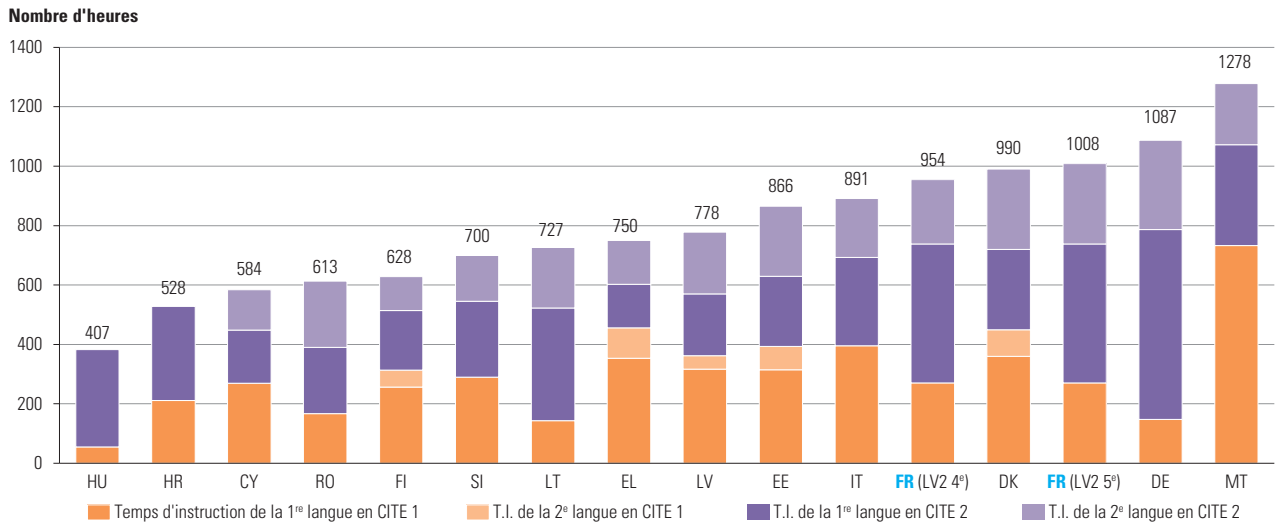
2.7.1 Âge de début et durée d'apprentissage de la première LVE obligatoire par niveau de CITE en 2015

↳ Eurydice, Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition, 2017.



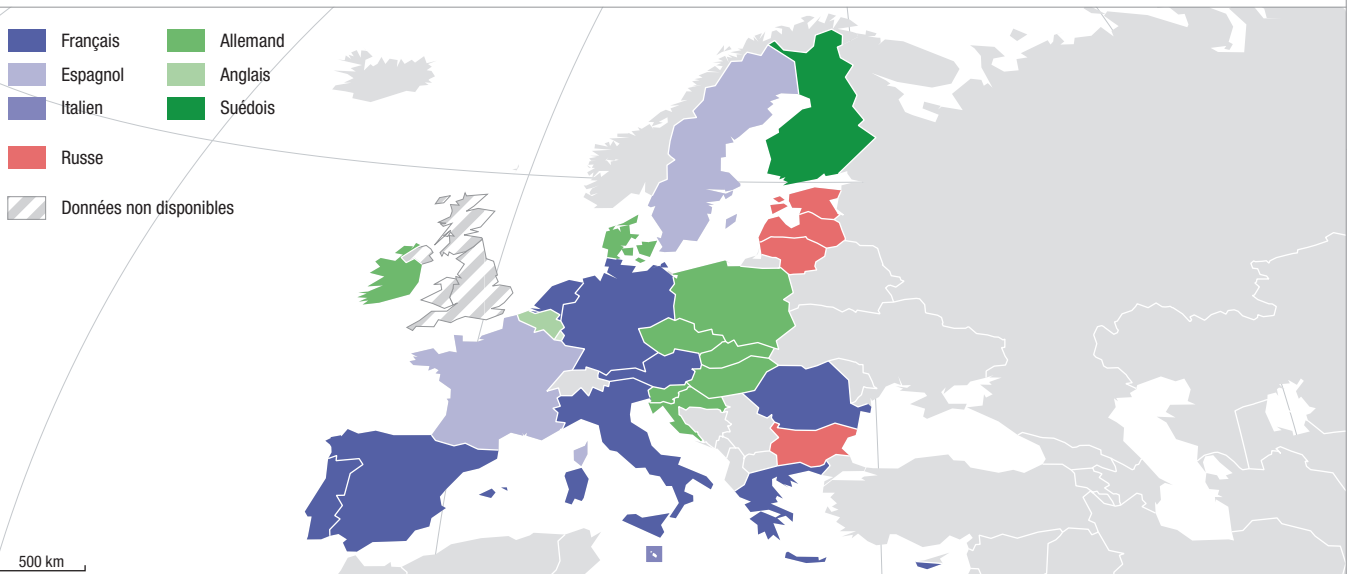
2.7.2 Temps d'instruction obligatoire cumulé alloué aux langues étrangères en CITE 1 et en CITE 2 en 2016/2017

↳ Eurydice, Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2016/2017, 2016.



2.7.3 Deuxième langue étrangère la plus étudiée par les élèves de CITE 2 en 2014

↳ Eurostat, educ_uoe_lango1.



La dépense d'éducation selon l'OCDE

ZOOM

L'OCDE utilise plusieurs définitions de la dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement. Celle qui est retenue dans cette fiche agrège l'ensemble des dépenses (services éducatifs, services auxiliaires et Recherche & Développement) financées par l'administration centrale, les administrations territoriales, le secteur privé (ménages et entreprises) et les agences internationales. Sont exclues les dépenses des ménages effectuées en dehors des établissements, 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. Les programmes de CITE 01 et de CITE 02 ne sont pas retenus dans le champ. Les dépenses sont exprimées soit en pourcentage du PIB, soit en équivalent dollars US à **parité de pouvoir d'achat (PPA)**[□]. La PPA est un taux de conversion monétaire qui permet d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies.

L'ÉDUCATION RESTE TRÈS MAJORITAIREMENT FINANCÉE PAR DES SOURCES PUBLIQUES EN EUROPE

En 2014, les 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE ont consacré en moyenne 4,9 % de leur **produit intérieur brut**[□] à leur dépense d'éducation (3.1.1). Cette part varie de 3,6 % du PIB au Luxembourg à 6,6 % au Royaume-Uni. Si l'on observe les dépenses qui concernent uniquement l'enseignement de la CITE 1 à la CITE 4, la part du PIB allouée à l'éducation varie de 2,6 % en République tchèque à 4,8 % au Danemark et au Royaume-Uni. Dans l'enseignement supérieur, les dépenses en part de PIB varient de 0,5 % au Luxembourg à 1,9 % en Estonie. Le cas de l'Estonie détonne particulièrement : 38 % de sa dépense d'éducation totale est dédiée à l'enseignement supérieur, soit 10 points de pourcentage de plus que la moyenne européenne.

L'éducation reste très majoritairement financée par des dépenses publiques. On note cependant un poids relatif des financements privés plus important dans l'enseignement supérieur : en moyenne des pays de l'UE membres de l'OCDE, les sources privées représentent 6 % du financement de la CITE 1 à la CITE 4 ; ce taux est de 19 % de la CITE 5 à la CITE 8. La France, avec des parts respectives de 7 % et 18 %, connaît une situation très proche de la moyenne européenne. Si l'on cumule les dépenses de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, seuls 4 pays dépassent le seuil de 15 % de dépense d'origine privée : l'Espagne, les Pays-Bas, Le Portugal et le Royaume-Uni. Dans ce dernier pays, 28 % de la dépense d'éducation proviennent d'une source privée. Quant à l'enseignement supérieur en particulier, le Royaume-Uni fait figure d'exception en Europe avec plus de 70 % de financements privés, une large part étant assurée par les ménages sous la forme de frais d'inscription (cf. 3.3).

[□] Voir la définition p. 74.

UNE HAUSSE CONTENUE DE LA PART DES DÉPENSES D'ÉDUCATION DANS LE PIB SUR LA DÉCENNIE

En 2014, la part moyenne du PIB consacrée à la dépense d'éducation est proche de ce qu'elle était en 2005 (4,7 %) (3.1.2). Les évolutions globales entre ces deux années sont cependant contrastées selon les pays. Parmi les 16 pays dont les données sont disponibles, 10 connaissent une hausse plus ou moins sensible de la part de PIB allouée à l'éducation sur la décennie ; l'Espagne, l'Estonie et la Finlande (+ 0,4 point de pourcentage), l'Irlande et la Belgique (+ 0,5 point) ou encore le Portugal (+ 1 point), en sont des exemples notables. L'Allemagne et la Lettonie sont les seuls pays à connaître une stagnation durant cette période. Enfin, la Suède (- 0,2 point), la Pologne (- 0,6 point) ainsi que la Slovaquie et la Hongrie (- 0,7 point) connaissent des baisses sensibles de leur dépense d'éducation sur la période 2005-2014.

ÉVOLUTIONS CONTRASTÉES DE LA DÉPENSE PUBLIQUE D'ÉDUCATION DEPUIS LA CRISE

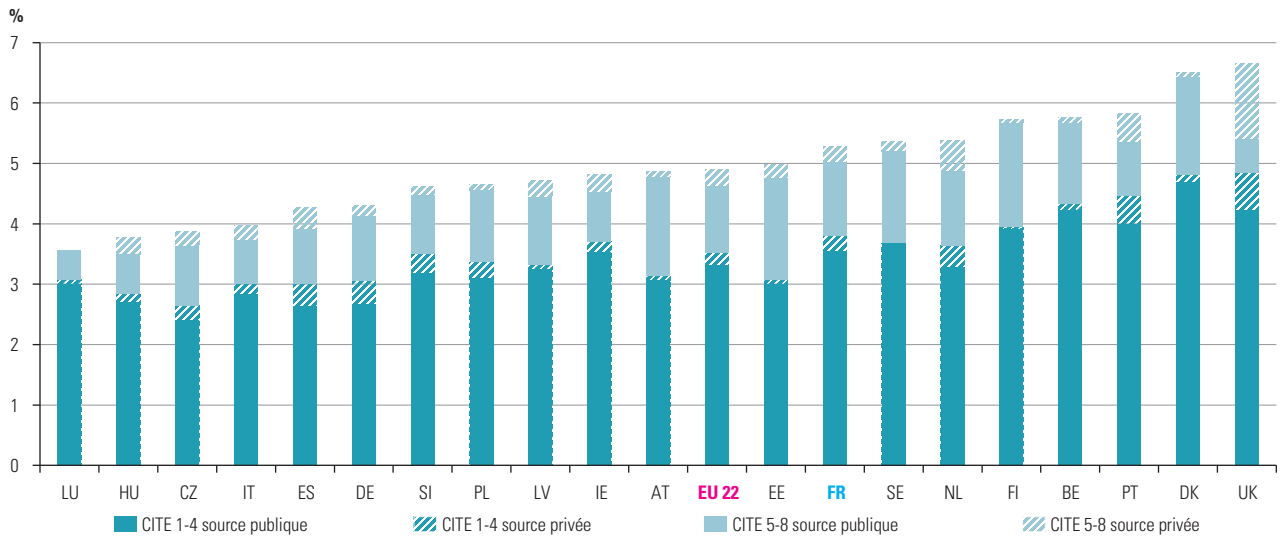
Quel a été l'impact de la crise sur la dépense d'éducation dans les pays de l'Union européenne ? Il est pertinent de se focaliser ici sur les dépenses publiques d'éducation pour apprécier les réponses budgétaires des pays face à la crise. Seules les dépenses financées par l'administration centrale, les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

Entre 2008 et 2014, en moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont augmenté de 1,3 % quand le PIB des mêmes pays n'a augmenté que de 0,1 % (3.1.3). Là encore, cette situation générale cache de grandes disparités entre pays durant cette période.

Deux grands groupes peuvent être distingués parmi les pays présentés ici. Le premier est celui des pays qui ont connu une baisse des dépenses publiques d'éducation. Cet ensemble est composé de 6 pays dont l'Italie (- 17 %), l'Espagne (- 13 %) ou encore l'Estonie. Le cas de cette dernière est singulier, l'Estonie étant le seul pays du groupe à connaître une hausse du PIB. Le second groupe est celui des pays qui connaissent une hausse de leurs dépenses publiques d'éducation, accompagnant souvent une hausse du PIB, mais pas systématiquement (Finlande). Dans le cas de la Slovaquie, la hausse des dépenses publiques a été très nette, avec une progression de 29 % entre 2008 et 2014. La France, avec une augmentation très mesurée de ses dépenses publiques d'éducation et de son PIB, connaît une situation très proche de la moyenne des pays européens de l'OCDE. ■

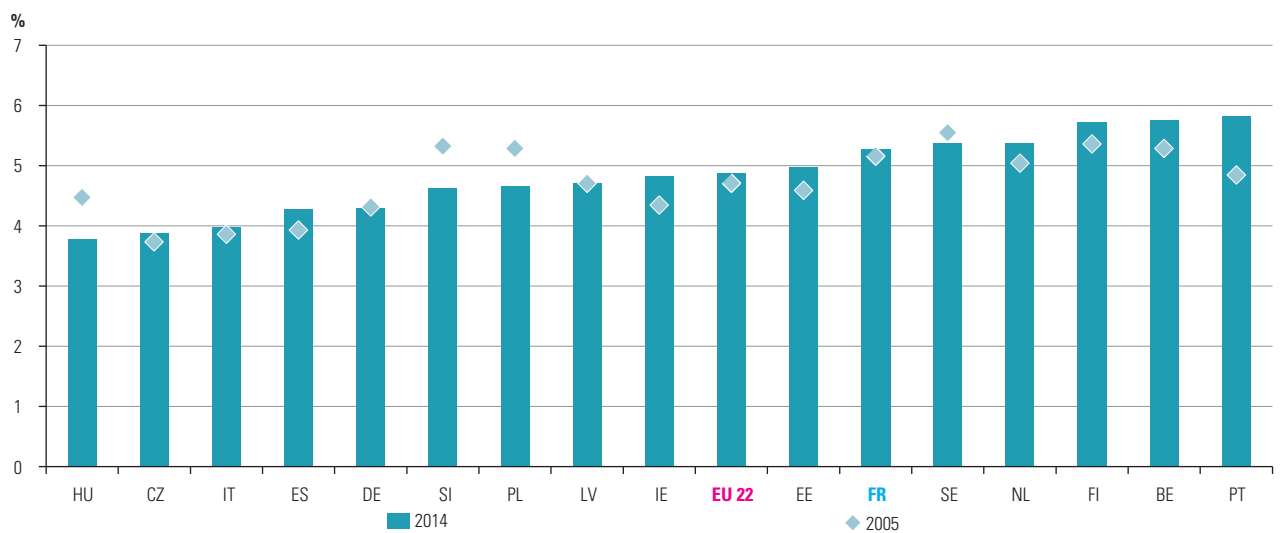
3.1.1 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB selon la provenance du financement selon la CITE en 2014

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table B2.3.



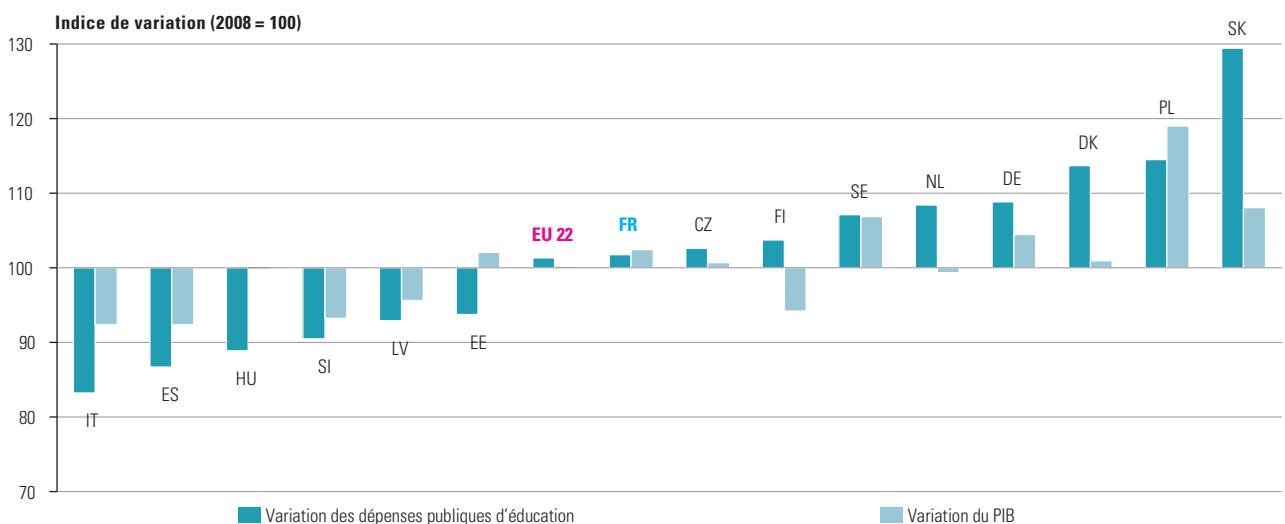
3.1.2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement de la CITE 1 à la CITE 8 en pourcentage du PIB en 2005 et en 2014

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table B2.2.



3.1.3 Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement de la CITE 1 à la CITE 8 et évolution du PIB entre 2008 et 2014

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table B2.4.



3.2 LE COÛT D'UN ÉLÈVE

UNE DÉPENSE PAR ÉLÈVE ET PAR NIVEAU D'ÉDUCATION CONTRASTÉE ENTRE PAYS

En 2014, la dépense d'éducation par élève (cf. 3.1, p. 32), est, pour la moyenne des 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE (UE 22), plus élevée pour un élève de l'enseignement secondaire (10 360 dollars US PPA⁽¹⁾) que pour un élève de l'enseignement élémentaire (8 800 \$ US PPA) (3.2.1). Les différences au sein de l'UE 22 s'avèrent importantes, la Hongrie présentant la dépense annuelle par élève la plus faible (moins de 4 000 \$ US PPA en CITE 1 et en CITE 2) et le Luxembourg, la plus forte (plus de 21 000 \$ US PPA pour chaque CITE de l'enseignement scolaire).

Observée par niveau d'éducation, la dépense annuelle par élève fait l'objet d'arbitrages différents selon les pays. Ainsi la Finlande et la Slovaquie allouent une dépense par élève très accentuée en CITE 2 au regard de celle attribuée en CITE 1 ou en CITE 3. Le Danemark, de façon singulière dans l'UE 22, a mis l'accent sur la CITE 1, la dépense annuelle par élève diminuant à mesure que le niveau de CITE augmente. L'Allemagne et la France présentent un profil assez proche : la dépense par élève, plus faible que la moyenne de l'UE 22 en CITE 1, s'accroît avec le niveau d'éducation pour atteindre en CITE 3 des valeurs nettement au-dessus de cette moyenne.

LES PRINCIPAUX FACTEURS QUI INFLUENCENT LE NIVEAU DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE

Quatre facteurs principaux influencent le niveau des dépenses par élève : le **salaire effectif des enseignants**⁽²⁾ (poste principal de dépense ; cf. 4.2, p. 40), le **temps d'enseignement**⁽²⁾ de ces derniers (selon les réglementations publiques), le **temps d'instruction**⁽²⁾ des élèves (selon les réglementations publiques) et enfin, la **taille moyenne des classes**⁽²⁾. La dépense par élève est une fonction croissante du salaire des enseignants et du temps d'instruction des élèves ; elle est une fonction décroissante du temps d'enseignement et de la taille des classes. On constate des arbitrages différents quant à la dépense d'éducation par élève en CITE 2 dans les 3 pays présentés ici (3.2.2).

L'Allemagne et la France connaissent une dépense annuelle par élève de CITE 2 très proche de la moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE (3.2.1). En Allemagne, deux facteurs agissent à la baisse sur la dépense : le temps d'enseignement élevé et la taille des classes également élevée. À l'inverse, le salaire des enseignants très supérieur à la moyenne de l'UE 22 agit à la hausse et ramène la dépense d'éducation par élève à un niveau voisin de la moyenne. En France où le salaire des enseignants est égal à la moyenne de l'UE 22, la taille des classes plus importante compense à elle seule le nombre d'heures d'instruction élevé et le temps d'enseignement plus faible qu'en moyenne.

⁽¹⁾ Voir la définition p. 74.

En Italie, le salaire des enseignants sensiblement inférieur à la moyenne explique à lui seul la faible dépense annuelle par élève en CITE 2. En effet, les trois facteurs qui agissent à la hausse (temps d'instruction des élèves très élevé, temps d'enseignement faible et classes à effectifs dans la moyenne) ne suffisent pas à compenser l'effet à la baisse du salaire.

Notons que certains facteurs de dépense n'ont pas été pris en compte ici : internats, cantines scolaires, services administratifs, transports scolaires. Ces facteurs sont également susceptibles d'expliquer des différences entre pays. Toutefois, les indicateurs internationaux ne permettent pas, jusqu'à présent, de comparer de façon fiable ces postes de dépenses.

DE FORTES DISPARITÉS DANS LA DÉPENSE CUMULÉE SUR LE PARCOURS D'UN ÉLÈVE EN EUROPE

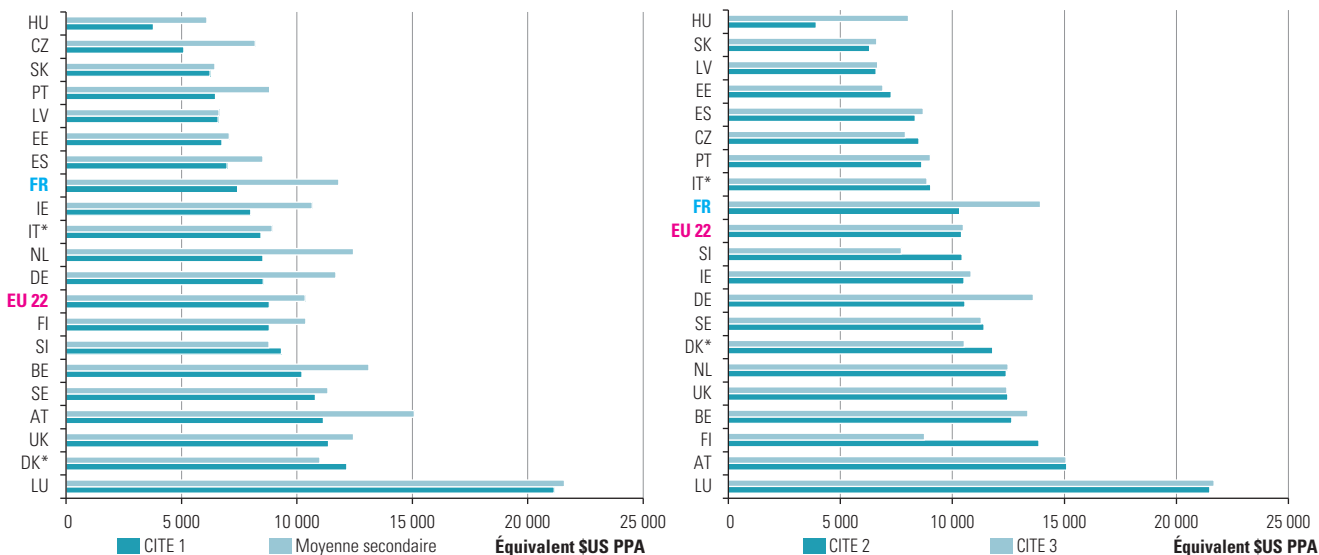
Pour observer la dépense cumulée par élève, l'OCDE **ZOOM** retient une tranche d'âge (6-15 ans) qui correspond à l'âge de scolarité obligatoire dans une majorité de pays de l'UE (cf. 2.4, p. 24). À chaque âge, l'OCDE applique la dépense annuelle observée pour le niveau de CITE théorique de l'élève. Par exemple, à 14 ans, un élève français est théoriquement en 3^e, soit en CITE 2, ce qui signifie une dépense annuelle de 10 310 \$ US PPA. Un élève italien du même âge est quant à lui en CITE 3, soit une dépense annuelle de 8 860 \$ US PPA.

En 2014, la dépense annuelle cumulée d'un élève entre 6 et 15 ans en moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE est de 91 620 \$ US PPA (3.2.3). Les configurations nationales sont néanmoins variées au sein même de l'UE. La Hongrie présente la dépense cumulée la plus faible (46 880 \$ US PPA) et le Luxembourg la plus élevée (213 100 \$ US PPA) ; soit un rapport de 1 à 4,5 au sein de l'UE. Parmi les 18 pays présentés, 11 (dont l'Allemagne, l'Espagne ou encore l'Italie) se situent entre 50 000 et 100 000 \$ US PPA. La France, avec 92 150 \$ US PPA, est proche de la moyenne européenne.

Ce mode de comptage de la dépense cumulée d'un élève ne permet toutefois pas de rendre compte du poids de la CITE 3 dont la durée excède souvent très largement la borne de 15 ans et qui concentre un niveau élevé de dépenses par élève dans des pays comme l'Allemagne ou la France (3.2.1). ■

3.2.1 et 3.2.2 Dépense annuelle des établissements d'enseignement par élève et par niveau de CITE en 2014

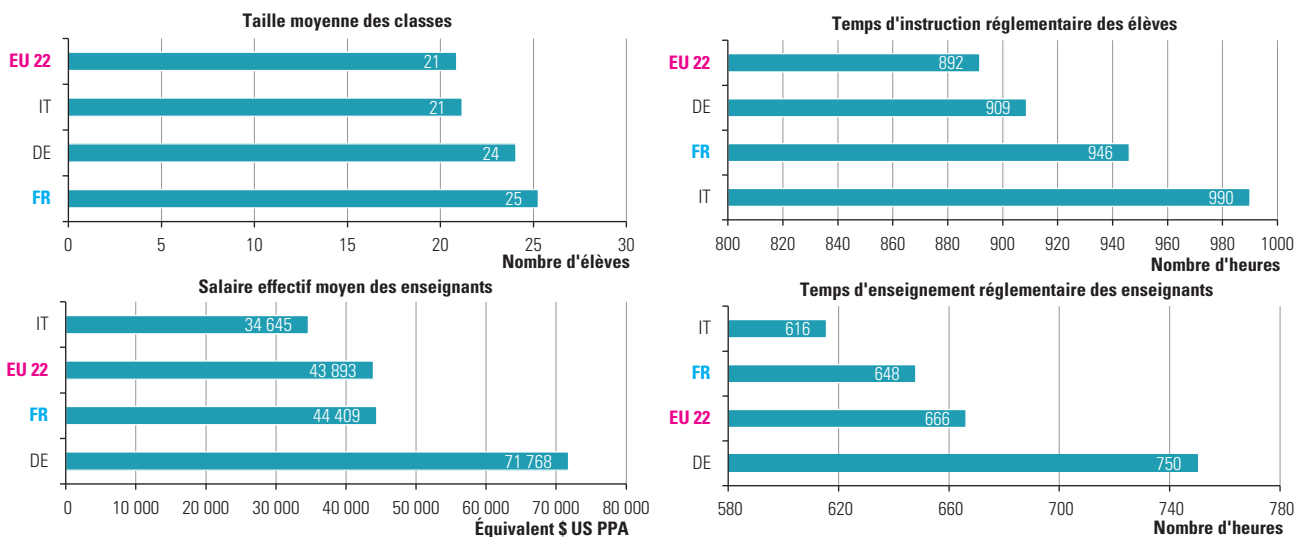
OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table B1.1.



Note : Les données du Danemark et de l'Italie ne concernent que les institutions d'enseignement publiques.

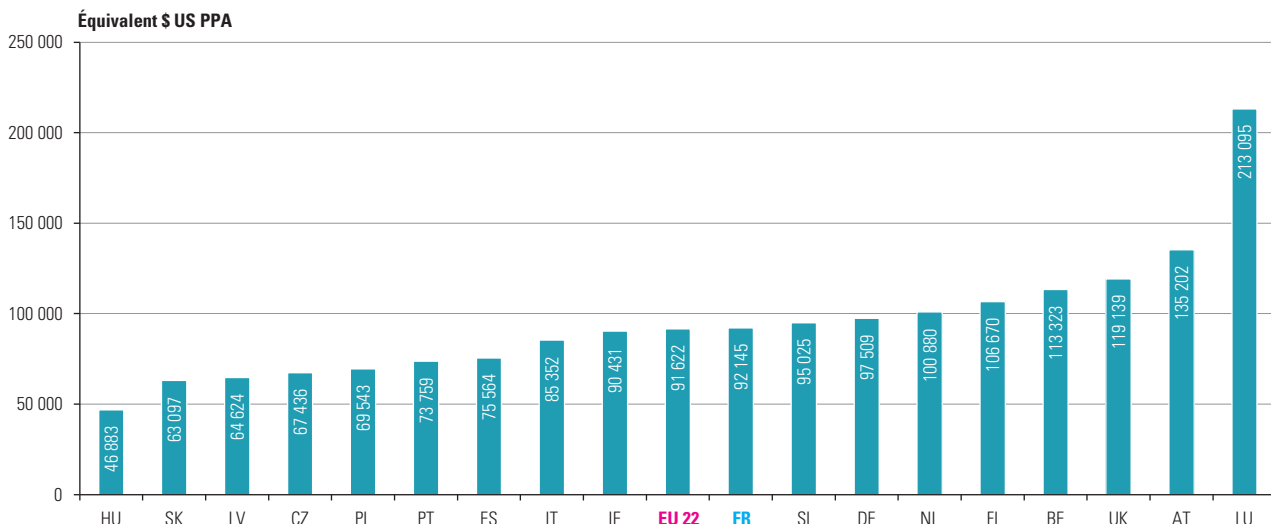
3.2.3 Facteurs influençant le coût salarial des enseignants par élève en CITE 2

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table D1.1, table D2.1, table D3.4, table D4.2.



3.2.4 Dépense par élève cumulée entre 6 et 15 ans en Europe en 2014

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table B1.4.



3.3 LES FRAIS D'INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LES AIDES AUX ÉTUDIANTS

DES FRAIS D'INSCRIPTION UNIVERSITAIRES GÉNÉRALEMENT CONTENUS

En 2017-2018, dans l'Union européenne à 28, les frais d'inscription et les frais administratifs prélevés par les établissements d'enseignement supérieur publics ou privés subventionnés sont relativement contenus (3.3.1). Dans 18 pays (dont l'Allemagne, la Finlande, la France, la Grèce ou la Pologne) sur 30 (sont différenciées ici l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Écosse, l'Irlande du Nord), les frais sont inférieurs à 1 000 euros par étudiant à plein temps, pour une année universitaire, et dans 10 d'entre eux, ces frais sont soit inexistantes soit inférieurs à 100 euros.

Le réseau européen **Eurydice** publie chaque année un rapport intitulé *Frais et systèmes nationaux d'aides financières aux étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe*. Il porte sur les frais d'inscription et frais administratifs (incluant notamment les frais obligatoires de sécurité sociale) ainsi que les aides indirectes (sous formes de transferts aux familles) ou directes (bourses et prêts encadrés par l'administration publique) accordées aux étudiants des établissements d'enseignement supérieur publics ou privés subventionnés. Seuls les cycles de Licence et de Master sont ici pris en compte. Sont exclus les établissements d'enseignement supérieur privés et pour la France les établissements de l'enseignement secondaire (BTS, CPGE). Les unités monétaires utilisées ici sont exprimées en euros ou dans la monnaie nationale en valeur courante sans **parité de pouvoir d'achat**[□].

ZOOM

C'est en Angleterre et au Pays de Galles qu'ils sont les plus élevés. La réforme des frais d'inscription universitaire entrée en vigueur à la rentrée 2012 a porté à 9 000 £ (soit environ 10 200 euros au quatrième trimestre 2017) le plafond de ces frais pour le premier cycle. Pour faire face à ces droits élevés, les étudiants ont recours à des emprunts à taux préférentiel qu'ils ne rembourseront que lorsque leur niveau de salaire sera supérieur à 21 000 £ (soit environ 23 800 euros au quatrième trimestre 2017) par an. En Irlande du Nord, les tarifs sont également très élevés, bien que n'atteignant pas les sommes anglaises et galloises. Enfin, les étudiants d'Espagne, d'Italie, de Lettonie mais aussi des Pays-Bas ont également des frais supérieurs à 1 000 euros par an pour la majorité des programmes de l'enseignement supérieur public ou subventionné.

Notons enfin le cas de l'Estonie qui a changé son système en 2013-2014, liant le montant des frais d'inscription aux performances de l'étudiant. Les étudiants qui réussissent à atteindre 30 crédits ECTS (**European Credit Transfer System**[□], le système de crédits universitaires) par semestre et 60 crédits ECTS par an dans un programme d'études dispensé en langue estonienne sont exemptés de frais d'inscription. Toutefois, pour les étudiants qui atteignent moins de crédits, les établissements d'enseignement supérieur ont le droit (et non l'obligation) de faire payer des frais pour chaque crédit ECTS manquant. Dans la

majorité des programmes, le prix maximal par ECTS manquant est de 50 euros. Certains parcours peuvent néanmoins faire monter le prix des ECTS : arts, médecine, vétérinaire, odontologie (100 euros) et formations de pilotes d'avions (120 euros).

UNE GRANDE DIVERSITÉ INSTITUTIONNELLE DES SYSTÈMES D'AIDES AUX ÉTUDIANTS

Dans l'Union européenne, les aides financières aux étudiants recouvrent différentes modalités. Toutefois, les aides financières directes sont les plus courantes (3.3.2) ; elles prennent la forme de bourses et de prêts encadrés par la puissance publique. Dans la majorité des cas, ces derniers relèvent de procédures distinctes (les étudiants reçoivent soit un prêt, soit une bourse) mais ils peuvent parfois être combinés (au Danemark, seuls les étudiants boursiers peuvent bénéficier de prêts publics). Dans l'UE 28, la majorité des pays proposent plusieurs solutions d'aides directes. Seul le Royaume-Uni (Écosse exceptée) ne propose que des prêts encadrés, et 10 pays (dont l'Autriche, la France ou l'Italie) ne proposent que des bourses. Les bourses peuvent être attribuées sur la base de critères spécifiques, le plus souvent liés aux revenus ou à des besoins particuliers (handicap). Au Danemark, le montant des bourses peut atteindre 9 700 euros par an. Certaines bourses sont liées aux performances des étudiants, sans conditions de ressources (Allemagne, Estonie) ou sous conditions de ressources (Autriche, Italie).

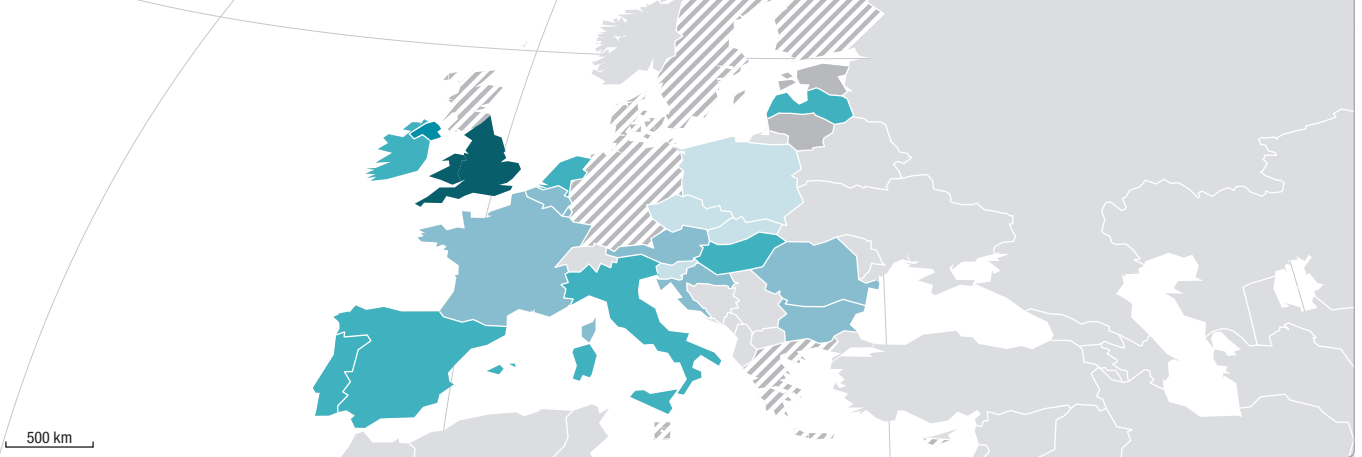
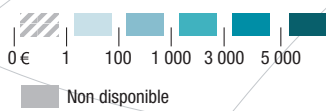
Les aides financières indirectes, qui consistent soit en abattements fiscaux, soit en allocations familiales pour les étudiants ou leurs familles, sont plus rares. Dans l'UE 28, 16 pays proposent des solutions d'aides financières indirectes aux étudiants et/ou à leurs familles (3.3.3). Seul le Luxembourg propose uniquement des allocations familiales et 6 pays (dont l'Irlande ou la Slovaquie) proposent uniquement des abattements fiscaux. Les 9 autres pays (dont l'Allemagne, la Belgique ou la France) voient les deux types d'aide coexister ou se trouver combinés.

UNE PART IMPORTANTE DE BOURSIERS DANS LA MAJORITÉ DES PAYS DE L'UNION

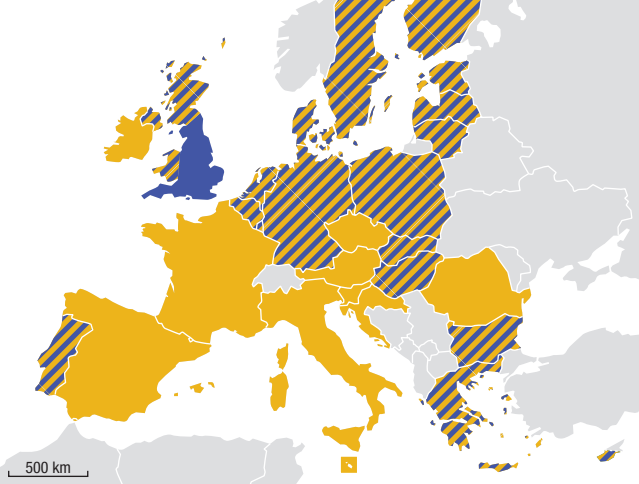
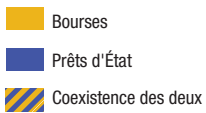
En 2016-2017, les étudiants de l'UE 28 ont recours de façon généralisée aux aides financières. Dans 8 pays dont l'Autriche, la Belgique, l'Estonie ou la Pologne, entre 10 et 25 % des étudiants perçoivent une bourse d'études (3.3.4). La France, avec 35 %, connaît une part d'étudiants boursiers relativement importante, similaire aux cas de l'Allemagne, de l'Espagne, de l'Irlande et de la Slovaquie. Enfin, le Danemark, la Finlande, le Luxembourg, Malte, le Royaume-Uni et la Suède voient une majorité absolue d'étudiants de premier cycle bénéficier de bourses en 2016-2017. ■

□ Voir la définition p. 74.

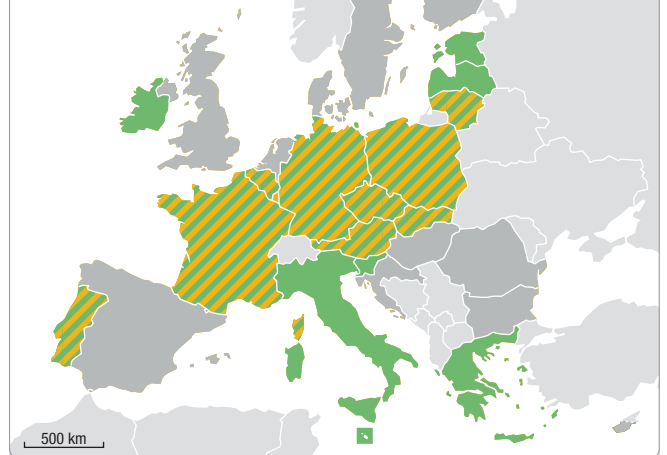
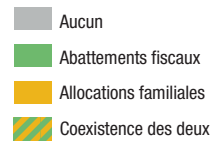
3.3.1 Frais d'inscription et administratifs, premier cycle de l'enseignement supérieur à temps plein en 2017/2018



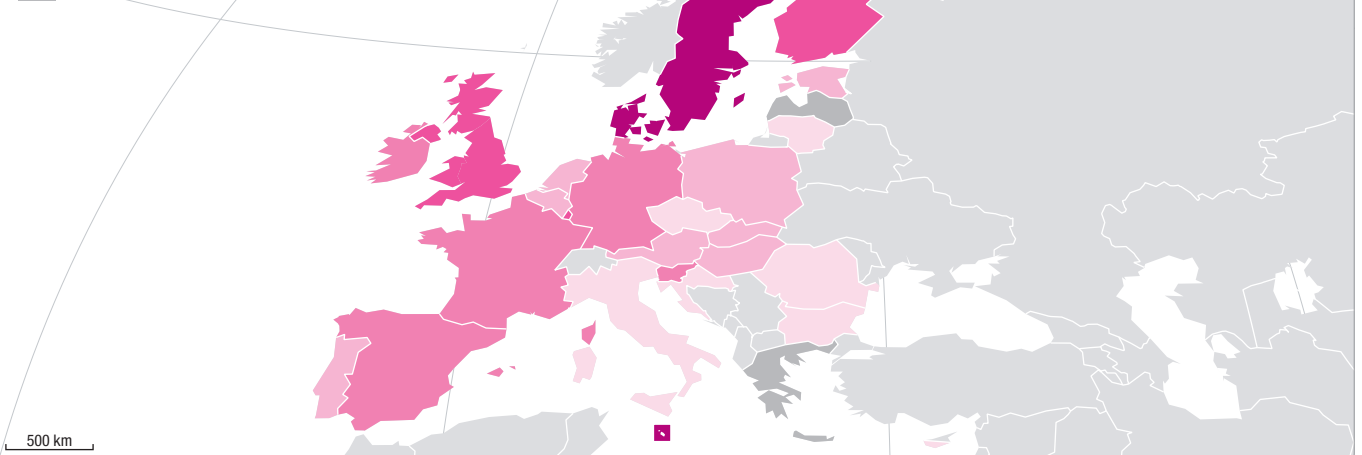
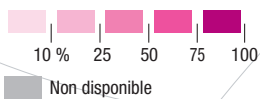
3.3.2 Types d'aides financières directes publiques en CITE 6 à temps plein en 2017/2018



3.3.3 Types d'aides financières indirectes publiques en CITE 6 à temps plein en 2016/2017



3.3.4 Part d'étudiants à temps plein du premier cycle de l'enseignement supérieur recevant une bourse universelle ou une bourse sur critères sociaux en 2016/2017



© Eurydice, Frais et systèmes nationaux d'aides financières aux étudiants dans l'enseignement supérieur en France 2017/2018, 2017.

4.1 QUI SONT LES ENSEIGNANTS ?

DES ENSEIGNANTS PLUS ÂGÉS AUX NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT PLUS ÉLEVÉS

En 2015, dans l'Union européenne à 28, l'âge des enseignants est en moyenne plus élevé quand le niveau de CITE auquel ceux-ci enseignent est lui-même plus élevé. Parmi les 23 pays présentés ici, 9 ont plus de 40 % d'enseignants âgés de moins de 40 ans en CITE 1 ; seuls 6 pays se trouvent dans la même situation en CITE 2 et 4 pays en CITE 3 (4.1.1). On note cependant des écarts significatifs selon les pays.

Dans un premier groupe de pays (Belgique, Croatie, Luxembourg et Malte), la part d'enseignants de moins de 40 ans est supérieure à 40 % à chaque niveau d'enseignement. Un deuxième ensemble (Italie, Grèce, Lettonie, Bulgarie et Lituanie) connaît une proportion d'enseignants « jeunes » inférieure à 30 % pour les trois niveaux d'enseignement. L'Italie se démarque nettement, avec environ 10 % d'enseignants de moins de 40 ans à chaque niveau de CITE. Un troisième profil (Finlande, France, Pays-Bas et Slovaquie) se caractérise par une concentration d'enseignants plus âgés en CITE 3 (75 % d'entre eux ont plus de 40 ans) et des populations relativement jeunes en CITE 1 et 2 (environ 40 % d'enseignants de moins de 40 ans).

Cependant, même là où la population enseignante est vieillissante, le nombre d'élèves ne décroît pas de façon significative. Dans ce contexte, l'attractivité du métier d'enseignant et des formations semble un enjeu particulièrement important.

UNE PROFESSION MAJORITAIREMENT FÉMININE EN EUROPE

Dans l'enseignement scolaire, les femmes sont partout très majoritaires (4.1.2) sauf au Luxembourg, en CITE 3, où la part d'enseignantes ne dépasse pas 50 %. On note néanmoins que cette part décroît partout avec le niveau de CITE d'enseignement. En 2015, les femmes représentent plus de 80 % des effectifs de CITE 1 partout sauf dans 4 pays (Espagne, Grèce, Luxembourg, Suède), alors qu'elles ne dépassent ce seuil en CITE 2 que dans 3 pays (Bulgarie, Lettonie, Lituanie). Un seul pays (Lettonie) a une population d'enseignants aussi largement féminisée en CITE 3. Toutefois, les écarts sont sensibles entre les pays de l'Union : dans l'enseignement élémentaire, la proportion de femmes parmi les enseignants s'échelonne de 70 % en Grèce à 97 % en Hongrie, en Lituanie et en Slovaquie. Ces écarts sont encore plus importants dans l'enseignement secondaire (de 50 % au Luxembourg à 85 % en Lettonie).

Les Pays-Bas sont le pays dans lequel la part de femmes en CITE 2 et 3 est particulièrement faible (52 % dans les deux cas). Les femmes y sont toutefois plus présentes parmi les jeunes enseignants, ce qui reflète bien l'augmentation générale des taux d'emploi féminin au cours des quinze dernières années dans ce pays.

DES ENSEIGNANTS TRÈS MAJORITAIREMENT TITULAIRES DE LICENCE OU DE MASTER

L'enquête internationale TALIS^{EU} (*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 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.

ZOOM

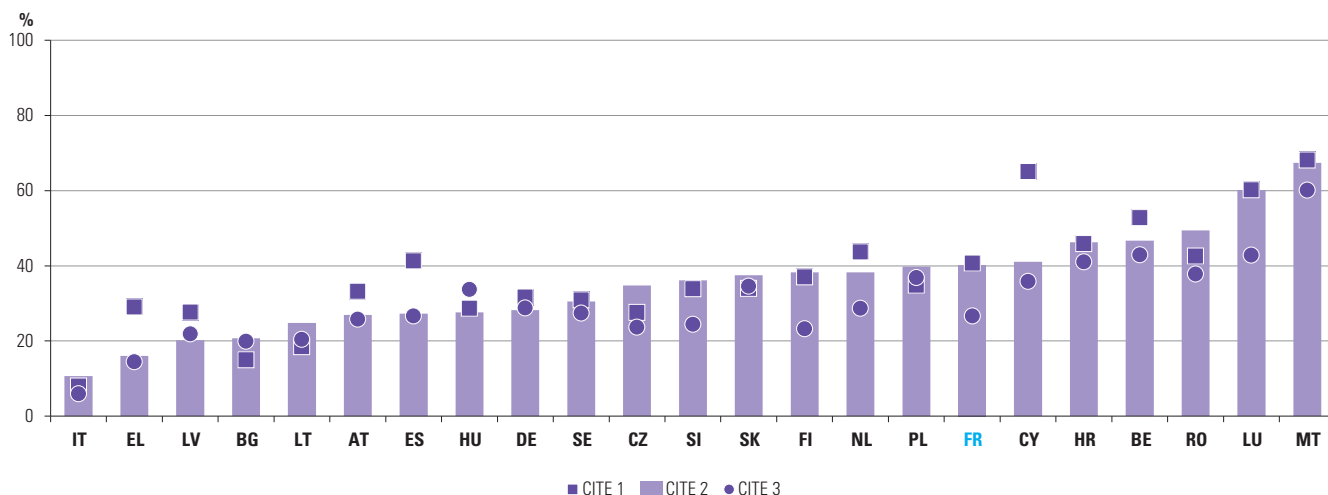
Dans les pays participant à l'enquête TALIS 2013, en CITE 2, 96 % des enseignants en moyenne sont titulaires d'un diplôme de Licence ou de Master (CITE 5 de la nomenclature 1997). Seuls 2 % des mêmes enseignants détiennent un Doctorat (4.1.3). En France, 97 % des enseignants de collège sont titulaires d'une Licence ou d'un Master et 2 % sont titulaires d'un Doctorat. Ceci place le pays très près de la moyenne TALIS. Il existe toutefois, dans 6 pays participants (Espagne, Estonie, Italie, Pays-Bas, République tchèque et Suède), une part relativement importante d'enseignants de CITE 2 n'ont aucun diplôme de l'enseignement supérieur.

Au Portugal, une part très élevée d'enseignants déclarent avoir atteint le niveau de CITE 6 (12 %), qui correspond au doctorat (ou équivalent) dans la nomenclature 1997 (CITE 8 dans la nomenclature 2011). Ceci est en partie dû au classement des Masters dans ce pays selon des modalités héritées de la période antérieure au processus de Bologne de 1999 (cf. 2.2, p. 20). ■

^{EU} Voir la définition p. 74.

4.1.1 Part des enseignants ayant moins de 40 ans par niveau de CITE en 2015

↳ Eurostat, *educ_uoe_perdo1*.



Note : les données de l'Estonie, du Portugal et du Royaume-Uni sont construites sur des méthodologies différentes et ont été retirées. Les données du Danemark et de l'Irlande ne sont pas disponibles.

4.1.2 Part de femmes parmi les enseignants par niveau de CITE en 2015

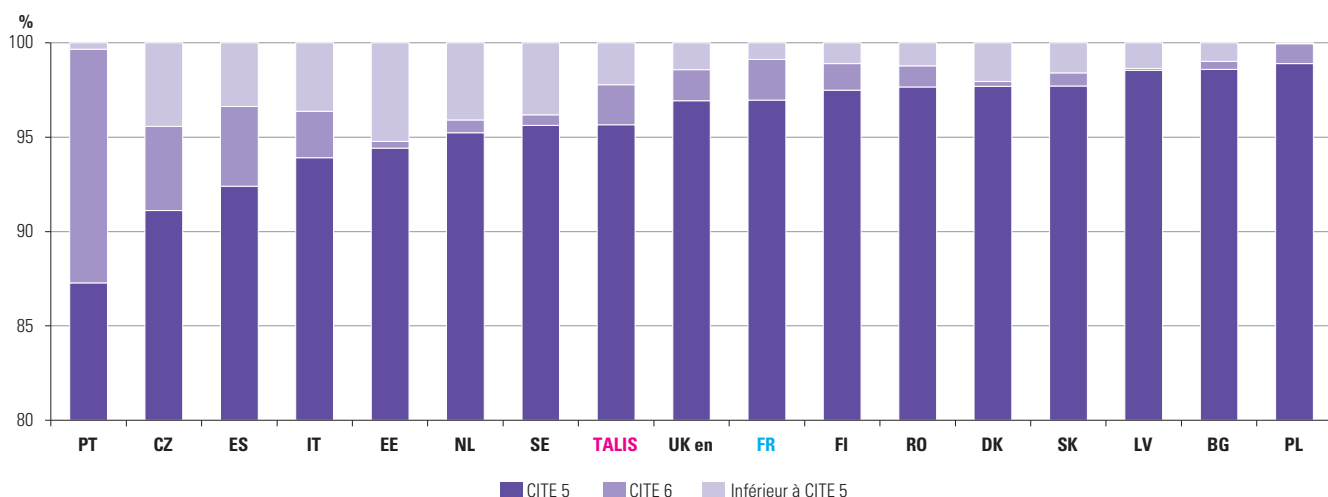
↳ Eurostat, *educ_uoe_perdo3*.



Note : les pays retirés en 4.1.1 sont également retirés ici. Il en va de même pour la République tchèque, dont les données ne sont pas disponibles.

4.1.3 Répartition des enseignants de CITE 2 selon le niveau de diplôme atteint le plus élevé en 2013 (CITE 1997)

↳ OCDE, *TALIS 2013*, table 2.2.



Note : au Portugal, les diplômes de Master obtenus avant le processus de Bologne (cf. 2.2) étaient classés en CITE 6 dans la nomenclature 1997.

4.2 LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

LES ENSEIGNANTS EUROPÉENS TRAVAILLENT TRÈS MAJORITAIREMENT AU SEIN D'INSTITUTIONS PUBLIQUES

La catégorisation public/privé ne va pas de soi

ZOOM

Le poids relatif de l'enseignement public ou privé dans chaque pays est souvent tributaire de l'histoire des rapports qu'entretiennent l'État et l'enseignement religieux dans celui-ci. L'enseignement délivré dans des « institutions privées indépendantes des pouvoirs publics » est peu étendu dans l'UE 28 : l'enseignement privé est le plus souvent dispensé dans des « institutions privées dépendant des pouvoirs publics ». Ces catégories d'Eurostat renvoient à une partition claire en France. Pour autant, la catégorisation ne va pas de soi pour certains pays. Ainsi, aux Pays-Bas, la décision de reclasser les établissements privés confessionnels dans le secteur public a été prise au courant des années 2000. Dans ce pays, les établissements privés confessionnels, qui scolarisent la grande majorité des élèves, sont en effet presque intégralement financés par l'État.

En 2015, dans l'Union européenne à 28, les enseignants travaillent très majoritairement au sein du secteur public. Cet indicateur est toutefois soumis aux mêmes précautions méthodologiques que celui de la répartition des élèves par type d'institution (cf. 2.6). La proportion d'enseignants de CITE 1 travaillant dans les établissements publics est de 95 % ou davantage dans 8 pays incluant la Croatie, la Finlande et les Pays-Bas (4.2.1). Le minimum est atteint à Malte, où plus de 30 % des enseignants de l'élémentaire exercent leur métier dans des institutions privées.

En CITE 2, la proportion d'enseignants dans le privé est légèrement plus importante qu'en CITE 1, sans que le profil moyen des pays ne change (4.2.1). À Chypre et en France, cette différence entre les deux niveaux de CITE est de 7 points. Dans 5 autres pays (Italie, Lettonie, Portugal, Roumanie et Slovaquie), la proportion d'enseignants travaillant dans les établissements publics est, au contraire, légèrement plus forte dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement élémentaire.

UNE RÉGLEMENTATION HÉTÉROGÈNE DU TEMPS DE TRAVAIL EN CITE 2

Trois catégories de temps de travail des enseignants peuvent faire l'objet d'une réglementation : le temps de travail total (le plus souvent celui qui s'applique à l'ensemble des salariés), le temps de présence requis dans l'établissement et le **temps d'enseignement**[□] (4.2.2). Dans ce domaine, une grande diversité

en matière de normes légales ou conventionnelles existe entre pays en CITE 2 : l'Écosse, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie et le Portugal fixent des définitions pour les trois composantes, tandis que les autres pays fixent des réglementations pour au mieux deux d'entre elles. La Grèce est le seul pays où le temps que les enseignants à temps plein sont censés passer dans l'établissement est identique à leur temps de travail total. L'Angleterre, l'Irlande du Nord, le Pays de Galles ainsi que l'Estonie ne réglementent pas de temps d'enseignement minimum. Enfin, dans les pays où aucun texte ne régit le temps de travail total des enseignants, ces derniers doivent être présents à l'école pendant un nombre minimum d'heures ou enseigner selon un nombre d'heures réglementé, ou bien les deux.

Le temps d'enseignement réglementaire (hors heures supplémentaires) se présente, dans beaucoup de pays, sous la forme d'un intervalle de valeurs défini selon des critères différents : en France par exemple, le volume varie de 15 à 20 heures hebdomadaires selon le corps de rattachement des enseignants. En Allemagne, ce temps est plus élevé qu'en France (intervalle de 24 à 28 heures par semaine). La Finlande connaît une réglementation comparable à la France (de 14 à 18 heures), mais établit également un temps de présence minimal dans l'établissement (21 heures).

MOINS D'ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

En 2015, dans l'Union européenne, le **taux d'encadrement**[□] (ou ratio élèves/enseignant) est inférieur en CITE 2 par rapport aux autres niveaux d'enseignement (4.2.3). En effet, en moyenne des 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE, le ratio est de 11 élèves par enseignant en CITE 2, alors qu'il est de 14 élèves en CITE 1 et de 12 élèves en CITE 3. Toutefois, cette moyenne masque de nombreuses disparités nationales et deux groupes de pays dérogent à la règle.

Le premier profil (Italie, Hongrie et Luxembourg) se caractérise par un ratio à la fois relativement faible et quasi identique pour chaque niveau de CITE. Le second profil (Espagne et France) se définit par un ratio élèves/enseignants qui diminue systématiquement lorsque le niveau d'enseignement augmente. La France connaît d'ailleurs le ratio le plus élevé parmi les pays présentés ici en CITE 1 (19 élèves par enseignants, à égalité avec la République tchèque). Par ailleurs, le ratio français peu élevé pour la CITE 3 s'explique par le grand nombre d'options dans l'enseignement général et technologique, et par les contraintes liées au travail en atelier dans l'enseignement professionnel. ■

[□] Voir la définition p. 74.

4.2.1 Répartition des enseignants de CITE 1 et CITE 2 par type d'institution en 2015

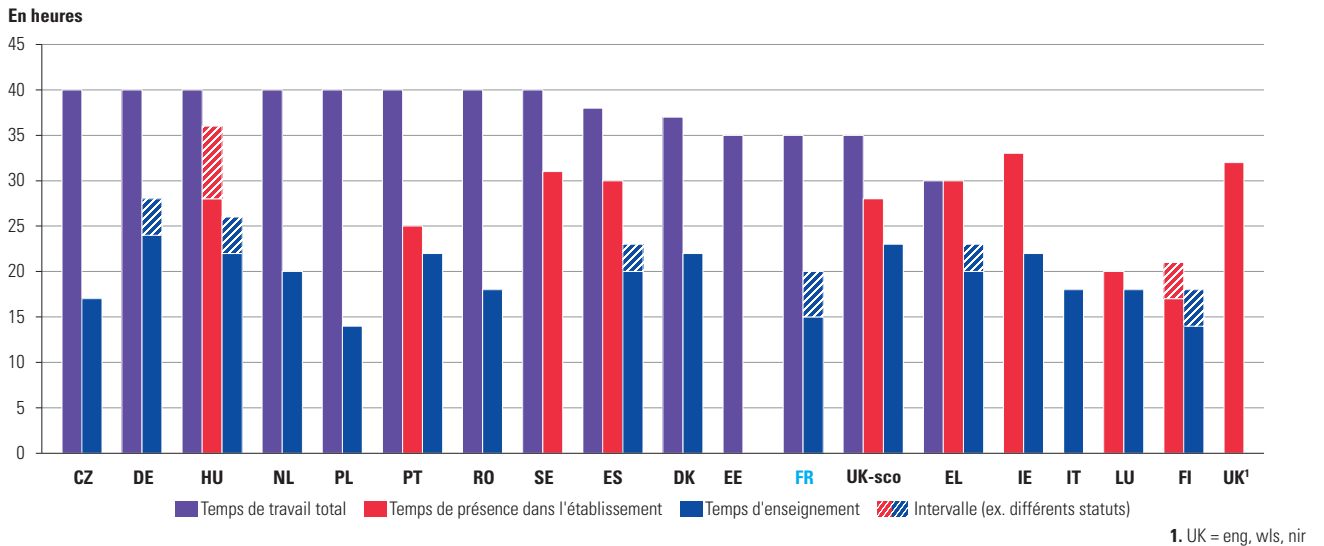
↳ Eurostat, *educ_uoe_perpo2*.



Note : les données distinguant les deux typologies d'enseignement privé en Allemagne ne sont pas disponibles.

4.2.2 Définitions officielles de la charge de travail hebdomadaire en heures des enseignants à temps plein de CITE 2 en 2013/2014

↳ Eurydice, *La profession enseignante en Europe*, fig. 1.7.

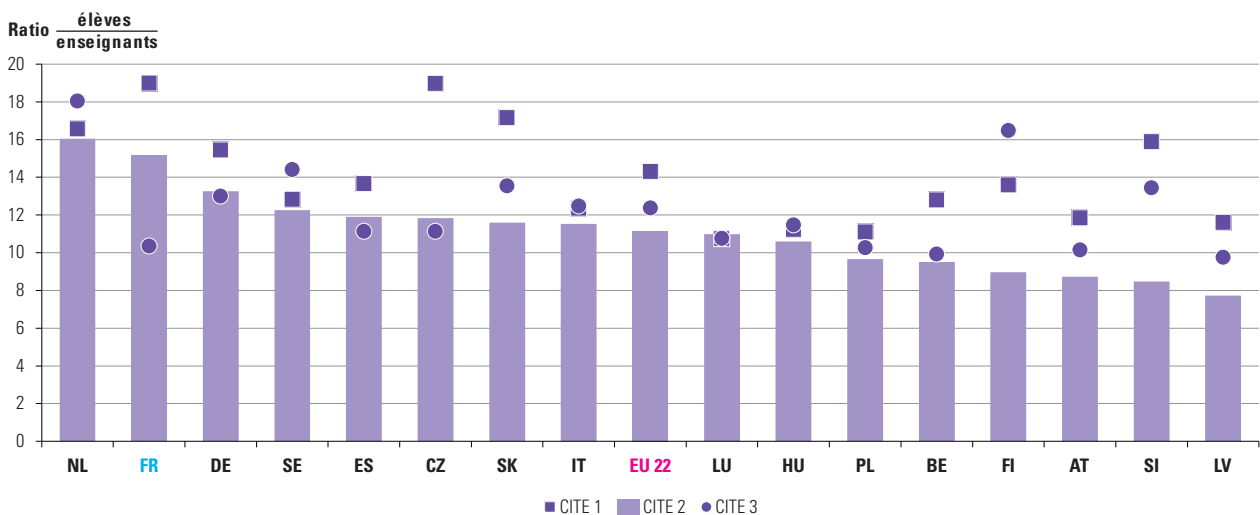


1. UK = eng, wls, nir

Note : en France, le temps d'enseignement minimal est celui des professeurs agrégés (15 heures) qui ne représentent que 5 % des enseignants de CITE 2 en 2014. Le temps d'enseignement maximal est celui des professeurs d'EPS certifiés (20 heures).

4.2.3 Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement par niveau de CITE en 2015

↳ OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table D2.2.



DES SALAIRES STATUTAIRES TRÈS CONTRASTÉS AU SEIN DE L'UNION EUROPÉENNE

Salaire statutaire et salaire effectif selon l'OCDE ZOOM

L'OCDE estime la rémunération statutaire des enseignants à partir de cas-types décrivant le salaire brut indiciaire incluant les bonifications universelles (indemnités de résidence...) d'un enseignant fictif à temps plein, à différents niveaux d'enseignement, auquel on attribue une certaine ancienneté. La qualification typique correspond au niveau de diplôme ou au statut le plus fréquemment observé (en France : enseignant certifié au collège et au lycée). À l'opposé, la qualification maximale correspond au niveau de diplôme ou au statut le plus élevé (en France : agrégé). Depuis quelques années, l'OCDE collecte également des données de salaire effectif des enseignants. En France, cette collecte repose sur le Système d'information sur les agents des services publics (SIASP) de l'Insee. Contrairement à l'indicateur de salaire statutaire, l'indicateur de salaire effectif tient compte de l'ensemble de la rémunération perçue (heures supplémentaires et bonifications). Les salaires sont exprimés en **parités de pouvoir d'achat**[□] (PPA).

En 2015, les enseignants de CITE 2 des 22 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE connaissent des niveaux de salaire de début de carrière supérieurs à 30 000 \$ US PPA (4.3.1) dans 11 pays, dont le Luxembourg (où il atteint 80 000 \$ US PPA), l'Allemagne, le Danemark, l'Espagne, la France ou encore les Pays-Bas, tandis que ces salaires sont inférieurs à 20 000 \$ US PPA dans 6 autres pays (dont la Grèce, la Hongrie ou encore la Pologne). Les écarts entre les salaires de début et de fin de « carrière » varient également : ils sont observés ici à leur maximum théorique (la qualification ou le statut pouvant différer entre début et fin de carrière). S'il convient de retenir les écarts de niveaux de rémunération entre pays, l'on note que deux groupes de pays émergent : le premier (Allemagne, Danemark, Finlande) connaît une augmentation totale inférieure à 50 % sur l'ensemble de la carrière ; le second (Angleterre, Autriche, France) voit les salaires statutaires des enseignants plus que doubler sur la carrière.

On observe des évolutions de salaires en cours de carrière très différenciées selon les pays. Trois grands profils se dégagent. Le premier, celui de la moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE, connaît une progression relativement linéaire des salaires statutaires des enseignants de CITE 2. C'est un profil que l'on observe en Angleterre, en Italie ou encore au Luxembourg. Le deuxième profil, composé de l'Allemagne, du Danemark, des Pays-Bas ou de la Pologne, est défini par une augmentation très nette du salaire statutaire en début de carrière, puis d'une quasi-stagnation une fois le palier de 15 ans d'ancienneté atteint. Enfin, le troisième profil, celui de l'Espagne, de la Finlande ou encore de la France, se caractérise au contraire par une faible progression de salaire statutaire en début de carrière enseignante, puis d'une augmentation très nette en fin de carrière.

L'IMPACT DE LA CRISE ÉCONOMIQUE SUR LES SALAIRES STATUTAIRES

Observé entre 2005 et 2015, le salaire statutaire moyen des enseignants de CITE 2 des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE connaît d'abord un léger accroissement entre 2005 et 2010, puis un léger recul entre 2010 et 2015 en raison des ajustements budgétaires effectués à la suite de la crise financière (4.3.2). Toutefois, cette évolution de la moyenne ne reflète pas celle de tous les pays européens. Alors que certains pays d'entre eux ont connu des ajustements à la baisse particulièrement importants entre 2005 et 2015 (notamment la Grèce), d'autres (Lettonie, Pologne) ont vu croître sensiblement les salaires statutaires des enseignants sur la même période. Dans 4 pays – Allemagne, Lettonie, Luxembourg et Pologne – les enseignants ont vu leurs salaires statutaires augmenter au cours des deux sous-périodes considérées. En Écosse, en France et en Italie, le salaire statutaire des enseignants de CITE 2 est resté stable au cours des deux sous-périodes.

DES SALAIRES EFFECTIFS PLUS ÉLEVÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les salaires effectifs des enseignants de 25 à 64 ans sont en moyenne plus élevés dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. En 2015, en moyenne des 22 pays de l'UE 28 membres de l'OCDE, le salaire brut effectif annuel moyen des enseignants de CITE 3 est de 47 150 \$ US PPA, alors que celui des enseignants de CITE 1 est de 41 310 \$ US PPA (4.3.3).

En Allemagne et aux Pays-Bas, le salaire effectif des enseignants est, à chaque niveau d'enseignement, parmi les plus élevés de l'Union européenne. Il s'élève à plus de 70 000 \$ US PPA pour les enseignants allemands de CITE 3. En France, le salaire effectif est très proche de celui de la moyenne des pays de l'OCDE pour les enseignants des trois niveaux de CITE. Il est cependant inférieur à la moyenne en CITE 1, alors qu'il lui est supérieur dans l'enseignement secondaire, en particulier en CITE 3. Enfin, l'Estonie connaît un salaire effectif identique pour les trois niveaux de CITE (22 070 \$ US PPA), sensiblement plus faible que la moyenne à chacun de ces niveaux.

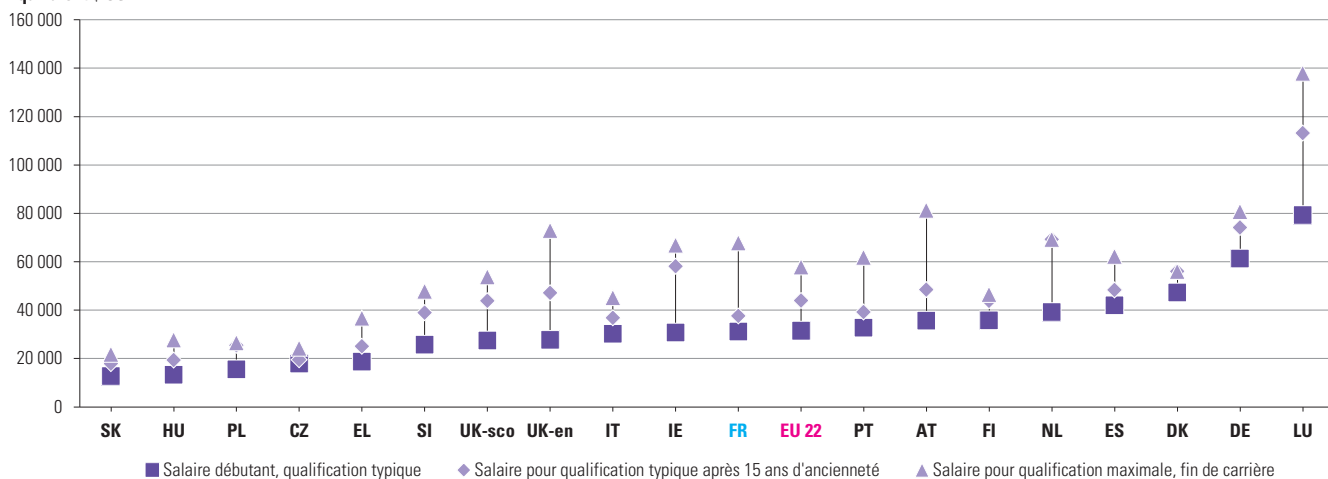
En moyenne des 22 pays de l'UE membres de l'OCDE, ce sont surtout les enseignants du primaire qui sont confrontés à des salaires peu attractifs lorsqu'on les compare aux salaires des autres actifs dotés d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Il convient néanmoins de rappeler que les salaires moyens par pays sont sensibles à la structure des populations enseignantes. Ainsi, par exemple, la large part d'enseignants âgés en Allemagne tire le salaire effectif dans ce pays vers le haut. ■

[□] Voir la définition p. 74.

4.3.1 Salaires statutaires des enseignants de CITE 2 de 25 à 64 ans selon leur statut et leur ancienneté en 2015

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table D3.1a et table D3.6.

Équivalent \$ US PPA

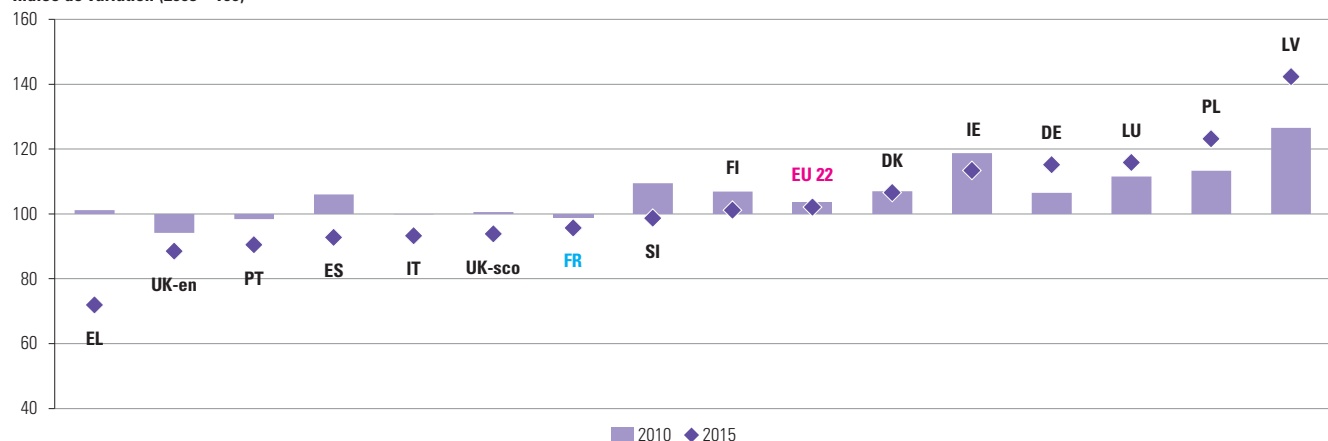


Notes : en France, la qualification typique considérée est le statut de professeur certifié, et la qualification maximale celui de professeur agrégé. La Suède a été retirée, car il n'y existe pas de salaire statutaire.

4.3.2 Évolution des salaires statutaires des enseignants de CITE 2 de 25 à 64 ans qui ont une qualification typique et qui ont 15 ans d'ancienneté en 2005, 2010 et 2015

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table D3.5a.

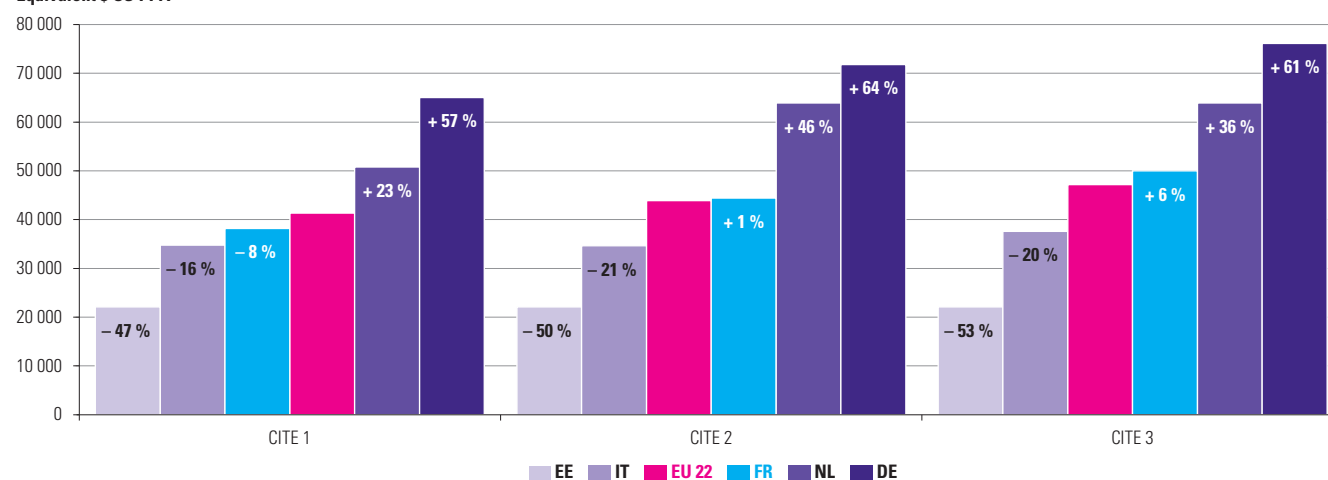
Indice de variation (2005 = 100)



4.3.3 Salaire brut annuel moyen des enseignants de 25 à 64 ans du secteur public par CITE en 2015 – données de salaire effectif

OCDE, *Regards sur l'éducation 2017*, table D3.4.

Équivalent \$ US PPA



Note de lecture : en 2015, en Estonie, les enseignants de CITE 1 perçoivent un salaire effectif de 22 066 \$ US PPA, inférieur de 47 % à la moyenne de l'OCDE. Les données de la France ont 2014 pour année de référence.

4.4 LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

DES RÉGLEMENTATIONS DIVERSES DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

La figure 4.4.1 présente les exigences requises par les réglementations centrales encadrant la formation initiale des futurs enseignants au sein de l'Union européenne. Dans 15 pays de l'UE, dont l'Allemagne, l'Espagne, la France (depuis 2009), ou encore l'Italie, un niveau de formation initiale minimum de master (CITE 7 en nomenclature 2011) est requis. Il existe par ailleurs deux modèles de formation initiale au sein de l'UE : selon le premier modèle, les futurs enseignants suivent une filière à visée professionnelle dès le début de leurs études supérieures (modèle dit simultané) ; selon le second modèle, ils commencent par des études académiques dans une discipline pour ensuite se spécialiser en tant qu'enseignants (modèle dit consécutif). Le modèle simultané est prédominant dans l'UE 28, avec 21 pays ayant un modèle de ce type (dont l'Allemagne, la Finlande, les Pays-Bas ou la Pologne). Notons que dans certains pays les deux modèles peuvent coexister (l'Autriche, la Finlande, les Pays-Bas, la Pologne) ; la figure indique dans ce cas lequel de ces deux modèles est majoritaire.

Dans 24 pays de l'UE 28, la formation initiale pour les enseignants de CITE 2 dure de 4 à 5 ans. Si l'on ne retient que les modèles majoritaires ou uniques dans chaque pays, l'Italie et le Luxembourg sont les seuls où la durée de la formation initiale est supérieure à 5 ans ; l'Autriche et la Roumanie sont les seuls où elle est inférieure à 4 ans. L'Espagne, l'Estonie, la France et le Portugal partagent le même profil de formation initiale : modèle consécutif au niveau master. Aux Pays-Bas, le niveau de diplôme en fin de formation initiale a un impact sur le niveau d'enseignement des futurs enseignants : une licence est suffisante pour enseigner en CITE 2, mais un master sera nécessaire en CITE 3. En Autriche, le master est nécessaire pour enseigner dans le secondaire général, tandis que la licence permet d'enseigner dans le secondaire professionnel.

LA FORMATION CONTINUE N'EST PAS OBLIGATOIRE POUR TOUS LES ENSEIGNANTS EN EUROPE

La figure 4.4.2 présente le statut de la formation continue pour les enseignants de CITE 2 dans les réglementations centrales des pays de l'UE 28. On distinguera trois grandes modalités : la formation continue obligatoire, avec un temps minimum annuel de formation pour les enseignants inscrit dans les textes ; le « devoir professionnel » de se former, pour lequel une obligation réglementaire existe, mais sans quotité horaire annuelle définie ; et la formation continue considérée comme optionnelle. La figure enrichit ces modalités d'une dimension supplémentaire : le lien entre la formation continue et la progression de carrière des enseignants (promotion ou augmentation de salaire).

Dans 22 pays de l'UE 28, la formation continue des enseignants est obligatoire, que sa durée annuelle soit définie ou non. L'obligation réglementaire avec durée définie dans les textes est une modalité observée dans les pays d'Europe centrale particulièrement (Autriche, Bulgarie ou Slovaquie), mais aussi dans les pays baltes et au Portugal. La modalité « devoir professionnel » est le plus souvent en place dans les pays européens, notamment en Allemagne, en Angleterre, en Finlande ou encore en Italie. Seuls 6 pays de l'Union considèrent la formation continue des enseignants comme optionnelle : c'est le cas de la Grèce, des Pays-Bas ou encore de la Suède. La France constitue un cas atypique, en ce sens que la formation continue y est définie comme optionnelle tout en étant nécessaire pour permettre aux enseignants de CITE 2 de progresser dans leur carrière.

UNE MAJORITÉ D'ENSEIGNANTS PARTICIPENT À LA FORMATION CONTINUE

La participation à la formation : quelle mesure ?

ZOOM

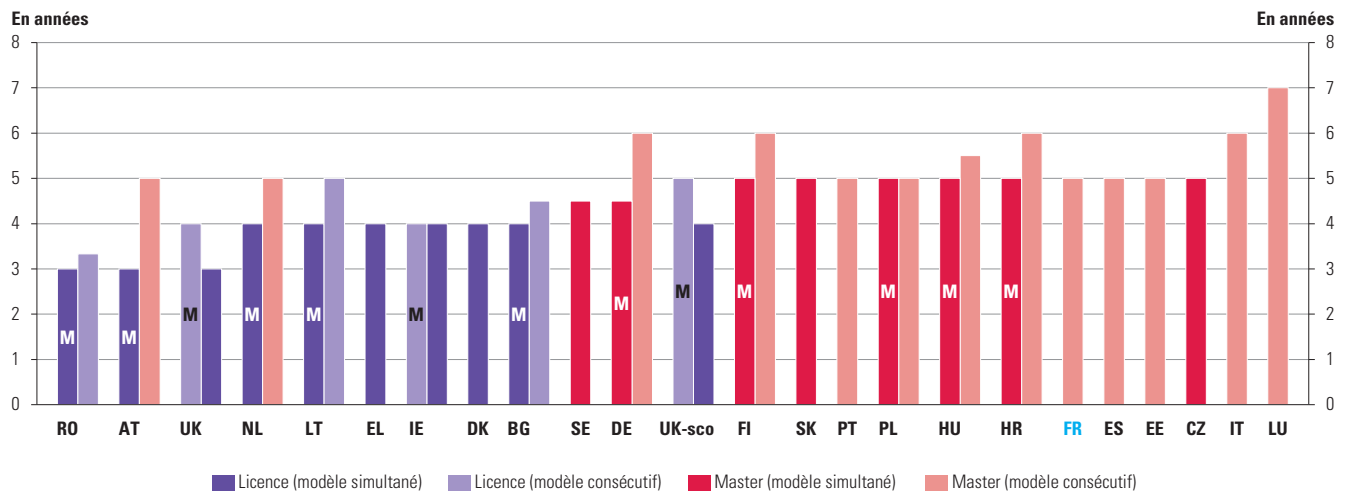
L'enquête TALIS 2013 de l'OCDE présente les taux de participation des enseignants à la formation continue au cours des douze derniers mois, à partir de plusieurs catégories d'activités : stages et ateliers sur les matières enseignées ou les méthodes pédagogiques ; conférences ou séminaires pédagogiques ; visites dans d'autres établissements ; programmes de qualification sanctionnés par un diplôme... Ces différentes catégories de formations ne sont pas mutuellement exclusives.

Dans l'ensemble des pays participant à TALIS 2013, le taux de participation des enseignants de CITE 2 à des stages ou à des ateliers de formation continue, portant sur les matières enseignées et les méthodes pédagogiques, au cours des 12 derniers mois, est de 72 % (4.4.3). Parmi les pays de l'UE ayant participé à l'enquête, le taux minimum de participation aux stages et ateliers de formation continue est atteint en Slovaquie (39 %). Seules l'Estonie, la Lettonie et la Pologne connaissent un taux de participation des enseignants supérieur à 80 %. La durée moyenne de ces stages et ateliers est de 8 jours. La Roumanie, l'Espagne et le Portugal constituent cependant une exception, avec des durées respectives de 22 jours, 18 jours et 12 jours. En Angleterre et en Finlande, les enseignants de CITE 2 déclarent avoir effectué des stages d'une durée inférieure ou égale à 3 jours.

Enfin, dans l'ensemble des pays participant à TALIS 2013, les deux domaines dans lesquels les enseignants estiment avoir les besoins en formation les plus importants sont, d'une part, l'enseignement à des élèves avec besoins spécifiques, c'est-à-dire élèves handicapés, précoces, etc. (22 % des enseignants) ; d'autre part, l'utilisation des TICE pour enseigner en classe (19 %). Les pourcentages des enseignants concernés par chacun de ces items sont respectivement de 27 % et de 25 % pour la France. ■

4.4.1 Niveau minimal et durée totale de la formation initiale requis pour enseigner en CITE 2, conformément aux réglementations centrales en 2013/2014

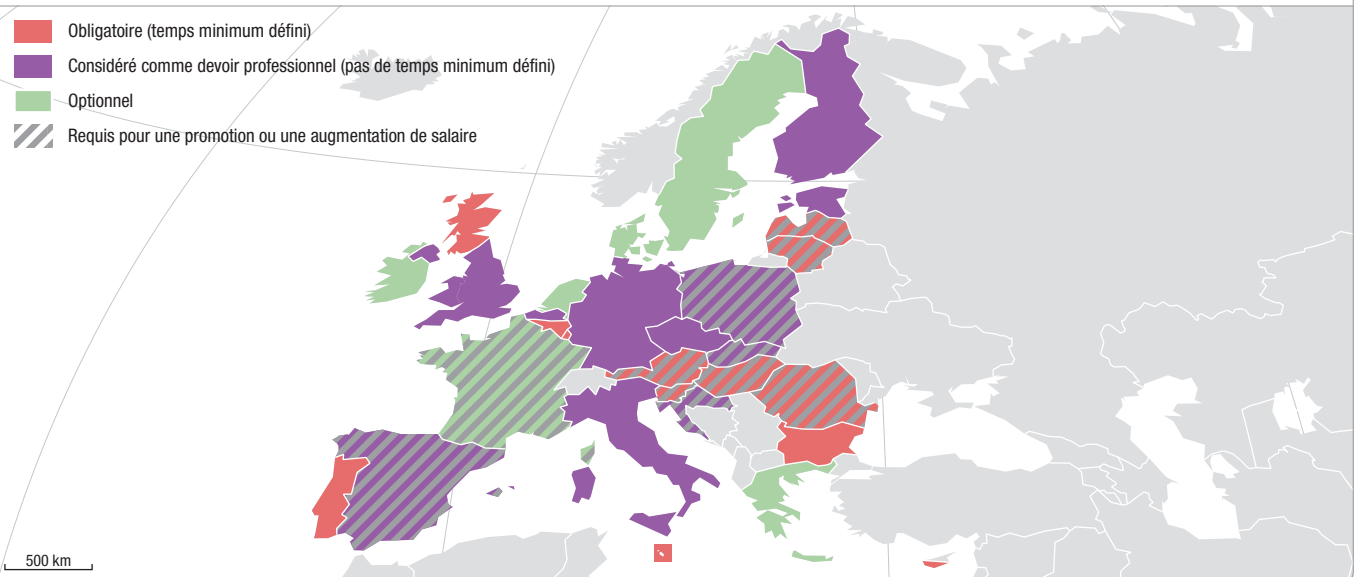
↳ Eurydice, *La profession enseignante en Europe*, fig. 2.1.



Note : les cas marqués d'un « M » désignent le modèle majoritaire de formation initiale des enseignants quand plusieurs parcours sont possibles dans un pays.

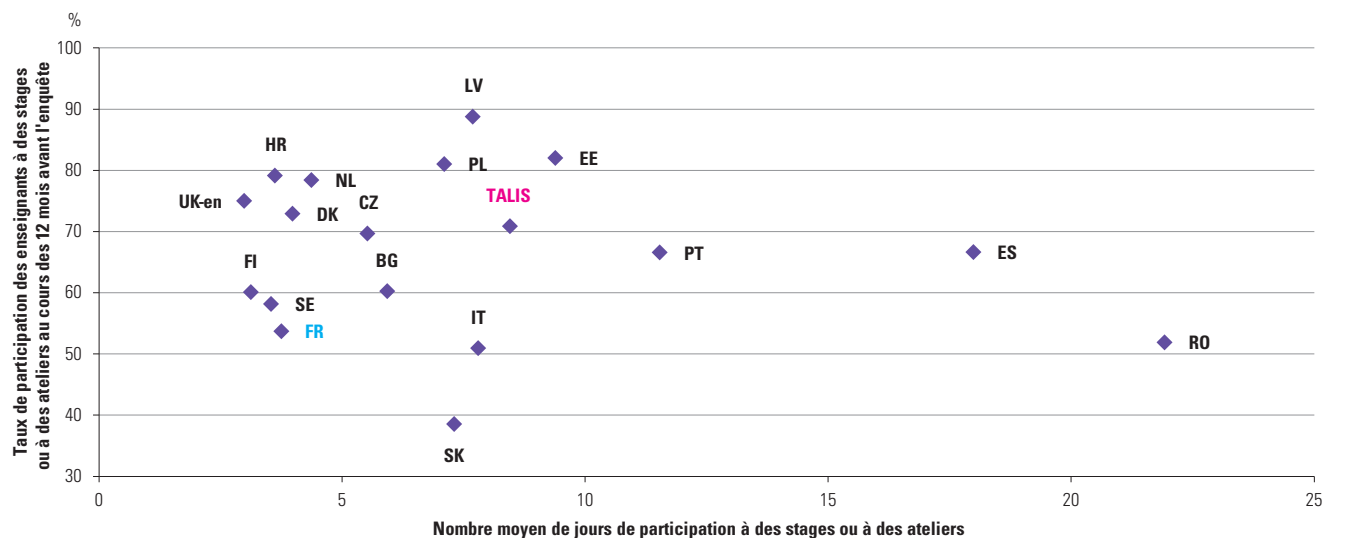
4.4.2 Statut de la formation professionnelle en CITE 2 conformément aux réglementations centrales en 2016/2017

↳ Eurydice, *Teaching careers in Europe*, fig. 3.4.



4.4.3 Taux de participation des enseignants de CITE 2 aux cours et ateliers de formation continue et durée moyenne de ces ateliers en 2013

↳ OCDE, *TALIS 2013*, table 4.9 et table 4.9 web.



4.5 LA PERCEPTION DU MÉTIER PAR LES ENSEIGNANTS ET SON IMAGE DANS LA SOCIÉTÉ

DES PRATIQUES DU MÉTIER LAISSANT PEU DE PLACE AU TRAVAIL COLLABORATIF

Les données de l'enquête **TALIS**[□] 2013 sont fondées sur les déclarations d'enseignants de CITE 2 portant sur les conditions réelles d'exercice de leur métier ou sur leurs perceptions des différentes dimensions de ce dernier. L'enquête montre que l'enseignement est, dans de nombreux pays, un métier plutôt solitaire. En moyenne, plus de 40 % d'enseignants déclarent ne jamais participer aux activités de collaboration professionnelle consistant à observer le travail d'autres enseignants en classe ou à faire cours à plusieurs (4.5.1). Ce pourcentage est particulièrement fort en Espagne et en France : respectivement 87 % et 78 % pour la première activité, et 69 % et 63 % pour la seconde. Aux Pays-Bas et en Bulgarie, les cours collaboratifs semblent également très rares. À l'autre bout du panel se situent les pays où peu d'enseignants déclarent ne jamais observer leurs pairs en classe, mais une part importante d'entre eux déclarent ne jamais faire cours ensemble (Angleterre, Lettonie, Pologne, Roumanie).

La participation à la formation continue ou encore aux activités organisées pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.) donne plus souvent lieu à la collaboration entre collègues enseignants : les répondants qui déclarent ne jamais prendre part à ces activités ne sont qu'environ 20 % en moyenne. Une diversité de situations apparaît toutefois entre pays. Si la France se rapproche de cette moyenne TALIS pour les deux activités, ce n'est pas le cas de l'Espagne, qui connaît une proportion élevée d'enseignants qui ne participent jamais aux activités organisées collectivement pour plusieurs classes ou groupes d'âge. En Finlande, et davantage encore en Slovaquie, un grand nombre d'enseignants ne prennent jamais part à la formation continue en groupe.

UNE PART IMPORTANTE D'ENSEIGNANTS QUI TRAVAILLENT DANS DES ÉTABLISSEMENTS DÉSAVANTAGÉS ONT MOINS DE 5 ANS D'ANCIENNETÉ

L'enquête TALIS 2013 identifie plusieurs types de difficultés institutionnelles auxquelles les enseignants peuvent être confrontés : une concentration d'élèves venant de milieux sociaux défavorisés, de ceux qui ont une langue maternelle différente de celle d'enseignement ou encore de ceux ayant des besoins spécifiques (handicapés, élèves précoces, etc.). Les élèves à besoins spécifiques constituent un champ trop hétérogène pour être présenté ici ; la figure 4.5.2 ne présente que les deux premiers

indicateurs dans les 15 pays de l'UE ayant participé à TALIS 2013 pour lesquels les données sont statistiquement significatives. Il est important de savoir si les personnels qui enseignent au sein de ces établissements disposent de l'expérience suffisante pour prendre en charge de manière optimale les populations d'élèves concernées.

TALIS 2013 permet de répondre en partie à cette question. Parmi les enseignants qui travaillent dans les établissements de CITE 2 ayant plus de 30 % d'élèves qui viennent de milieux défavorisés, 20 % en moyenne ont 5 ans d'ancienneté ou moins. Aussi, parmi les enseignants qui travaillent dans les établissements de CITE 2 ayant plus de 10 % d'élèves allophones, 19 % ont 5 ans d'ancienneté ou moins. Cette moyenne ne donne cependant pas à voir de la disparité des situations nationales. On relève le cas de la Croatie, de la Roumanie et du Royaume-Uni, où les enseignants débutants sont surreprésentés dans ces établissements ; à l'inverse, les enseignants peu expérimentés en Bulgarie, Espagne, Italie et Lettonie sont sous-représentés dans ces établissements. La France, avec moins de 15 % d'enseignants débutants dans les établissements confrontés à ces désavantages, se situe également dans une position relativement avantageuse.

LES ENSEIGNANTS SE DISENT À LA FOIS SATISFAITS DE LEUR MÉTIER ET PEU VALORISÉS PAR LA SOCIÉTÉ

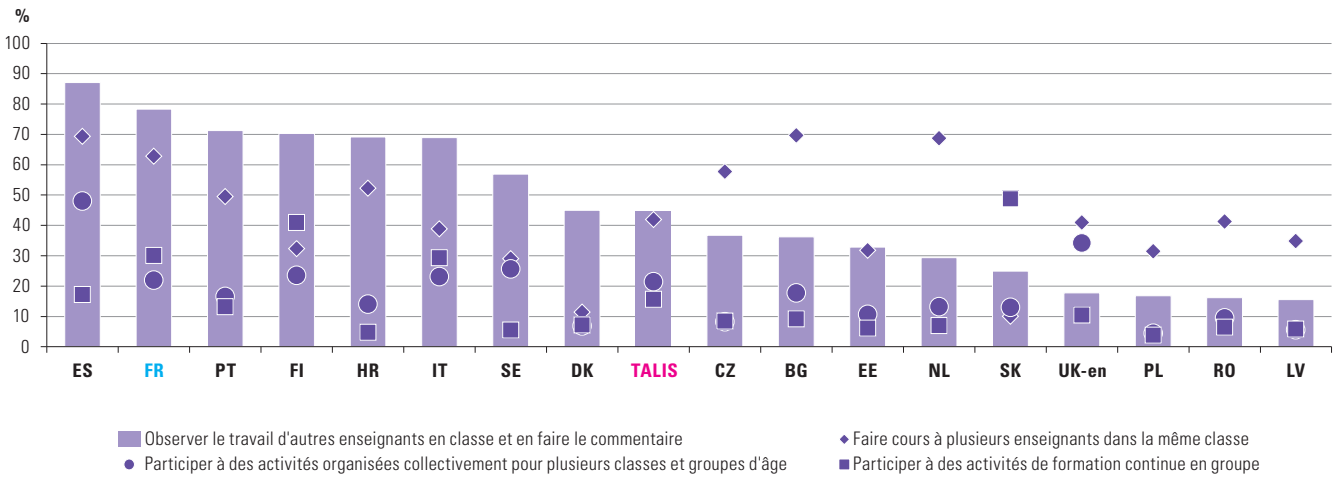
L'enquête TALIS 2013 met en évidence un paradoxe apparent. D'une part, les enseignants déclarent majoritairement que leur métier leur donne satisfaction. Dans l'ensemble des pays participant à l'enquête, 91 % des enseignants de CITE 2 se déclarent satisfaits (4.5.3). D'autre part, seuls 31 % d'entre eux disent avoir le sentiment que la profession d'enseignant est valorisée dans la société.

Dans 13 pays européens parmi les 18 ayant participé à l'enquête, plus de 90 % de leurs enseignants se déclarent satisfaits de leur profession : c'est le cas de l'Espagne, de l'Estonie, de la Finlande ou encore de l'Italie, la valeur minimale étant observée en Angleterre (82 %). Simultanément, dans plus de la moitié des pays (dont la France, et à nouveau l'Espagne, l'Estonie ou l'Italie), tout au plus 15 % d'enseignants estiment leur profession valorisée par la société. Le sentiment de valorisation est plus développé en Finlande (59 %) et aux Pays-Bas (40 %), alors qu'il est particulièrement contenu en Slovaquie (4 %), en France (5 %) et en Suède (5 %). ■

[□] Voir la définition p. 74.

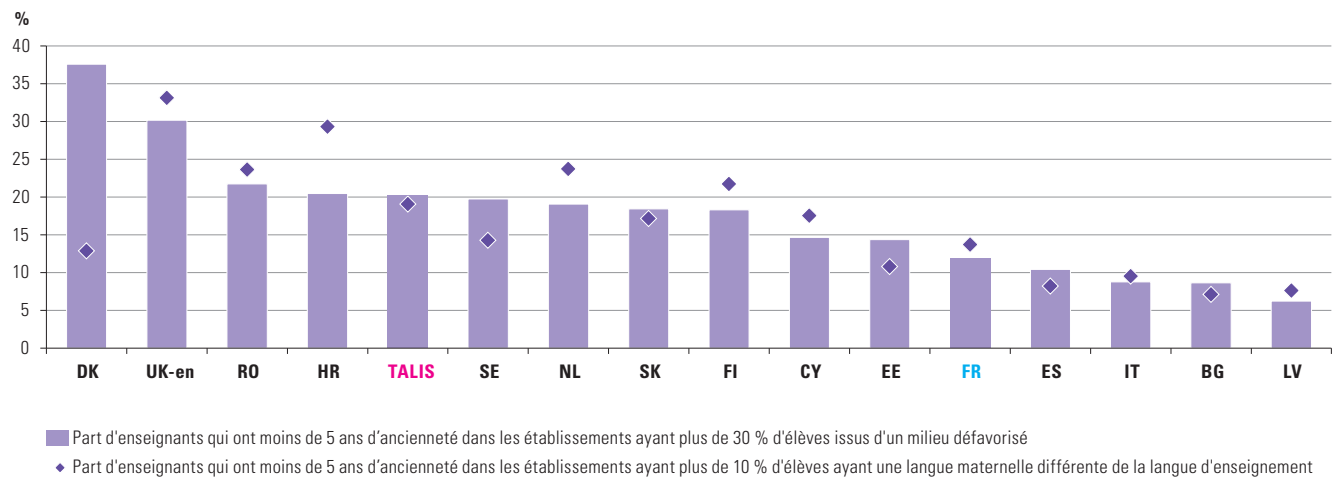
4.5.1 Part d'enseignants qui déclarent ne jamais se livrer à des activités de coopération avec d'autres enseignants en CITE 2

OCDE, TALIS 2013, table 6.15.



4.5.2 Part d'enseignants qui travaillent dans des établissements de CITE 2 désavantagés et qui ont 5 ans d'ancienneté ou moins en 2013

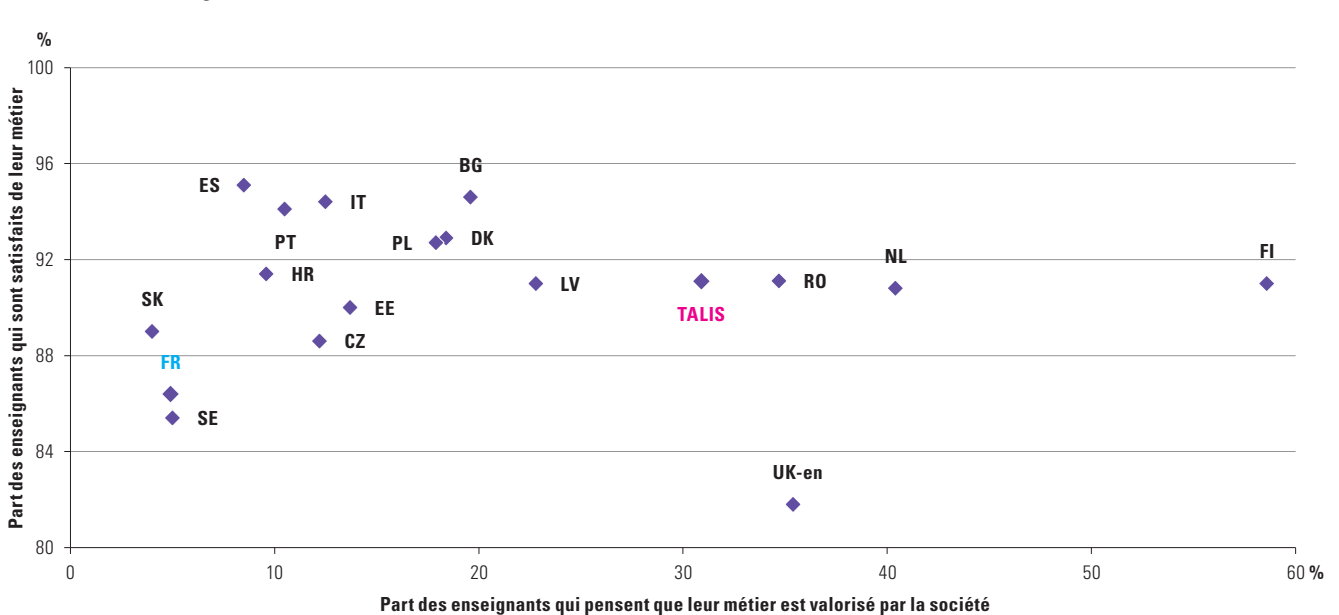
OCDE, TALIS 2013, table 2.11.



Note de lecture : en France, parmi les enseignants qui travaillent dans les établissements de CITE 2 où 30 % d'élèves viennent de milieux défavorisés en 2013, 12 % ont 5 ans d'ancienneté ou moins (et 88 % ont plus de 5 ans d'ancienneté). Dans le même pays, parmi les enseignants qui travaillent dans les établissements de CITE 2 où 10 % d'élèves sont allophones en 2013, 14 % ont 5 ans d'ancienneté ou moins (et 86 % ont plus de 5 ans d'ancienneté).

4.5.3 Satisfaction dans l'exercice du métier et sentiment de valorisation du métier dans la société en 2013

OCDE, TALIS 2013.



Une stratégie commune pilotée par la Commission européenne ZOOM

Les politiques d'éducation et de formation ont conquis une place nouvelle dans l'Union européenne (UE) depuis l'adoption, en 2000, de la stratégie de Lisbonne faisant de « la connaissance » le pilier du développement économique et social. Un an plus tard, les États membres et la Commission européenne définissent un cadre de coopération dans le champ de l'éducation et de la formation. Le cadre stratégique actuellement en vigueur, *Éducation et formation 2020*, a été mis en place en 2009 en tant que partie intégrante de la stratégie Europe 2020. L'UE dispose d'une compétence pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres. Si chacun d'eux conserve une souveraineté politique, en application du principe de subsidiarité, les retombées sont fortes sur le pilotage national des systèmes éducatifs et de formation.

SEPT CRITÈRES DE RÉFÉRENCE ONT ÉTÉ DÉFINIS

Chacune des cibles suivantes est fixée pour l'Union européenne à l'horizon 2020 :

1. Les sorties précoces : la part des jeunes de 18 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme et qui ne suivent pas de formation pendant les quatre semaines précédant l'enquête ne devrait pas dépasser 10 % (cf. 5.2, p. 50) ;
2. Diplômés de l'enseignement supérieur : la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur devrait être d'au moins 40 % (cf. 5.3, p. 52) ;
3. Scolarisation précoce : la participation à l'enseignement préélémentaire des enfants ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire devrait atteindre au moins 95 % ;
4. Niveau de maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences : la proportion des jeunes âgés de 15 ans ayant un niveau faible, mesuré par PISA, dans chacune de ces matières devrait être inférieure à 15 % (cf. 5.4, p. 52) ;
5. Apprentissage tout au long de la vie : la participation des adultes (25-64 ans) à des activités d'éducation et de formation tout au long de la vie devrait atteindre au moins 15 % ;
6. Mobilité à des fins d'apprentissage. Deux objectifs ont été fixés : **a.** au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à cet enseignement (y compris des stages), représentant un minimum de 15 crédits ECTS ou une durée minimale de trois mois ; **b.** au moins 6 % des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux devraient avoir effectué à l'étranger une période d'études ou de formation liée à ce type d'enseignement ou de formation (y compris des stages) d'une durée minimale de deux semaines. Ces deux cibles ne sont pas encore mesurées par Eurostat ;

7. Employabilité des jeunes diplômés : le taux d'emploi des jeunes diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur âgés de 20 à 34 ans ayant quitté le système d'éducation et de formation depuis au maximum trois ans devrait être d'au moins 82 %.

En plus de ces objectifs partagés, les pays se sont parfois fixé des objectifs nationaux, plus exigeants ou moins exigeants que la cible commune. Par exemple, dans le cas des sorties précoces, la France s'est donné l'objectif plus contraignant de 9,5 % au lieu de 10 %, quand l'Espagne a fixé celui, moins exigeant, de 15 %.

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

Bien que ces objectifs soient fixés pour l'Union européenne dans son ensemble, ils font l'objet d'un suivi par la Commission européenne pour chacun des pays de l'UE.

En 2016, en moyenne de l'UE 28, aucun objectif n'est atteint, bien que les objectifs de sortants précoces, de diplômés de l'enseignement supérieur et de participation à l'enseignement préélémentaire soient en passe de l'être (5.1.1). Au niveau national, les deux objectifs les plus communément atteints par les pays sont les objectifs de sortants précoces et de part de diplômés de l'enseignement supérieur : ils sont l'un et l'autre atteints par 17 pays (dont la France pour les deux objectifs) sur les 28 que compte l'Union européenne (5.1.2). En 2016, seuls 7 pays (dont le Danemark, la Finlande ou la France) ont atteint ou dépassé 4 objectifs ou plus sur les 6 qui font l'objet d'une mesure dans la stratégie *Éducation et formation 2020*, et aucun n'a atteint tous les objectifs. Il n'y a désormais plus qu'en Bulgarie, au Portugal et en Roumanie qu'aucun objectif n'est atteint. Enfin, seuls l'Estonie et la Finlande atteignent ou dépassent chacun des trois sous-objectifs PISA. ■

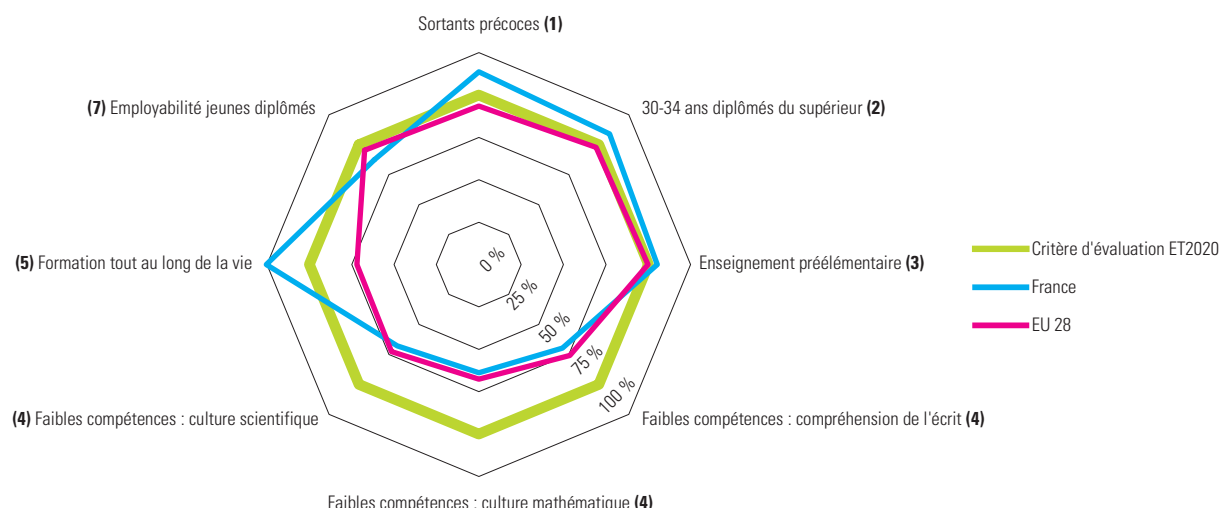
Enquête sur les formes de travail et critères de référence ZOOM

Les sorties précoces, la part des diplômés de l'enseignement supérieur et celle des adultes en formation sont mesurées à partir de l'**enquête sur les forces de travail de l'UE (EFT)**^[1]. C'est l'enquête Emploi en continu qui est le volet, en France, de l'enquête sur les forces de travail. Bien qu'elles le permettent, ces enquêtes n'ont pas été conçues initialement pour mesurer les niveaux d'éducation, ce qui doit inviter à une certaine prudence quant à la comparabilité internationale des données. Par ailleurs, compte tenu de la taille des échantillons de l'enquête, la comparaison des données à la décimale près a une pertinence limitée.

^[1] Voir la définition p. 74.

5.1.1 Position de la France et de la moyenne de l'UE 28 vis-à-vis des critères de référence de la stratégie *Éducation et formation 2020*, en 2016

↳ Eurostat.



Note de lecture : en 2016, la France a atteint et même dépassé 4 objectifs de la stratégie *Éducation et formation 2020* : celui des sorties précoces, celui de la part de diplômés du supérieur, celui de la participation à l'enseignement préélémentaire et enfin celui de la formation des adultes. Dans le cas des sorties précoces, le score de 8,9 % (inférieur au seuil de 10 %) se traduit sur le diagramme par un rayon de 10/8,9*, si r est le rayon correspondant à 100 % de l'objectif européen.

5.1.2 Scores des pays de l'Union européenne pour chacun des critères de référence d'*Éducation et formation 2020*, en 2016, en %

↳ Eurostat.

2016	Sorties précoces (1)	Diplômés du supérieur (2)	Enseignement préélémentaire (3)	Faible niveau de compétences			Formation tout au long de la vie (5)	Taux d'emploi jeunes diplômés (7)
				en compréhension de l'écrit (4)	en culture mathématique (4)	en culture scientifique (4)		
Objectifs EU 28-2020	10	40	95	15	15	15	15	82
EU 28	10,7	39,1	94,8	19,7	22,2	20,6	10,8	78,2
BE	8,8	45,6	98	19,5	20,1	19,8	7	81,2
BG	13,8	33,8	89,2	41,5	42,1	37,9	2,2	72
CZ	6,6	32,8	88	22	21,7	20,7	8,8	86,7
DK	7,2	47,7	98,5	15	13,6	15,9	27,7	83,9
DE	10,2	33,2	97,4	16,2	17,2	17	8,5	90,2
EE	10,9	45,4	91,6	10,6	11,2	8,8	15,7	77,1
IE	6,3	52,9	92,7	10,2	15	15,3	6,4	79,5
EL	6,2	42,7	79,6	27,3	35,8	32,7	4	49,2
ES	19	40,1	97,7	16,2	22,2	18,3	9,4	68
FR	8,9	43,6	100	21,5	23,5	22,1	18,8	71,7
HR	nf	29,5	73,8	19,9	32	24,6	3	72,5
IT	13,8	26,2	96,2	21	23,3	23,2	8,3	52,9
CY	7,7	53,4	89,6	35,6	42,6	42,1	6,9	73,3
LV	10	42,8	95	17,7	21,4	17,2	7,3	81,4
LT	4,8	58,7	90,8	25,1	25,4	24,7	6	82,4
LU	5,5	nf	96,6	25,6	25,8	25,9	16,8	85,4
HU	12,4	33	95,3	27,5	28	26	6,3	85
MT	19,6	29,8	100	35,6	29,1	32,5	7,5	96,6
NL	8	45,7	97,6	18,1	16,7	18,5	18,8	90,1
AT	6,9	40,1	95	22,5	21,8	20,8	14,9	87,6
PL	5,2	44,6	90,1	14,4	17,2	16,3	3,7	80,2
PT	14	34,6	93,6	17,2	23,8	17,4	9,6	73,8
RO	18,5	25,6	87,6	38,7	39,9	38,5	1,2	69,3
SL	4,9	44,2	90,5	15,1	16,1	15	11,6	76,7
SK	7,4	31,5	78,4	32,1	27,7	30,7	2,9	79,6
FI	7,9	46,1	83,6	11,1	13,6	11,5	26,4	77,4
SE	7,4	51	95	18,4	20,8	21,6	29,6	86,7
UK	11,2	48,1	100	17,9	21,9	17,4	14,4	84,4

Note de lecture : les nombres repérés en gras correspondent aux cas où les pays ont déjà atteint l'objectif de la stratégie *Éducation et formation 2020*. Par exemple, en 2016, avec 6,6 % de sortants précoces, la République tchèque a déjà atteint l'objectif commun de 10 %. L'indication **nf** signale des données non fiables compte tenu de la taille de l'échantillon.

Les sorties précoces : de quoi parle-t-on ?

ZOOM

Un jeune est en situation de sortie précoce lorsqu'il est âgé de 18 à 24 ans et lorsqu'il est à la fois doté d'un faible niveau d'études, qu'il est sorti du système scolaire et qu'il ne suit aucun enseignement formel^[1] ou non formel^[2] au cours des quatre semaines précédant l'enquête. Sont définis comme « faibles niveaux d'études » (CITE 0-2), les diplômes inférieurs ou équivalents à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire ou ceux préparés au-delà de ce premier cycle mais d'une durée strictement inférieure à deux ans ; ou encore ceux finissant avant 11 ans d'enseignement continu depuis le début de la CITE 1. En France, les sortants précoces ne possèdent ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé.

UNE MESURE TRIBUTAIRE DU CLASSEMENT DES DIPLÔMES

Deux exemples illustrent la difficulté de classement des diplômes par les pays. Le premier tient à l'existence de diplômes intervenant au milieu d'un cycle et non en fin de cycle : Malte, dont le système éducatif est très proche de celui du Royaume-Uni, ne pratiquait pas pour autant le même classement des titulaires du *General Certificate of Secondary Education* (GCSE, cf. 2.2, p. 20), pour des raisons d'application tardive de la CITE 1997. Un exercice de simulation d'Eurostat, sur les années 2010 et 2011, a permis de montrer que le seul reclassement des titulaires du GCSE de CITE 2 en CITE 3 faisait baisser de plus de 10 points l'indicateur des sortants précoces à Malte. Le second exemple concerne les diplômes de formation professionnelle obtenus en moins de deux ans qui existent dans de nombreux pays d'Europe de l'Est. Pour ces pays, il apparaît difficile de classer comme sortants précoces les titulaires de tels diplômes donnant traditionnellement accès au marché du travail.

LES ÉCARTS ENTRE PAYS RESTENT CONTRASTÉS EN DÉPIT D'UNE BAISSÉ GÉNÉRALE

En 2016, dans l'Union européenne, le taux de sortants précoces est de 11 %. L'Espagne et la Roumanie (19 %), ou encore Malte (20 %) connaissent les taux les plus élevés d'Europe (5.2.1). De façon opposée, 9 pays (dont l'Autriche, l'Irlande ou la Pologne) comptent moins de 7 % de sortants précoces. Enfin, un dernier groupe de pays (dont la Finlande, la France ou les Pays-Bas) se trouve dans une situation intermédiaire (entre 8 et 10 %). En 2016, 17 pays ont déjà atteint l'objectif Europe 2020 de moins de 10 % de sortants précoces. On note une baisse générale des taux de sortants précoces dans l'UE : la moyenne européenne est ainsi passée de 15 % à 11 % entre 2007 et 2016. Sur la décennie, l'évolution s'est faite de manière similaire pour les deux sexes (5.2.2). L'écart à l'avantage des femmes s'est toutefois légèrement réduit : il était de 4 points en 2007 ; il est de 3 points en 2016.

^[1] Voir la définition p. 74.

Les interventions politiques volontaristes et coordonnées semblent porteuses de résultats. Aux Pays-Bas, par exemple, la politique s'articule autour de trois axes : la loi impose désormais à l'élève sans diplôme une ou deux années de scolarisation supplémentaires à temps partiel jusqu'à l'âge de 18 ans et rend par ailleurs obligatoire le signalement des décrocheurs par l'établissement ; un repérage précoce de l'absentéisme et du décrochage permet de suivre individuellement les élèves concernés ; une contractualisation État-municipalité-établissement scolaire stimule la coordination des acteurs au plan local et permet de mieux orienter les sortants précoces vers la filière professionnelle en lien étroit avec les acteurs économiques. Enfin, une incitation financière est mise en place à l'endroit des établissements qui réussissent à réduire le nombre de leurs sortants précoces.

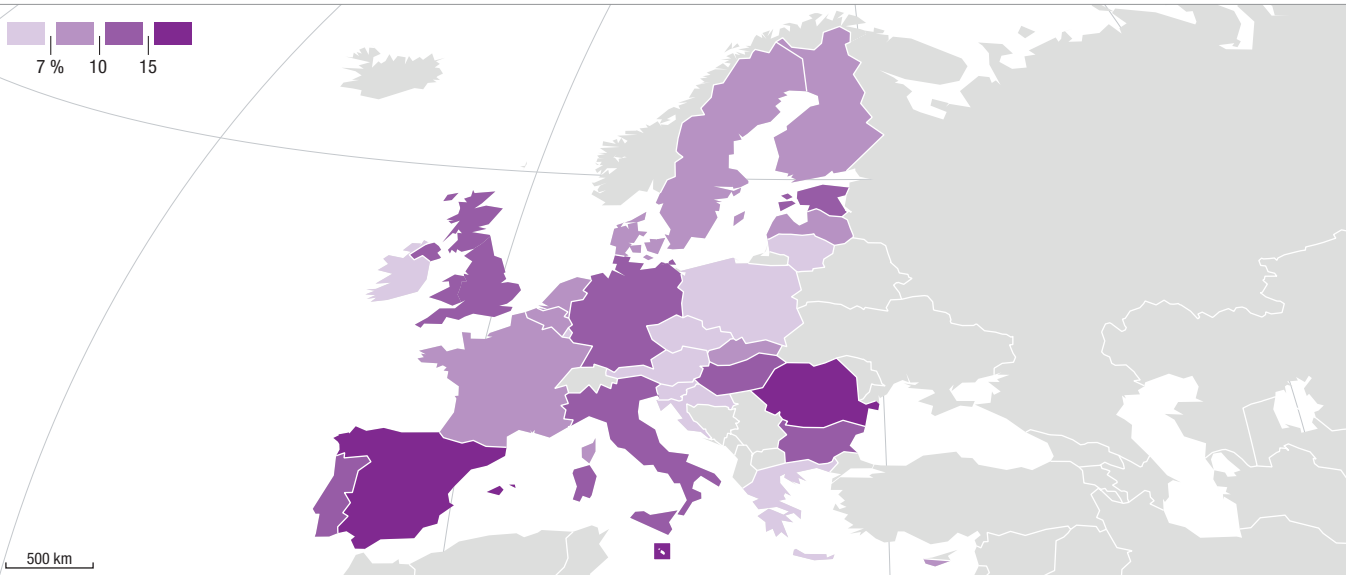
Par ailleurs, les politiques publiques de lutte contre le décrochage dans l'enseignement scolaire intègrent peu la dimension du genre. On peut toutefois citer l'exemple du programme suédois « #jagmed » (littéralement « moi aussi ») qui a pour principal objectif de repérer et de prévenir les cas de décrochage scolaire, ainsi que d'amener les élèves déjà décrocheurs à reprendre leurs études. Ce programme régional vise les élèves des deux sexes de 15 à 24 ans et se focalise sur le second cycle de l'enseignement secondaire. L'un des axes d'actions principaux est de développer le conseil en orientation scolaire afin de permettre à chaque élève d'envisager le plus largement possible ses choix de carrière, en « désamorçant » les orientations traditionnellement monopolisées par un sexe ou l'autre. Bien que rares, ces stratégies cherchent également à déconstruire certains stéréotypes de genre au-delà du seul système scolaire quand elles existent.

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

Les femmes sont moins souvent en situation de sortie précoce que les hommes. Parmi les pays présentés dans la figure 5.2.3, seules la République tchèque et la Roumanie affichent des taux quasiment identiques pour les deux sexes. En Espagne, en Italie et au Portugal, l'écart entre hommes et femmes atteint ou dépasse les 5 points de pourcentage. La France, qui connaît un écart de 2 points entre hommes et femmes, est proche de la moyenne européenne. Pour autant, si les hommes sont plus concernés que les femmes par les sorties précoces, ces dernières sont davantage dans un statut d'inactivité que leurs homologues masculins ; ce qui indique pour ces dernières un plus grand éloignement du marché du travail. Le taux d'emploi plus élevé des sortants précoces masculins ne préjuge pas pour autant de la qualité de ces emplois. ■

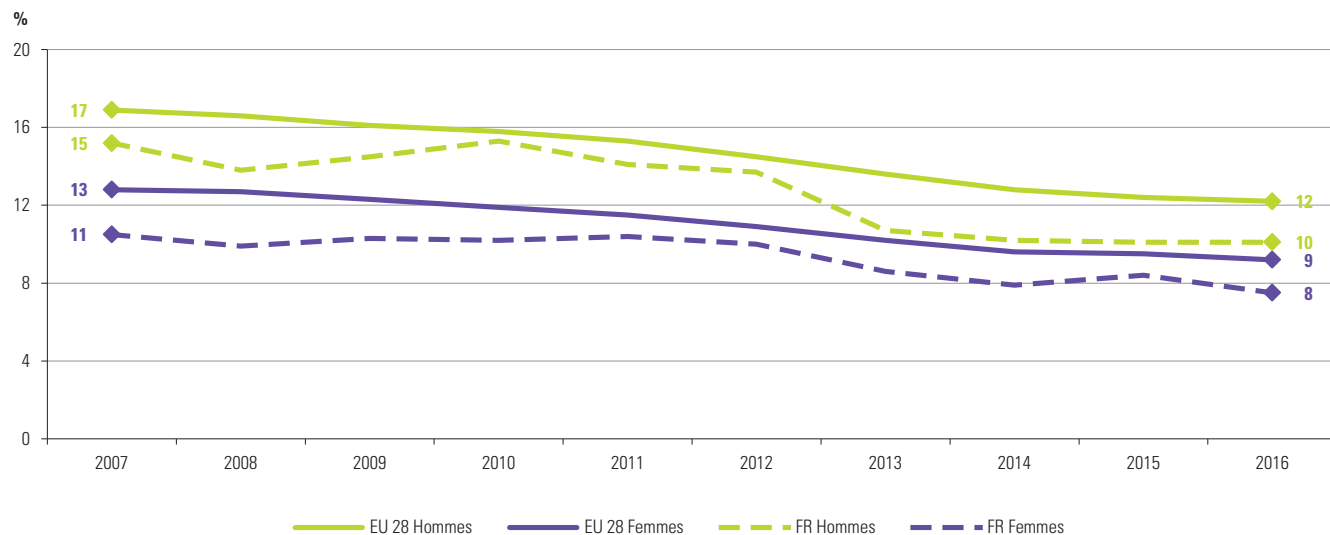
5.2.1 Taux de sortants précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans en 2016

↳ Eurostat ; edat_lfse_14.



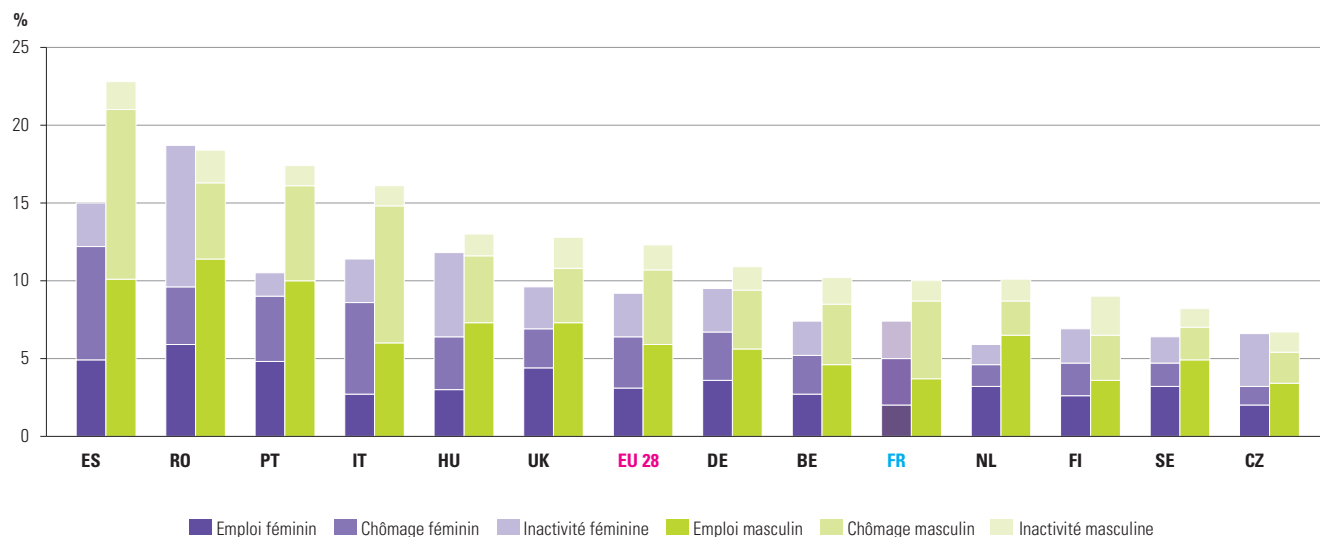
5.2.2 Taux de sortants précoces parmi les jeunes de 18 à 24 ans dans l'Union européenne et en France entre 2007 et 2016

↳ Eurostat ; edat_lfse_14.



5.2.3 Statut d'emploi des sortants précoces sur le marché du travail selon le sexe en 2016

↳ Eurostat ; edat_lfse_14.



5.3 LE NIVEAU DE DIPLÔME DES 25-34 ANS

LES JEUNES EUROPÉENS SONT TRÈS MAJORITAIREMENT DIPLÔMÉS

La proportion de la population des 25-34 ans ayant au moins un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) est en hausse au sein de l'Union européenne : entre 2007 et 2016, la part des 25-34 ans ayant au moins un diplôme de CITE 3 et plus est passée de 79 % à 83 % dans l'UE 28. L'Espagne et Malte sont les seuls pays de l'UE 28 dont le taux de diplômés de l'enseignement secondaire est inférieur à 70 % en 2016 (5.3.1).

L'un des objectifs prioritaires de la stratégie Europe 2020 est d'atteindre voire de dépasser le seuil des 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les 30-34 ans d'ici 2020. En 2016, ce taux est de 39 % en moyenne dans l'UE 28 (5.3.2). Au total, 18 pays ont atteint ou dépassé la cible. Les taux les plus élevés de l'UE 28 se situent pour la plupart en Europe septentrionale (Lituanie, 59 % ; Irlande, 53 % ; Suède, 51 %). Les taux les plus faibles sont observés en Italie et en Roumanie (26 %). La France a largement atteint la cible européenne (44 %).

Le taux de diplômés de l'enseignement supérieur ne reflète pas toujours la performance d'un système éducatif national. Le *brain gain/drain*, par exemple, qui correspond à la migration d'individus hautement qualifiés, influence ce taux à la hausse, si le pays accueille l'individu déjà formé, ou à la baisse, lorsqu'il le forme et le voit émigrer (cf. 2.5, p. 26). Dans certains cas, l'emprise du système d'apprentissage (Allemagne) ou de filières professionnalisantes de l'enseignement secondaire (Europe de l'Est) peut « concurrencer » la poursuite d'études supérieures. Enfin, de manière générale, les pays qui présentent un taux élevé de sorties précoces ont également un taux relativement faible de diplômés du supérieur. L'Espagne illustre cependant une situation où les deux indicateurs ne suivent pas cette logique, avec 40 % de diplômés du supérieur malgré un taux de sorties précoces de 19 % en 2016.

L'ÉCART ENTRE HOMMES ET FEMMES SE CREUSE AU PROFIT DE CES DERNIÈRES

En 2016, dans l'UE à 28, les jeunes adultes de 30 à 34 ans sont plus souvent diplômés qu'il y a 10 ans : en moyenne des 28 pays, la part de diplômés de CITE 5-8 parmi les jeunes de 30-34 ans est passée de 30 % à 39 % entre 2007 et 2016. Cette moyenne reflète fidèlement les situations nationales, où les hommes et les femmes sont quasi systématiquement plus souvent diplômés de CITE 5-8 en 2007 qu'en 2016. On ne note que 4 cas où les niveaux de diplôme ont diminué : il en est ainsi pour les hommes à Chypre (- 0,5 point) et en Espagne (- 2,3 points), ainsi que pour les deux sexes en Finlande (- 0,9 point pour les hommes ; - 1 point pour les femmes). La part de femmes diplômées de l'enseignement supérieur était déjà plus élevée

que celle des hommes en 2007 ; l'écart entre les deux sexes s'est renforcé pendant la période suivante (5.3.3). Enfin, en 2016, le seul pays de l'Union où les femmes ne sont pas davantage diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes est l'Allemagne.

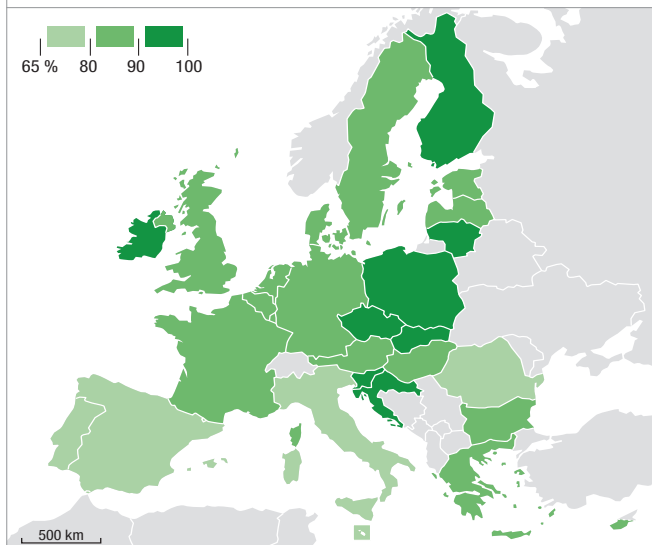
LES FEMMES PLUS DIPLÔMÉES MAIS MOINS PRÉSENTES DANS LES FILIÈRES SCIENTIFIQUES

Peu de pays européens ont centré leurs politiques de développement de l'enseignement supérieur sur la question du genre. Lorsque ces politiques existent, elles ont un levier unique, l'équilibre de genre dans les filières du supérieur, et deux objectifs principaux liés au marché du travail. Le premier d'entre eux est de réduire les inégalités entre les hommes et les femmes, qu'il s'agisse des inégalités de salaire ou d'opportunités d'emploi. Le second est de réguler les besoins de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail. Si la stratégie globale consiste à établir un équilibre au sein des filières, on peut néanmoins distinguer deux approches. La première consiste à faire la promotion auprès des élèves de l'enseignement secondaire – les filles en particulier – de filières vers lesquelles ils ne se seraient pas spontanément orientés. On trouve notamment cette approche en France ou au Royaume-Uni. La seconde approche, observée en Norvège (qui n'est pas dans l'UE), correspond à une intervention plus directe des pouvoirs publics. Le système norvégien de candidature pour l'enseignement supérieur fonctionne sur le principe d'un classement des candidats par un organisme central de gestion des admissions dans l'enseignement supérieur. Plusieurs critères entrent en jeu dans la décision prise vis-à-vis d'un dossier (résultats académiques dans l'enseignement secondaire, âge, sexe, répartition régionale des élèves, etc.). À ces critères, des coefficients sont attribués ; les résultats académiques sont primordiaux. Le sexe de l'élève peut également avoir une influence dans la décision. Par exemple, un coefficient supérieur est attribué aux femmes qui postulent dans les programmes d'ingénierie, maritimes ou d'agriculture.

Cet équilibre entre sexes dans les filières de l'enseignement supérieur n'est cependant pas atteint en Europe. Majoritaires dans les formations menant à l'enseignement ou aux professions de la santé, dans les disciplines littéraires ou artistiques, les sciences sociales, les femmes sont beaucoup moins nombreuses dans les formations scientifiques, celles de l'ingénierie des TIC ou de l'industrie manufacturière (5.3.4). Si les diplômes du supérieur constituent bien une protection relative contre le chômage et le risque de pauvreté, 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. [Source : MEN-DEPP, *Éducation & formations*, n° 96, 2018] ■

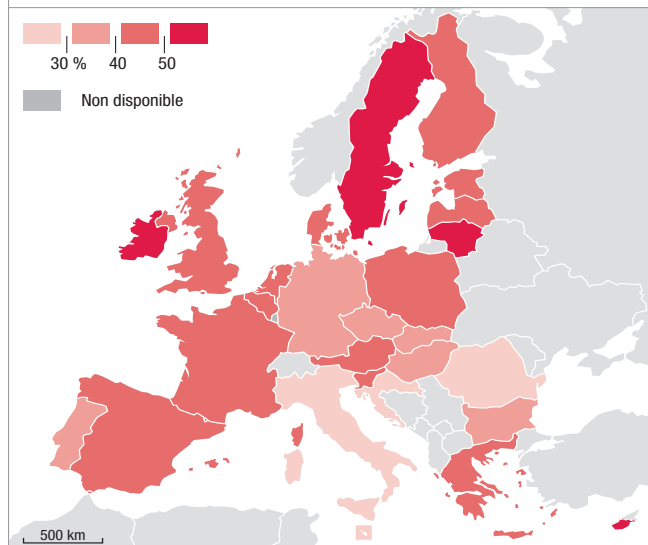
5.3.1 Part des 25-34 ans ayant atteint au moins le second cycle de l'enseignement secondaire supérieur en 2016

↳ Eurostat ; edat_lfse_o3.



5.3.2 Part des 30-34 ans ayant atteint au moins le niveau CITE 5 en 2016

↳ Eurostat ; edat_lfse_o3.



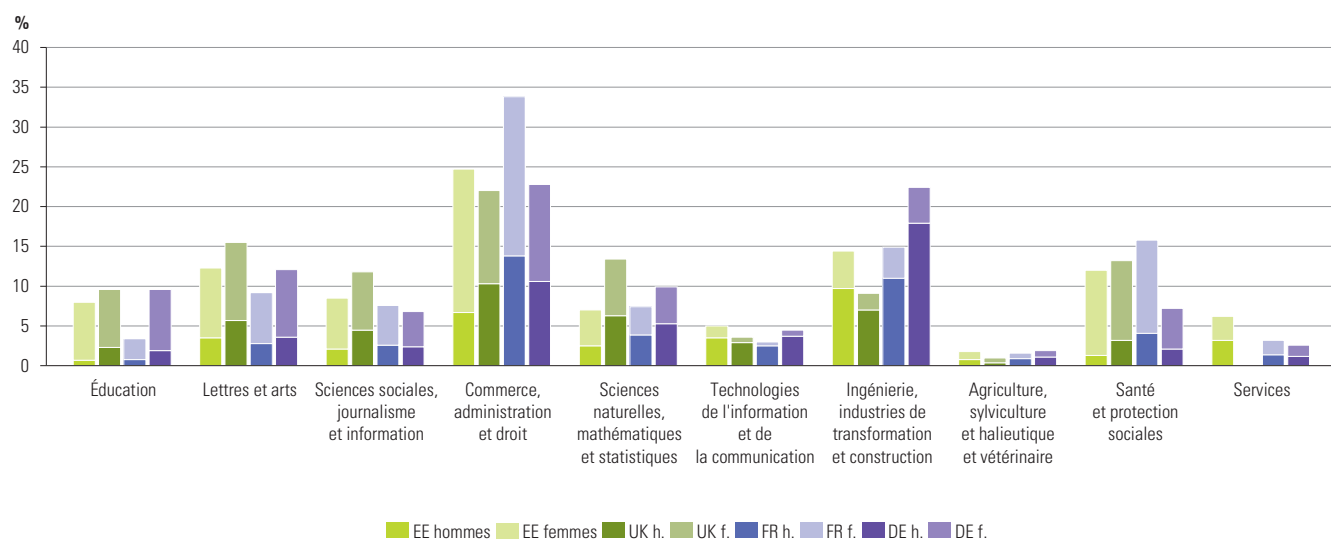
5.3.3 Taux de diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne et en France parmi les 30 à 34 ans selon le sexe entre 2007 et 2016

↳ Eurostat ; edat_lfse_o3.



5.3.4 Répartition des étudiants diplômés de l'enseignement supérieur par sexe et par spécialités de formation au cours de l'année 2015

↳ Eurostat ; educ_uoe_grado3.



Tous les trois ans depuis 2000, sous l'égide de l'OCDE, **PISA**[□] (*Programme for International Student Assessment* - Programme international pour le suivi des acquis des élèves) évalue les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. PISA vise la classe d'âge qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit son parcours scolaire passé et futur. En France, il s'agit pour l'essentiel d'élèves de seconde (générale et technologique ou professionnelle) et de troisième (environ un quart des élèves pour PISA 2015). 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. L'enquête a porté sur un échantillon total de 510 000 élèves dans les 72 pays/économies de PISA 2015.

ZOOM

DES PERFORMANCES À L'ÉPREUVE DE CULTURE SCIENTIFIQUE STABLES DEPUIS 2006

En 2015, l'enquête a porté principalement sur la culture scientifique (aptitude des individus à s'engager dans des questions en rapport avec la science et la technologie en tant que citoyens réfléchis). En effet, chaque édition de PISA comporte un domaine majeur et deux mineurs. Pour être pleinement pertinente, la comparaison par domaine majeur doit donc se faire par cycle de neuf ans. En culture scientifique, PISA 2015 peut ainsi être comparé à PISA 2006.

Peut-on classer les pays à PISA ?

Les scores de PISA sont sujets à une incertitude statistique liée notamment à l'erreur de mesure qui tient à la taille de l'échantillon utilisé. L'usage des classements n'est donc pas pertinent, car des pays qui se suivent dans le classement ont rarement des scores significativement différents. Ainsi, la seule information qui est statistiquement correcte est que la France se situe entre les 17^e et 25^e places des pays de l'OCDE en culture scientifique en 2015.

ZOOM

En 2015, la moyenne des scores des 35 pays de l'OCDE en culture scientifique s'établit à 493. Elle était de 498 en 2006. Cette différence de score moyen de l'OCDE entre les deux itérations de l'épreuve n'est pas significative, pas plus que celle de scores moyens nationaux de 15 pays dont l'Allemagne, la France ou l'Italie (5.4.1). Pendant cette période, le score moyen baisse significativement dans 9 pays de l'UE (dont la Finlande, la Grèce ou les Pays-Bas). Il n'augmente que dans 2 pays (Roumanie et Portugal). Si la Finlande, la Hongrie et la Slovaquie accusent les plus fortes baisses entre les deux éditions de PISA (respectivement 33 points, 27 points et 28 points), la première reste sensiblement au-dessus du

score moyen de l'OCDE, alors que les deux autres pays sont significativement en dessous.

LES JEUNES DE 15 ANS ENVISAGENT-ILS DES CARRIÈRES SCIENTIFIQUES ?

Outre les épreuves cognitives, un questionnaire de contexte est soumis aux élèves afin de recueillir des informations sur le profil socio-économique des élèves ainsi que sur leurs attitudes et leur engagement à l'égard des sciences [Source : MEN-DEPP, *Note d'information*, n° 16.37, 2016]. En 2015, le questionnaire demandait aux élèves quels métiers ils espéraient exercer à l'âge de 30 ans. L'OCDE propose quatre grandes familles de carrières scientifiques dans lesquelles les élèves peuvent se projeter : « spécialiste de sciences techniques », « spécialiste de la santé », « spécialiste des Technologies de l'Information et des Communications » et « professions intermédiaires à caractère scientifique ». Dans les pays de l'OCDE, 25 % des garçons et 24 % des filles en moyenne déclarent vouloir exercer une profession scientifique.

Parmi les 5 pays présentés ici, on note que les élèves de 15 ans souhaitant exercer une profession scientifique font preuve d'ambition professionnelle : pour chacun des sexes, seule une très faible part d'élèves envisage une profession intermédiaire à caractère scientifique (5.4.2). Par ailleurs, on observe déjà une forte représentation genrée du métier à 15 ans : les filles envisagent principalement des métiers liés à la santé, alors que les garçons se projettent davantage dans les professions d'ingénieurs traditionnels ou d'ingénieurs de TIC (cf. 5.3, p. 50).

DE NOMBREUX PAYS ENCORE LOIN DE L'OBJECTIF DE LA STRATÉGIE EUROPE 2020

La stratégie Europe 2020 définit un objectif de 15 % ou moins d'élèves faiblement performants en culture scientifique à PISA (cf. 5.1). Dans la répartition des élèves par **groupes de niveau**[□] à PISA, les élèves faiblement performants sont ceux qui sont classés en dessous du niveau 2 (soit les groupes « sous 1b », « 1b » et « 1a »). Le niveau 2 est donc « le seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société ». Les élèves dits « très performants » sont, quant à eux, les élèves classés dans les groupes de niveau 5 et 6.

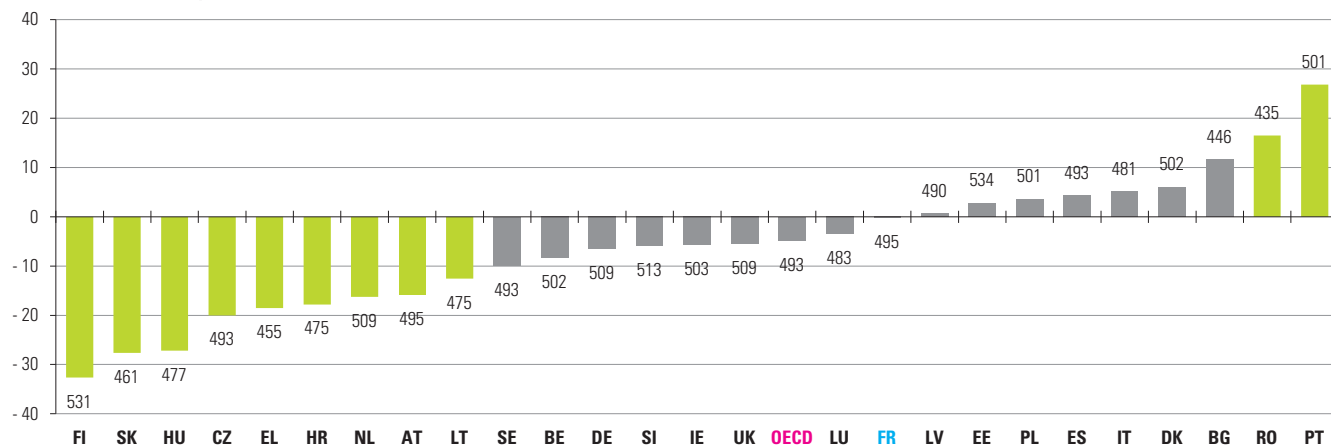
En 2015, dans l'UE 28, seuls 3 pays ont atteint cet objectif d'Europe 2020 pour la culture scientifique : la Slovaquie, la Finlande et l'Estonie (5.4.3). De plus, ces deux derniers pays sont les seuls à avoir une part d'élèves très performants supérieure à celle d'élèves faiblement performants. La France, avec 22 % d'élèves faiblement performants et 8 % d'élèves très performants en culture scientifique, est dans une situation très proche de celle de la moyenne de l'OCDE. ■

[□] Voir la définition p. 74.

5.4.1 Évolution du score moyen entre 2006 et 2015 à l'épreuve PISA de sciences

OCDE, Résultats de PISA 2015 volume I, table I.2.4a.

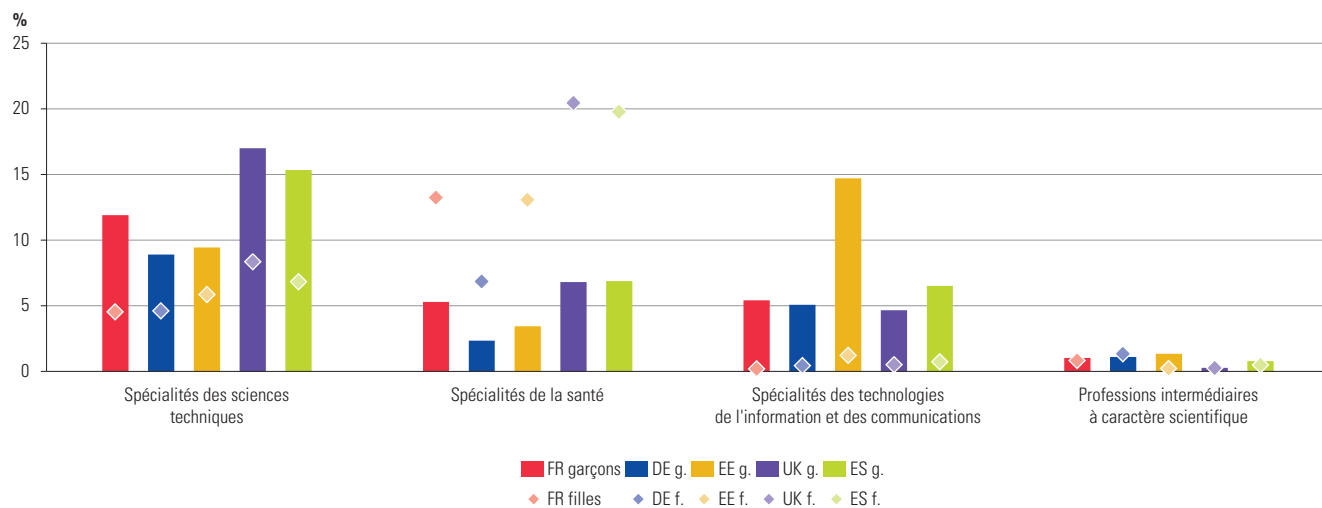
Différence de score, en points



Note de lecture : entre 2006 et 2015, le score moyen des élèves de 15 ans au Portugal à l'épreuve PISA de culture mathématique a augmenté de 27 points et a atteint 501 points en 2015. Les histogrammes grisés correspondent aux pays dont la différence de score n'est pas statistiquement significative entre 2006 et 2015.

5.4.2 Part d'élèves de 15 ans envisageant d'exercer une profession intellectuelle ou technique à caractère scientifique à 30 ans selon le sexe en 2015

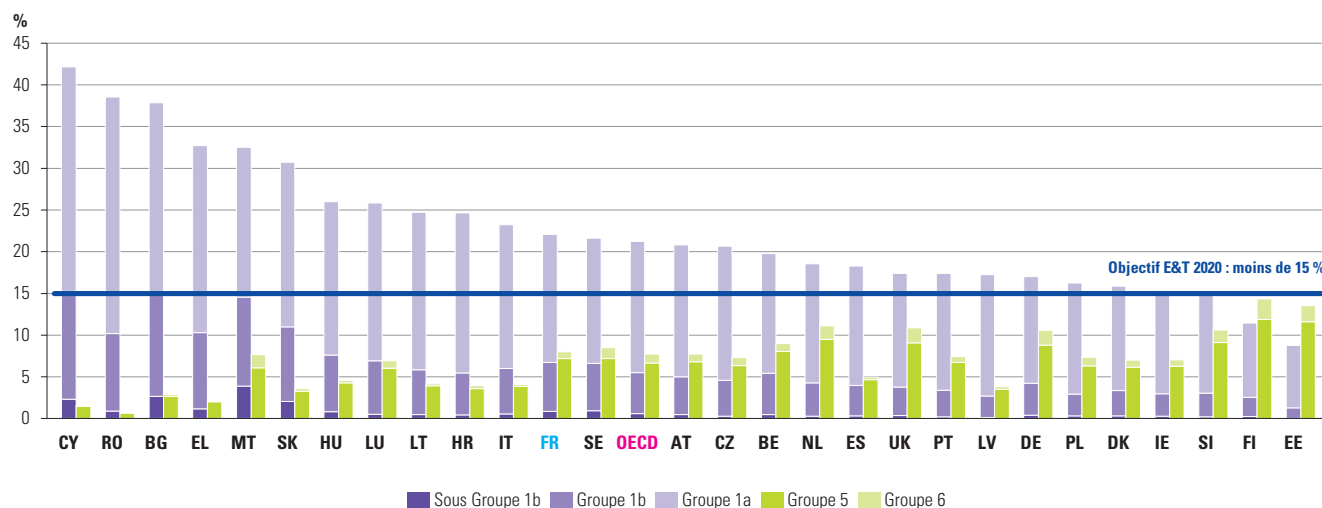
OCDE, Résultats de PISA 2015 volume I, table I.3.10a.



Note de lecture : en 2015, en France, 12 % de garçons et 5 % de filles de 15 ans envisagent d'exercer une profession intellectuelle dans les spécialités des sciences techniques à l'âge de 30 ans.

5.4.3 Part d'élèves peu performants et très performants à l'épreuve PISA de sciences en 2015

OCDE, Résultats de PISA 2015 volume I, table I.2.1a.



5.5 PISA 2015 : LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Mesurer l'influence du milieu socio-économique ZOOM

Afin de mesurer l'influence du milieu socio-économique de l'élève sur ses scores aux tests PISA[□], l'OCDE construit un indice de Statut Économique, Social et Culturel (SESC) à partir d'un ensemble d'éléments sur la situation des parents de l'élève (niveau d'éducation, statut professionnel du père et de la mère, entre autres) et sur l'accès de l'élève à certains biens ou conditions d'études (chambre individuelle, bureau pour travailler, connexion Internet, quantité de livres présents dans le foyer...). Les élèves sont ainsi classés en quatre groupes d'effectifs égaux, les « très défavorisés » regroupant les 25 % d'élèves ayant l'indice SESC le plus faible et les « très favorisés » les 25 % d'élèves présentant l'indice SESC le plus élevé [Source : MENESR-DEPP, *Note d'information*, n° 13,31, 2013].

UN NIVEAU DE PERFORMANCE LIÉ AU MILIEU SOCIAL

En 2015, le score moyen de l'ensemble des élèves de l'OCDE est de 493 à l'épreuve de culture scientifique (cf. 5.4). Les élèves « très défavorisés » de l'OCDE ont obtenu un score moyen de 452 points, tandis que les élèves « très favorisés » ont atteint celui de 540 (5.5.1). L'Estonie est le pays qui connaît à la fois le meilleur score des élèves « très défavorisés » de l'UE 28 (504) et celui des élèves « très favorisés » (573). À l'inverse, Chypre, la Bulgarie et la Roumanie atteignent les résultats les plus faibles, à la fois pour leurs élèves « très favorisés » (respectivement 474, 502 et 477 points) et pour leurs élèves « très défavorisés » (respectivement 399, 395 et 401 points).

L'Estonie et la France présentent des profils contrastés. L'Estonie se caractérise par un score moyen élevé – parmi les meilleurs des pays de l'UE 28 – mais également par des écarts de scores resserrés entre les élèves « très favorisés » et les élèves « très défavorisés ». En 2015, seule la Lettonie présente un écart de score entre quartiles de l'indice SESC inférieur à celui de l'Estonie à l'épreuve de culture scientifique (63 points d'écart en Lettonie, 69 points en Estonie). En France, à l'inverse, les élèves « très défavorisés » obtiennent des scores inférieurs au score moyen des élèves de l'OCDE du même quartile du SESC ; ses élèves « très favorisés » obtiennent l'un des scores les plus élevés. Au sein de l'UE 28, seul le Luxembourg connaît une différence de score plus importante entre les élèves « très favorisés » et « très défavorisés » (128 points d'écart au Luxembourg, 118 en France) ; l'Allemagne se trouve également dans une situation où l'écart de performance est marqué socialement (103 points). Cette forte corrélation entre le niveau socio-économique des élèves et leur performance en culture scientifique ne s'est cependant pas aggravée entre 2006 et 2015 en France.

[□] Voir la définition p. 74.

PERFORMANCE ET ÉQUITÉ : DES CONFIGURATIONS CONTRASTÉES AU SEIN DE L'UNION EUROPÉENNE

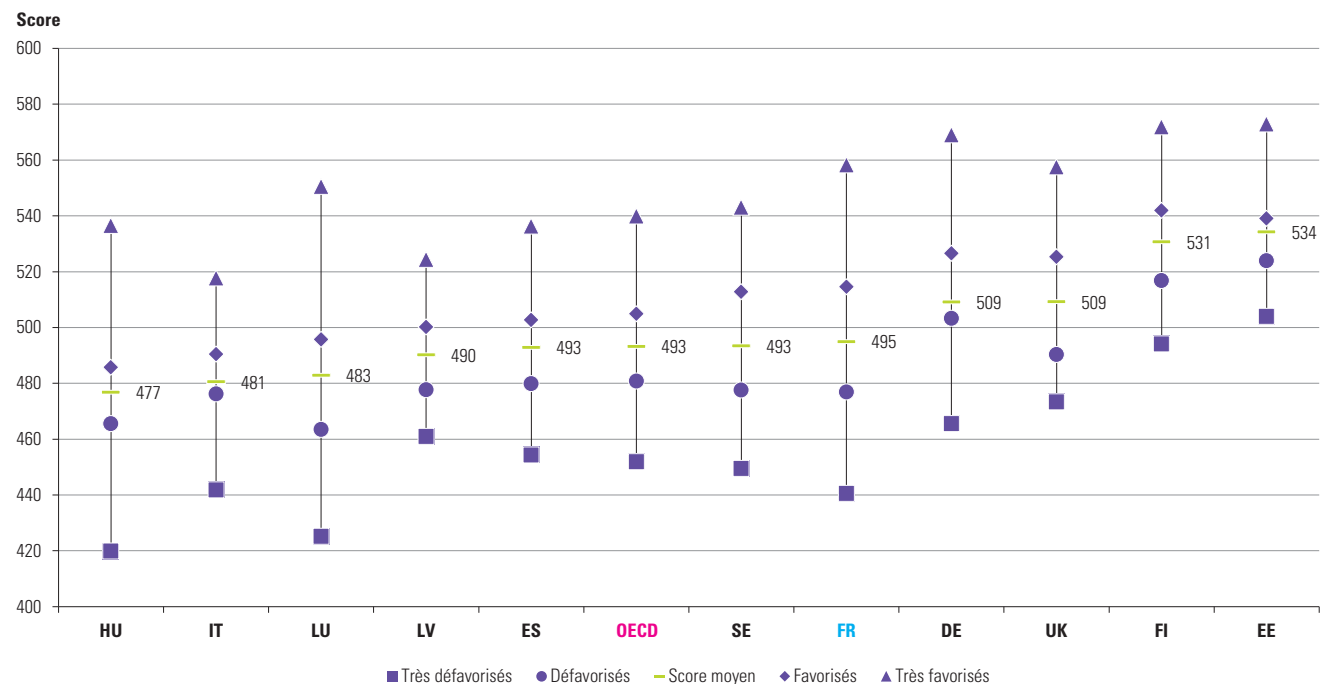
Le graphique 5.5.2 permet de mettre en relation l'équité sociale de performances[□] (axe horizontal) et le score moyen des élèves à l'épreuve de culture scientifique de PISA (axe vertical). En 2015, l'ensemble des pays de l'UE 28 se répartissent, en nombre égal, au-dessus et en dessous de la performance moyenne des pays de l'OCDE, mais aussi de part et d'autre de l'axe d'équité moyenne de l'OCDE. La France combine un score d'équité faible (comparable à la Hongrie ou au Luxembourg) et un score de performance similaire à la moyenne de l'OCDE. La Lettonie et la Suède, qui obtiennent également un score de performance identique à la moyenne de l'OCDE, se caractérisent toutefois par une équité des résultats supérieure à celle de l'OCDE. La Bulgarie, la Hongrie, Malte et la Slovaquie présentent à la fois des scores de performance faibles et une équité elle-même faible. Seules l'Estonie et la Finlande conjuguent performances et équité supérieures à la moyenne de l'OCDE.

LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA PERFORMANCE SONT MULTIPLES

Les facteurs qui accroissent la probabilité pour les élèves de 15 ans de se situer strictement au-dessous du seuil de compétences ne se limitent pas au milieu socio-économique défavorisé, mais incluent d'autres caractéristiques familiales et individuelles. L'OCDE illustre l'étendue et l'influence de ces caractéristiques au travers d'un exemple donné pour PISA 2012, dont la matière principale était la culture mathématique (aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter des raisonnements mathématiques dans un éventail de contextes de la vie réelle). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un élève issu d'un milieu socio-économique favorisé, de sexe masculin, vivant dans une famille biparentale, autochtone, parlant en famille la même langue qu'à l'école, vivant en zone urbaine, ayant suivi plus d'un an d'enseignement préélémentaire, n'ayant jamais redoublé et scolarisé dans une filière générale/ un établissement général a une probabilité de 5 % d'être peu performant en culture mathématique. Inversement, un élève issu d'un milieu socio-économique défavorisé, qui est une fille vivant dans une famille monoparentale, issue de l'immigration, parlant en famille une autre langue qu'à l'école, vivant en zone rurale, n'ayant pas été préscolarisée, ayant déjà redoublé une classe et suivant une filière professionnelle a une probabilité de 83 % d'être peu performante [OCDE, « PISA à la loupe », n° 60, février 2016]. ■

5.5.1 Score moyen à l'épreuve PISA de sciences selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves en 2015

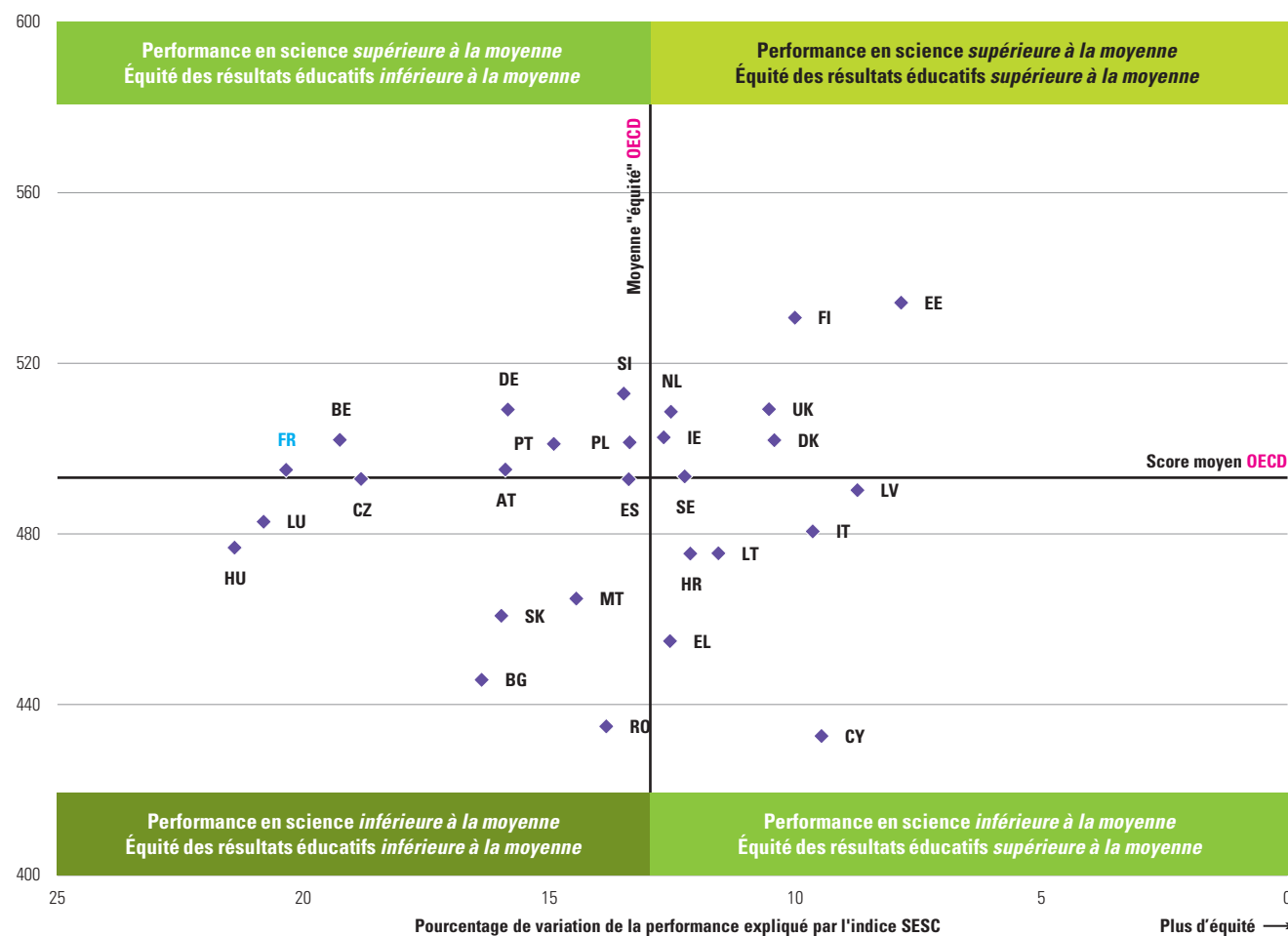
OCDE ; Résultats de PISA 2015 volume I, table I.6.3a.



Note de lecture : en France, en 2015, le score moyen en science des élèves « très défavorisés » est de 441 points, celui des élèves « très favorisés » est de 558 et celui de la moyenne des élèves est de 495. Seule une sélection de pays est ici représentée.

5.5.2 Performance des élèves en sciences et équité en 2015

OCDE, Résultats du PISA 2015 volume I, table I.6.3a.



Note de lecture : en 2015, en France, le score moyen des élèves est de 495 en sciences, quand le pourcentage de variation de la performance selon le statut socio-économique de l'élève est de 20 % ; voir annexe « équité sociale de performances ».

MOINS D'ÉLÈVES FAIBLEMENT PERFORMANTS EN LECTURE QUE DANS LES AUTRES MATIÈRES DE PISA

Dans PISA 2015, la compréhension de l'écrit a été évaluée à titre de domaine mineur. La répartition par **groupes de niveau**[□] permet d'observer la part d'élèves dits « faiblement performants » et « très performants ». Les élèves « faiblement performants » sont classés sous le niveau 2, qui correspond au « seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société » (cf. 5.4, p. 54). Les élèves dits « très performants » sont, quant à eux, classés dans les groupes de niveau 5 et 6.

Dans l'OCDE, la part des élèves n'ayant pas encore ces compétences (niveaux strictement inférieurs à 2) est de 20 % en moyenne (22 % pour l'UE 28) (5.6.1). Au sein de l'UE 28, seuls 5 pays atteignent ou dépassent le critère d'évaluation de la stratégie européenne en compréhension de l'écrit en 2015 (Danemark, Estonie, Finlande, Irlande et Pologne - cf. 5.1, p. 48). La Bulgarie est, en 2015, le pays de l'UE 28 avec la plus grande part d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit, avec plus de 40 % d'élèves en dessous du niveau 2. L'Estonie, la Finlande et l'Irlande sont les seuls pays de l'Union qui ont davantage d'élèves de 15 ans très performants que faiblement performants. Enfin, la France présente un profil unique, caractérisé à la fois par un taux élevé d'élèves peu performants (21 %, taux toutefois proche de la moyenne OCDE) et un taux d'élèves très performants (taux le plus élevé de l'UE avec la Finlande).

LES FILLES PLUS PERFORMANTES EN RÉOLUTION COLLABORATIVE DE PROBLÈMES

En 2015, 24 pays de l'UE membres de l'OCDE ont participé à l'épreuve PISA de résolution collaborative de problèmes. Dans ces pays, les filles sont systématiquement plus performantes que les garçons. Le score moyen des élèves de 15 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE est de 500. Ce score moyen varie sensiblement selon les pays dans l'Union européenne : le score moyen le plus faible est observé à Chypre (444) et le plus élevé en Estonie et en Finlande (535). Si l'on regarde les scores selon le sexe, le score moyen des filles en moyenne des pays de l'OCDE est de 515, alors que celui des garçons est de 486 (5.6.2). La différence de score moyen la plus importante selon le genre est observée en Finlande (48 points d'écart) alors que l'écart le plus faible est observé au Portugal (19 points). La France, avec un score moyen de 494 pour l'ensemble des élèves et une différence de score par sexe de 29 points connaît une situation très proche de la moyenne OCDE.

[□] Voir la définition p. 74.

La résolution collaborative de problèmes selon PISA **ZOOM**

Depuis l'édition 2012, l'épreuve de résolution de problèmes à PISA vise à évaluer les 4 processus suivants : explorer et comprendre des informations données ; se représenter un problème et formuler des hypothèses ; planifier et exécuter une stratégie ; enfin, évaluer le résultat obtenu. L'enquête 2015 reprend ces processus et enrichit chacun d'entre eux d'une compétence de collaboration. La résolution collaborative est définie comme « la capacité d'un individu à s'engager efficacement dans un processus où deux agents (ou plus) essaient de résoudre un problème en partageant la réflexion et les efforts requis pour trouver une solution, ainsi qu'en partageant leurs connaissances, compétences et efforts pour mettre cette solution en œuvre ». L'épreuve est informatisée et les agents qui collaborent avec l'élève sont simulés par l'ordinateur. Telles qu'évaluées à PISA 2015, les compétences liées à la collaboration (qui sont autant de modalités des 4 processus de résolutions de problèmes évalués dès 2012) sont les suivantes : établir et maintenir une compréhension commune ; établir et maintenir une organisation de groupe ; enfin, mettre en œuvre des actions collaboratives appropriées pour résoudre le problème. Seuls 52 pays ont participé à cette épreuve de résolution de problème refondue.

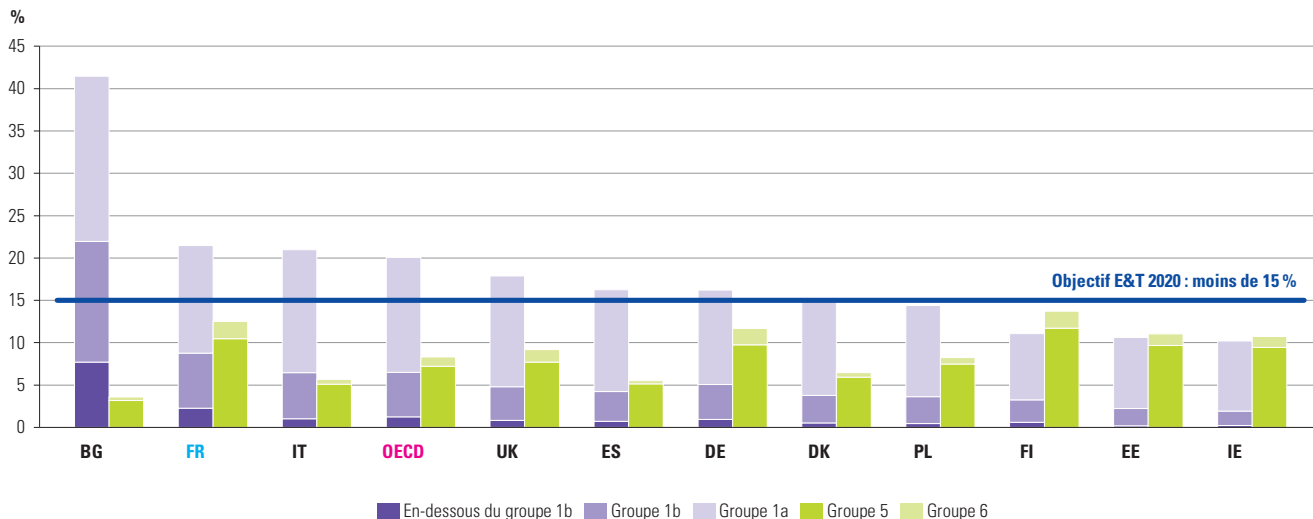
L'ÉPREUVE DE RÉOLUTION COLLABORATIVE DE PROBLÈMES MOINS SENSIBLE À L'ORIGINE SOCIALE

Les résultats obtenus à l'épreuve de résolution collaborative de problèmes de PISA peuvent être ventilés selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves (cf. 5.5, p. 54). En 2015, dans l'ensemble des pays de l'OCDE ayant participé à cette épreuve, le score moyen des élèves de 15 ans est de 500, celui des élèves « très défavorisés » est de 468 et celui des élèves « très favorisés » est de 536 (5.6.3). L'écart de score selon l'origine sociale (69 points) – et donc l'effet présumé du milieu social sur les résultats – est moins important que pour l'épreuve de culture scientifique (88 points). Il en va de même pour l'ensemble des pays de l'UE 28 ayant participé à l'épreuve de résolution collaborative de problèmes.

Comme pour l'épreuve de culture scientifique, l'Estonie et la Lettonie sont les pays qui connaissent le plus faible écart de score entre les élèves « très favorisés » et « très défavorisés » (respectivement 56 et 55 points d'écart). L'Estonie présente cependant un score moyen pour l'ensemble des élèves nettement supérieur à celui de la Lettonie. Parmi les pays présentés ici, l'Allemagne, la France, la Hongrie et le Luxembourg sont les seuls pays où l'écart de score entre le premier et le dernier quartile de l'indice SESC est supérieur à la moyenne de l'OCDE. ■

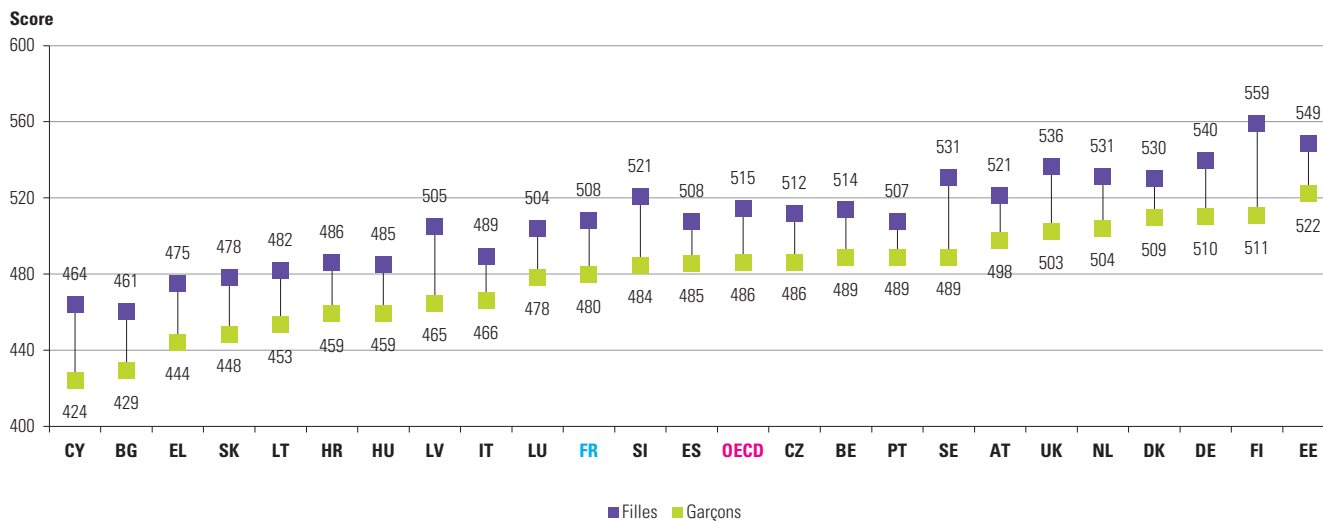
5.6.1 Part d'élèves peu performants et très performants à l'épreuve PISA de compréhension de l'écrit en 2015

OCDE ; Résultats de PISA 2015 volume I, table I.4.1a.



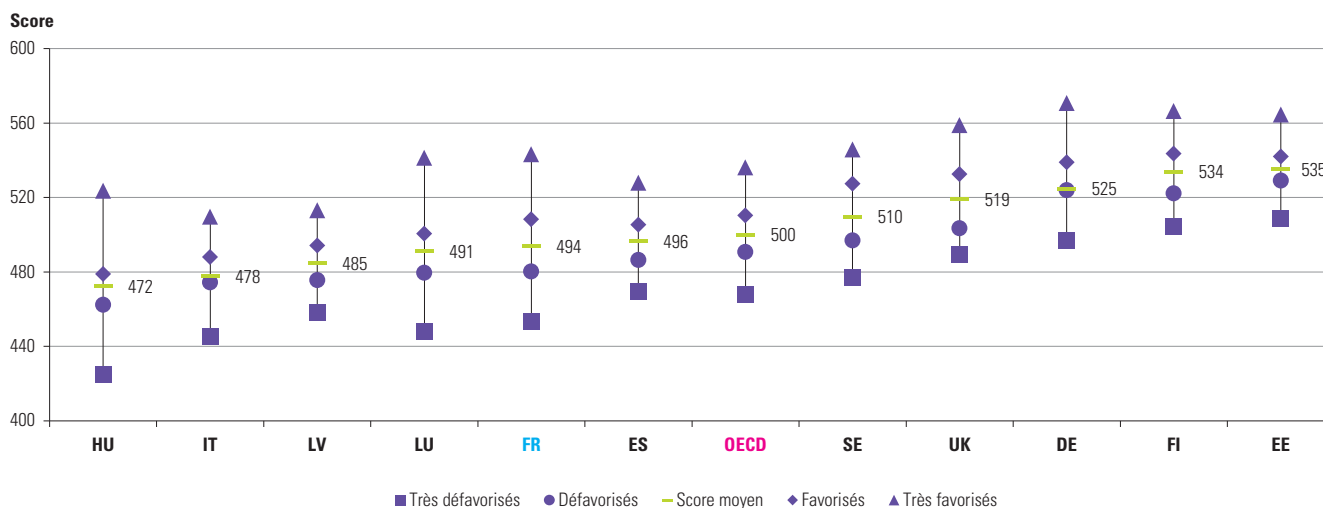
5.6.2 Différence de score selon le sexe à l'épreuve PISA de résolution collaborative de problèmes en 2015

OCDE ; Résultats de PISA 2015 volume V, table V.4.3a.



5.6.3 Score moyen à l'épreuve PISA de résolution collaborative de problèmes en 2015 selon le statut économique, social et culturel (SESC) des élèves

OCDE ; Résultats de PISA 2015 volume V, table V.4.6a.



L'enquête internationale **TIMSS**[□] (*Trends in International Mathematics and Science Study – Programme international de recherche en mathématiques et en sciences*) est organisée tous les quatre ans par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Cette enquête évalue les performances en mathématiques et en sciences des élèves de la quatrième et de la huitième année de l'enseignement élémentaire, en comptant à partir de la première année de l'enseignement élémentaire des pays participants. Les figures 5.7.1 et 5.7.2 ne présentent que des données pour les épreuves de la quatrième année de l'enseignement élémentaire, la France n'ayant pas participé aux épreuves pour la huitième année. Comme **PISA**[□] ou **PIRLS**[□], TIMSS fixe un centre de l'échelle de score à 500. En 2015, 49 pays/économies partenaires ont participé à l'épreuve TIMSS pour les élèves de quatrième année de l'enseignement élémentaire (sauf en Angleterre, où il s'agit de la 5^e année, du fait que l'enseignement élémentaire y commence à l'âge de 5 ans). Au sein de l'Union européenne, 19 pays, 2 nations (Angleterre et Irlande du Nord) et la Communauté flamande de Belgique ont participé [Source : MEN-DEPP, *Note d'information*, n° 16.33, 2016].

LES GARÇONS DÉJÀ PLUS PERFORMANTS EN MATHÉMATIQUES EN CM1

En 2015, au sein des 21 pays de l'Union européenne qui ont participé à l'enquête TIMSS visant les élèves de la quatrième année de l'enseignement élémentaire, les élèves obtiennent un score moyen global de 527 à l'épreuve de mathématiques. Ce score varie sensiblement selon les pays. En Europe, les scores moyens globaux les plus faibles sont observés en France (488) et en Slovaquie (498), tandis que les scores les plus élevés sont relevés en Irlande et en Angleterre (respectivement 547 et 546).

En moyenne des pays de l'Union qui ont participé à l'enquête, les garçons ont un score moyen en mathématiques légèrement plus élevé (529) que les filles (523) (5.7.1). Dans 11 pays (dont l'Angleterre, l'Espagne, la France ou l'Italie), les garçons obtiennent un score significativement supérieur aux filles. Seule la Finlande est dans une situation où les filles obtiennent un score moyen significativement supérieur à celui des garçons (9 points).

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

En 2015, les pays de l'Union ayant participé à TIMSS en quatrième année de l'enseignement élémentaire ont un score global moyen de 525 à l'épreuve de sciences. Comme pour les mathématiques, le score moyen global ne reflète pas la diversité des situations nationales. En sciences, le score moyen national des pays européens varie de 481 à Chypre à 554 en Finlande.

Toutefois, contrairement à l'épreuve de mathématiques, on note en sciences un relatif équilibre de score moyen entre les sexes. En effet, en moyenne des 21 pays européens ayant participé, les garçons ont un score moyen de 526 et les filles ont un score moyen de 524 (5.7.2). De plus, 7 pays (dont l'Espagne, l'Italie ou encore la République tchèque) ont un profil caractérisé par un score significativement supérieur pour les garçons et 3 pays (la Bulgarie, la Finlande et la Suède) connaissent la situation inverse. La France, où les filles et les garçons ont obtenu un score moyen global identique, connaît, là encore, un score moyen très inférieur à celui des pays de l'Union.

EN FIN D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, LES GARÇONS QUI SE DESTINENT AUX FILIÈRES SCIENTIFIQUES SONT PLUS PERFORMANTS QUE LES FILLES

L'enquête internationale **TIMSS**[□] permet aussi d'évaluer les acquis des élèves à la fin de l'enseignement secondaire. En effet, TIMSS « *advanced* » évalue les connaissances en mathématiques et en physique des élèves qui se destinent à des carrières scientifiques, technologiques, d'ingénieur ou de mathématiques (STEM). Ces élèves ont reçu la meilleure offre de formation scientifique de leur pays. En France, les élèves visés sont ceux de terminale de la voie générale en série scientifique. Un nombre très restreint de pays ont participé à ce volet de l'enquête (9 pays en 2015, dont 5 de l'Union européenne). Contrairement à PISA ou TIMSS en 4^e année de l'enseignement élémentaire, TIMSS *advanced* n'est pas représentatif de l'ensemble des élèves d'un âge donné ou d'un niveau d'enseignement. On calcule un taux de couverture par pays qui correspond à la part d'élèves ciblés (ensemble de la terminale « S » en France) dans la population totale de jeunes du même âge (18 ans en France) [Source : MEN-DEPP, *Note d'information*, n° 16.35, 2016]. En outre, deux sous-échantillons ont été tirés en France parmi les élèves ayant choisi l'enseignement de spécialité mathématiques en terminale scientifique et parmi ceux qui se destinent aux classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques (CPGE) [Source : MEN-DEPP, *Note d'information*, n° 18.07, 2018].

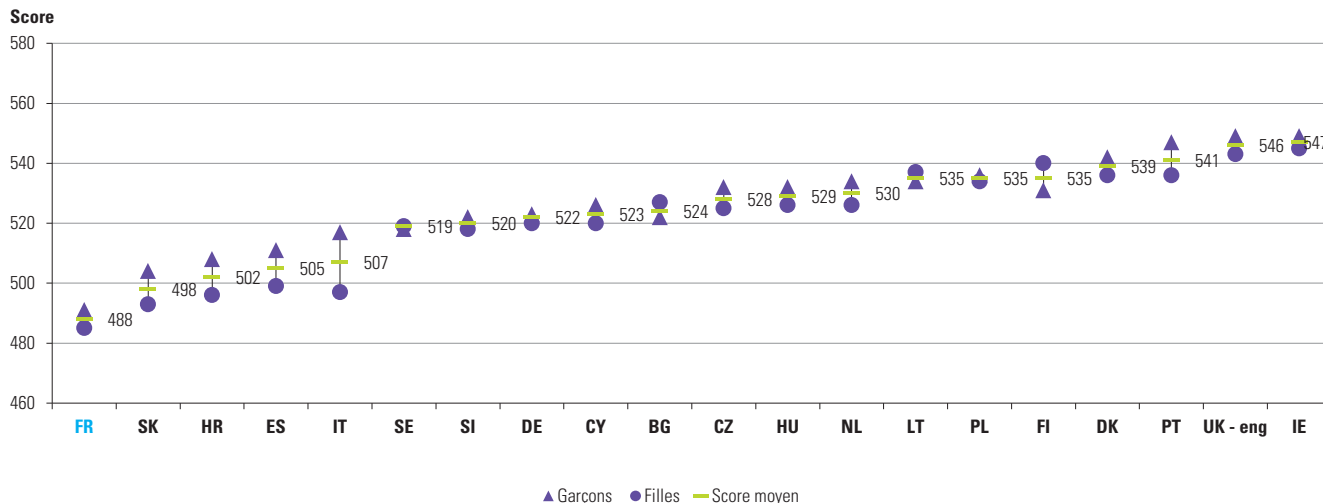
En 2015, les taux de couverture des 5 pays de l'UE 28 qui ont participé à TIMSS *advanced* sont les plus importants de tous les pays participants, mais ils varient tout de même de 14 % en Suède à 34 % en Slovaquie. En France, ce taux de couverture est de 22 %. Les 5 pays européens présentent les scores suivants : Italie (422), Suède (431), Slovaquie (460), France (463) et Portugal (482).

Les parts de filles et de garçons parmi les élèves évalués en Europe sont relativement équilibrées : minimum de 37 % de filles en Italie et maximum de 60 % de filles en Slovaquie (5.7.3). Les différences de scores entre les sexes ne sont statistiquement significatives qu'en France, en Slovaquie et en Suède. Elles sont par ailleurs systématiquement à l'avantage des garçons. ■

□ Voir la définition p. 74.

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

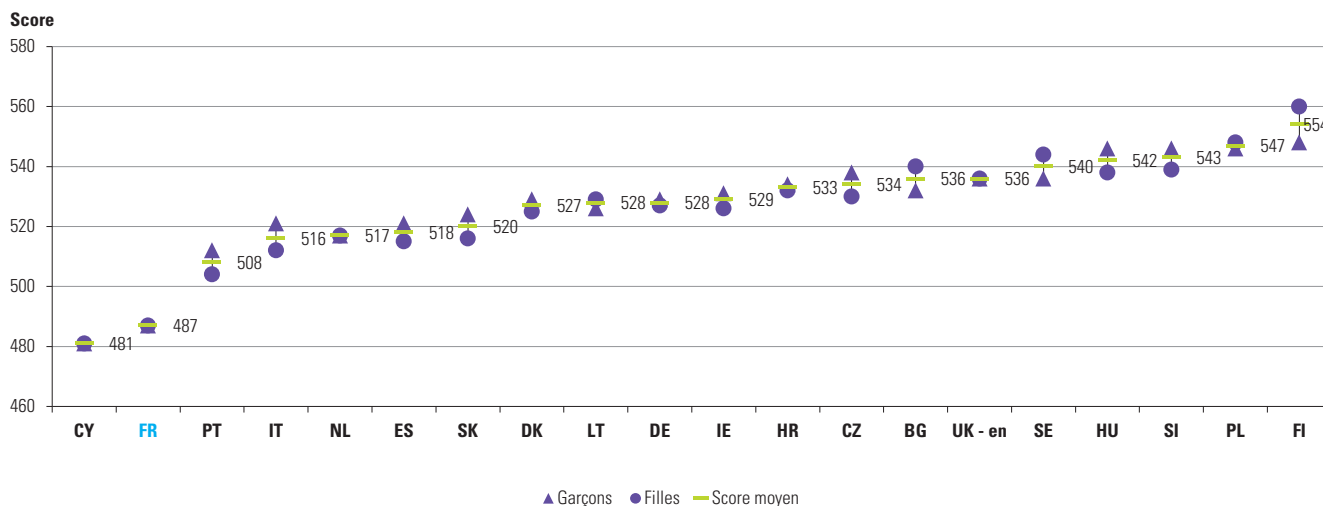
IEA, TIMSS 2015 mathematics, tableaux 1.1 et 1.10.



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

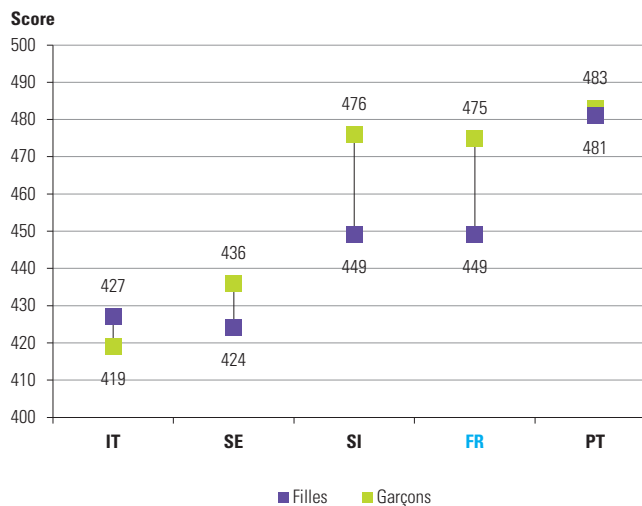
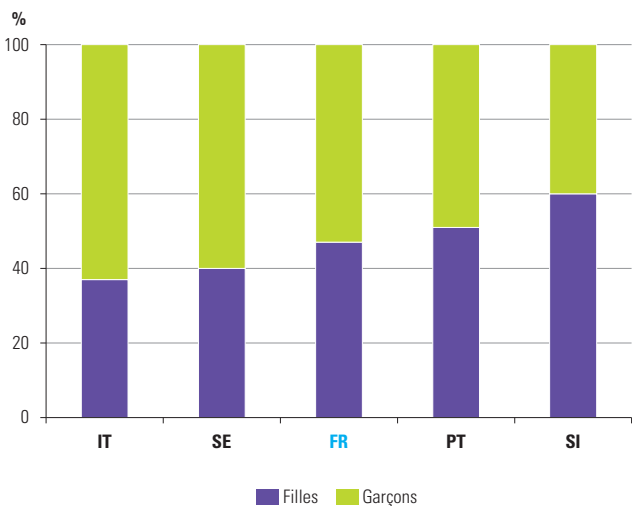
5.7.2 Score selon le sexe à l'épreuve TIMSS de sciences en quatrième année de l'enseignement élémentaire en 2015

IEA, TIMSS 2015 science, tableaux 1.1 et 1.10.



5.7.3 Distribution des élèves selon le sexe et différence de score selon le sexe à l'épreuve TIMSS de mathématiques avancées en 2015

IEA, TIMSS 2015 mathematics advanced, tableau M1.6.



L'enquête internationale PIRLS[□] (*Progress in International Reading Literacy Study – Programme international de recherche en lecture scolaire*) est organisée tous les 5 ans par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Cette enquête évalue les performances en compréhension de l'écrit d'un échantillon représentatif d'élèves en quatrième année de l'enseignement élémentaire en comptant à partir de la première année de l'enseignement élémentaire des pays participants (sauf en Angleterre et à Malte, où l'épreuve est passée en 5^e année, étant donné que l'enseignement élémentaire y commence à 5 ans). Comme PISA[□] ou TIMSS[□], PIRLS fixe un centre de l'échelle de scores à 500. En 2016, 50 pays/économies partenaires ont participé à l'épreuve PIRLS en 4^e année. Au sein de l'Union européenne, 20 pays, 2 nations (Angleterre et Irlande du Nord) et les Communautés flamande et française de Belgique ont participé [Source : MEN-DEPP, *Note d'information*, n° 17.24, 2017].

ZOOM

QUEL QUE SOIT LE PROCESSUS DE LECTURE OU LE TYPE DE TEXTE, LES FILLES SONT PLUS PERFORMANTES

PIRLS crée deux groupes d'échelles de scores indépendantes. Le premier groupe de deux échelles permet d'analyser les scores selon le type de textes lus par les élèves, à savoir les « textes narratifs » (ceux qui racontent une histoire sous la forme d'une fiction narrative) et les « textes informatifs ». Ces derniers sont rédigés spécifiquement pour l'enquête PIRLS, au sein de chaque pays participant, par des auteurs qui ont l'habitude d'écrire pour une audience jeune, ce qui leur permet d'éviter les biais liés à la traduction, entre autres. Le second groupe d'échelles rassemble quatre processus de compréhension répartis en deux sous-échelles, selon leur degré de complexité : « Prélever » et « Inférer » (sous-échelle de moindre complexité) et « Interpréter » et « Apprécier » (plus complexe).

ZOOM

LES FILLES SYSTÉMATIQUEMENT PLUS PERFORMANTES QUE LES GARÇONS EN CM1

En 2016, au sein des 22 pays de l'Union européenne à 28 ayant participé à l'enquête PIRLS, les élèves en quatrième année de l'enseignement élémentaire obtiennent un score moyen global de 540. Les scores moyens européens les plus élevés s'observent en Irlande ou en Finlande (respectivement 567 et 566 points), alors que les scores les plus faibles se trouvent à Malte ou en France (respectivement 452 et 511 points) (5.8.1). Au moment de la passation, la moyenne d'âge des élèves européens est de 10,3 ans. Les élèves les plus âgés sont les élèves lettons (10,9 ans) et les plus jeunes sont les élèves italiens et maltais (9,7 ans). Avec des élèves ayant en moyenne 9,8 ans lors du passage du test, la France fait partie des 4 pays où les élèves sont les plus jeunes.

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

En 2016, les élèves de l'Union européenne obtiennent un score similaire quels que soient les textes lus au sein du premier groupe d'échelles : narratifs (542 points) ou informatifs (539 points). C'est Malte qui obtient les scores minimums pour les deux échelles de ce premier groupe (respectivement 452 et 451), alors que le score maximal est atteint en Irlande pour les textes narratifs (571) et en Finlande pour les textes informatifs (569). La France, qui obtient 513 sur l'échelle des textes narratifs et 510 sur l'échelle des textes informatifs, présente des scores significativement inférieurs à ceux de la moyenne européenne.

Lorsque l'on observe les deux échelles de scores liées aux processus de compréhension (second groupe d'échelles), on note que les scores moyens obtenus par les élèves européens de quatrième année de l'enseignement élémentaire sont de 542 points pour l'échelle « prélever et inférer » et de 539 points pour l'échelle « interpréter et apprécier ». Là encore, Malte connaît les scores moyens les plus faibles (respectivement 452 et 451 points), les scores maximaux étant observés en Finlande pour l'échelle « Prélever et inférer » (572) et en Pologne pour le processus « Interpréter et apprécier » (570). La France présente à nouveau des scores significativement inférieurs à la moyenne européenne, avec un score de 521 pour les processus « simples » et un score de 501 pour les processus plus complexes.

Ventilés par sexe, ces deux groupes d'échelles de scores permettent de montrer que les garçons, quel que soit le type de texte ou de processus de compréhension, ont des scores qui, au mieux, ne sont pas différents statistiquement de ceux des filles (5.8.2). La Finlande et la Lituanie sont les seuls pays où la différence de score en faveur des filles est supérieure à 20 points pour l'ensemble des quatre échelles de scores. Enfin, la France présente des écarts de scores selon le sexe parmi les plus restreints d'Europe. ■

[□] Voir la définition p. 74.

5.8.1 Score des garçons par rapport à celui des filles à l'épreuve PIRLS en quatrième année de l'enseignement élémentaire en 2016

IEA, PIRLS 2016, tableau 1.5.

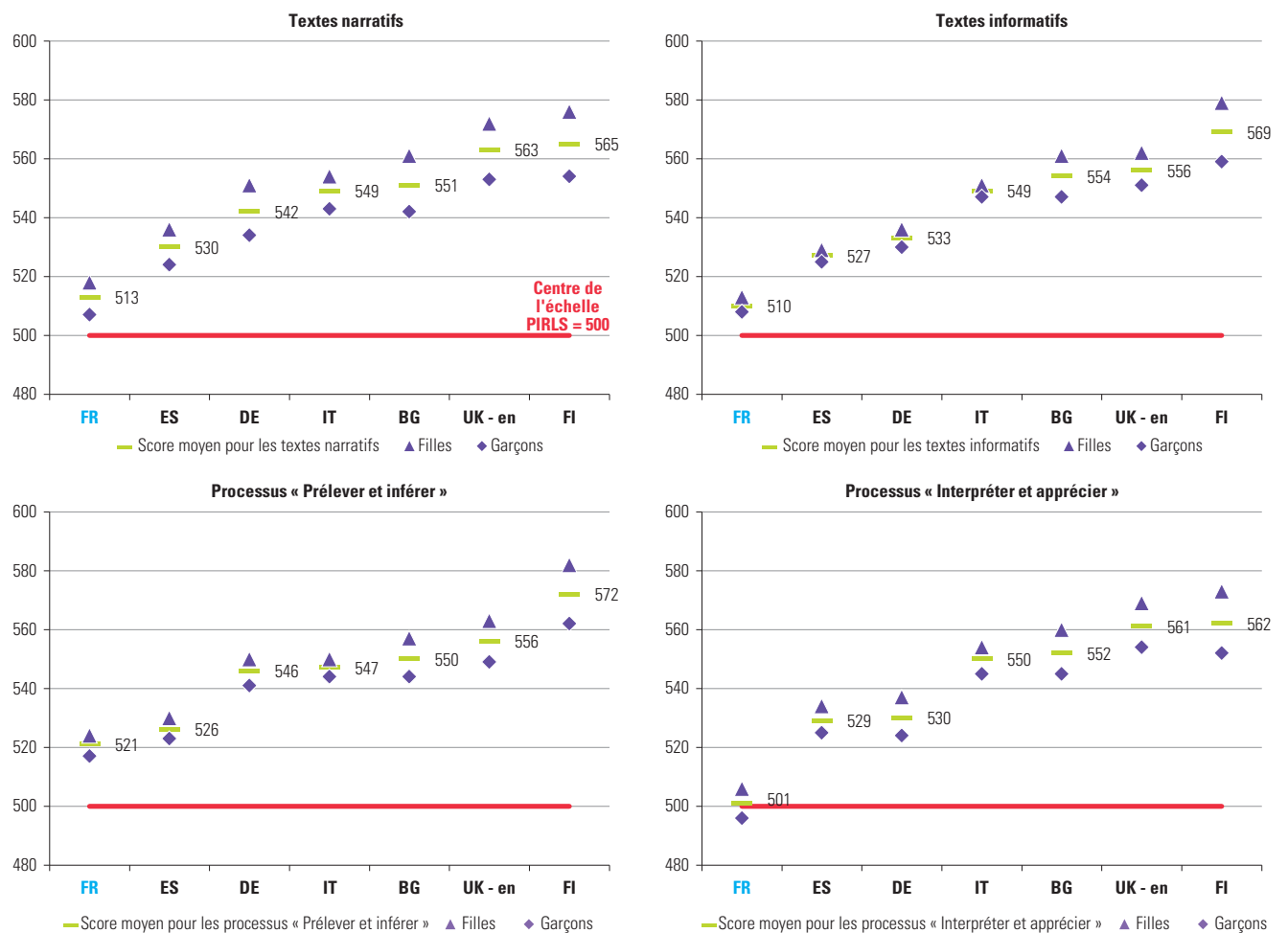


La valeur 0 correspond au score national des filles

Note de lecture : en 2016, en France, les garçons de CM1 ont obtenu en moyenne un score inférieur de 8 points à celui des filles. En moyenne, l'ensemble des élèves français de CM1 ont obtenu un score de 511. L'histogramme grisé correspond au pays dans lequel la différence de score n'est pas statistiquement significative entre les sexes.

5.8.2 Score moyen et différence de score selon le sexe à l'épreuve PIRLS en quatrième année de l'enseignement élémentaire selon les différents types de textes et les différents processus de lecture en 2016

IEA, PIRLS 2016, tableau 3.7.



Note de lecture : en 2016, en France, les élèves de CM1 ont obtenu en moyenne un score de 513 sur les textes de type narratif, soit 2 points de plus qu'en moyenne générale de l'épreuve PIRLS en France. Les garçons ont obtenu en moyenne un score de 507 et les filles un score de 518 à cette même épreuve.

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^[4], 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 (EFT^[4]). L'indicateur des NEET rapporte cette population pour une certaine tranche d'âge à l'ensemble de la population du même âge (population au 1^{er} janvier, statistiques démographiques d'Eurostat). Il se concentre donc sur la situation de la personne au regard de l'emploi plutôt que sur son niveau de qualification.

LA TRANSITION ENTRE LA FORMATION ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL N'EST PAS UNIFORME EN EUROPE

En 2016, en moyenne de l'Union européenne à 28, la transition entre la formation et le marché du travail diffère selon le sexe (6.1.1). En effet, s'il n'y a aucune différence entre les sexes sur la classe d'âge 15-19 ans, dès la classe d'âge suivante (20-24 ans), les hommes sont plus souvent en emploi que les femmes (7 points d'écart) et les femmes ont davantage tendance à prolonger leur formation. Dans les tranches d'âge de 25-29 ans et 30-34 ans, on note une majorité de personnes en emploi dans les deux sexes, mais aussi et surtout des taux importants de NEET, en particulier chez les femmes (26 % de femmes NEET entre 30 et 34 ans, contre 13 % pour les hommes). Enfin, on observe une part importante des personnes dans la situation « formation et emploi » (situation qui recoupe l'apprentissage ou le travail durant les études), et ce à chaque classe d'âge.

La figure 6.1.1 montre également que l'insertion professionnelle n'est pas uniforme entre pays. Les trois pays présentés ici affichent chacun un profil différent. Le profil allemand, tout d'abord, montre un recours très important à l'apprentissage dès la tranche 15-19 ans et un **taux d'emploi**^[4] très élevé pour les deux sexes pour la tranche d'âge 30-34 ans. Le deuxième profil, celui de la France, se caractérise par une entrée plus tardive sur le marché du travail, les étudiants français rentrant systématiquement dans l'enseignement supérieur à la suite de leur enseignement secondaire. Enfin, le cas du Royaume-Uni diffère par un accès relativement précoce au marché du travail (plus de 40 % de taux d'emploi pour les deux sexes pour la classe d'âge 20-24 ans) et un écart très important de NEET entre les sexes pour les deux dernières classes d'âge.

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 2016, dans l'UE 28, le **taux de chômage**^[4] des jeunes adultes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur est de 6 % alors qu'il atteint 20 % pour les non-diplômés (6.1.2). À l'exception du Danemark et du Portugal, le chômage décroît à mesure que le niveau de CITE s'élève dans chacun des pays de l'UE 28, quel que soit le taux de chômage moyen national. En revanche, les écarts de chômage entre les niveaux de CITE diffèrent selon les pays. En Slovaquie, cet écart est de 29 points entre les diplômés de l'enseignement supérieur et les non-diplômés (taux de chômage moyen : 12 %) ; il est de 6 points au Pays-Bas ou au Royaume-Uni (taux de chômage moyens respectifs : 6 % et 5 %) ; de 19 points en France (taux de chômage moyen : 9 %). Dans le cas de la Slovaquie, l'écart est accentué par le fait que les « faibles niveaux » d'éducation sont en réalité « très faibles ».

LA POPULATION LA PLUS PRÉCAIRE EST AU CARREFOUR DES NEET ET DES SORTANTS PRÉCOCES

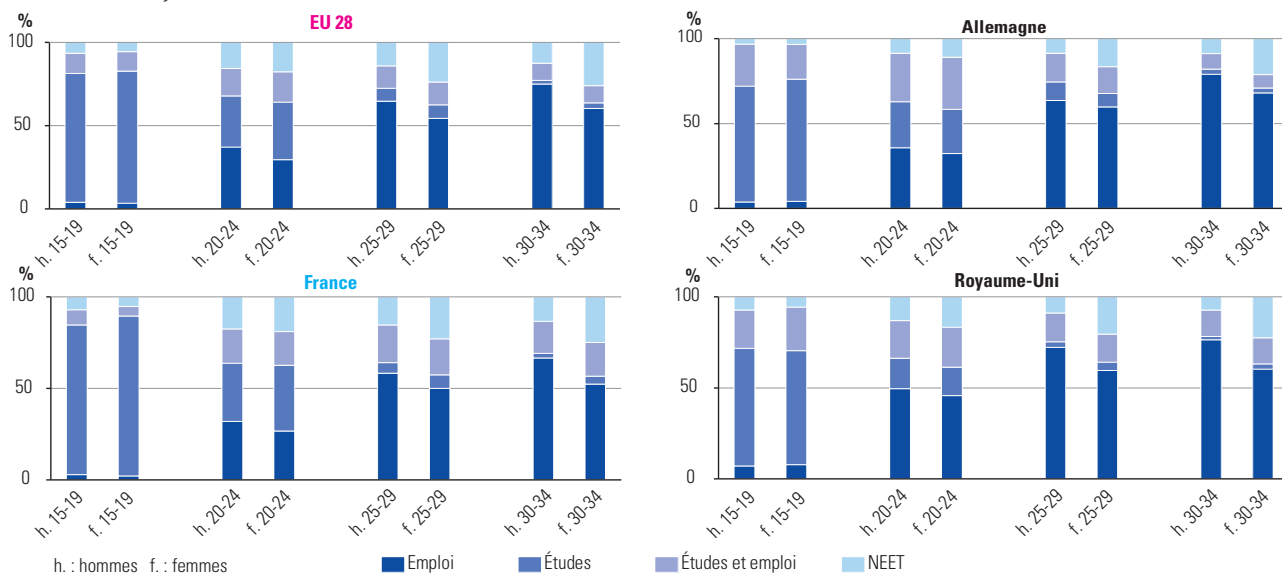
Les deux indicateurs, sortants précoces (ici appelés ESL pour *Early School Leavers* – cf. 5.2) et NEET, désignent les jeunes qui sont sortis du système scolaire et qui ne suivent aucune formation. Le premier ne retient cependant que les non-diplômés, quel que soit leur statut sur le marché du travail, tandis que le second ne porte que sur les jeunes dépourvus d'emploi, qu'ils 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 (6.1.3) présente les situations des jeunes de 18 à 24 ans au regard de ces deux indicateurs. Ainsi dans l'UE 28, 9 % des jeunes de cette tranche d'âge sont des NEET diplômés et 6 % sont des NEET non diplômés. Toujours dans l'UE, 5 % des jeunes de la même tranche d'âge sont des sortants précoces en emploi, alors que 6 % sont des sortants précoces sans emploi. Ces 6 % correspondent aux NEET non diplômés. En France et en Italie, environ un tiers des sortants précoces est en emploi, alors que cette part approche 50 % dans l'ensemble de l'UE 28 ou en Allemagne. Il apparaît ainsi, pour les sortants sans diplôme, plus difficile d'accéder à l'emploi en France et en Italie qu'en Allemagne ou pour la moyenne de l'UE. À l'inverse, en France et en Italie, environ deux tiers des NEET sont diplômés, alors que cette part est inférieure à 50 % en Allemagne. ■

^[4] Voir la définition p. 74.

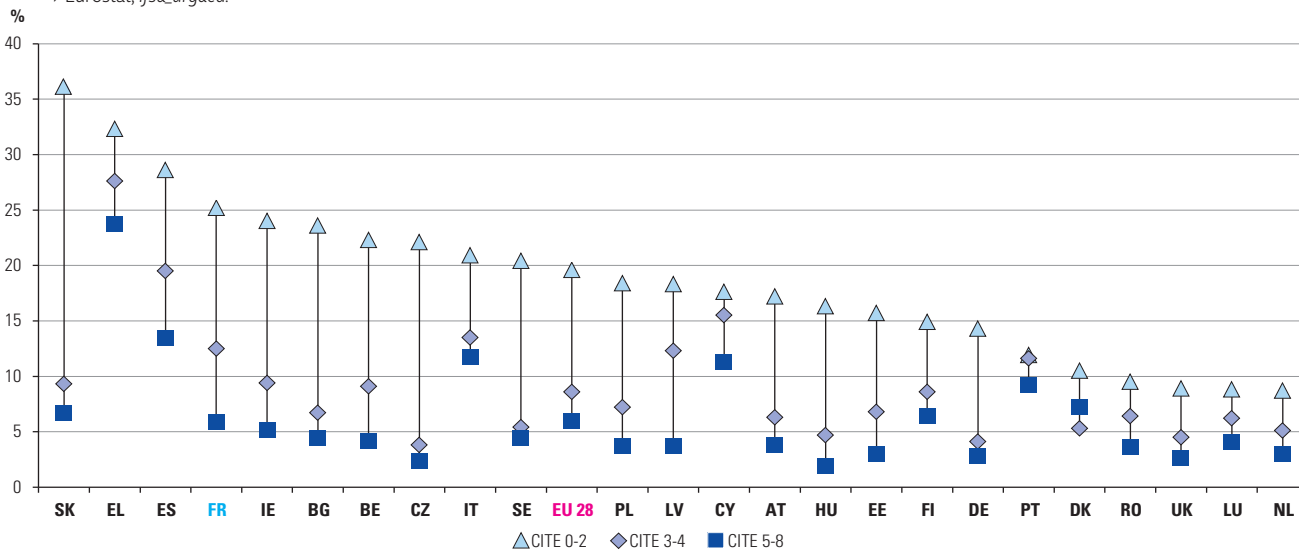
6.1.1 Insertion des jeunes adultes selon le sexe et la tranche d'âge dans l'Union européenne à 28, en Allemagne, en France et au Royaume-Uni en 2016

↳ Eurostat, edat_lfse_18.



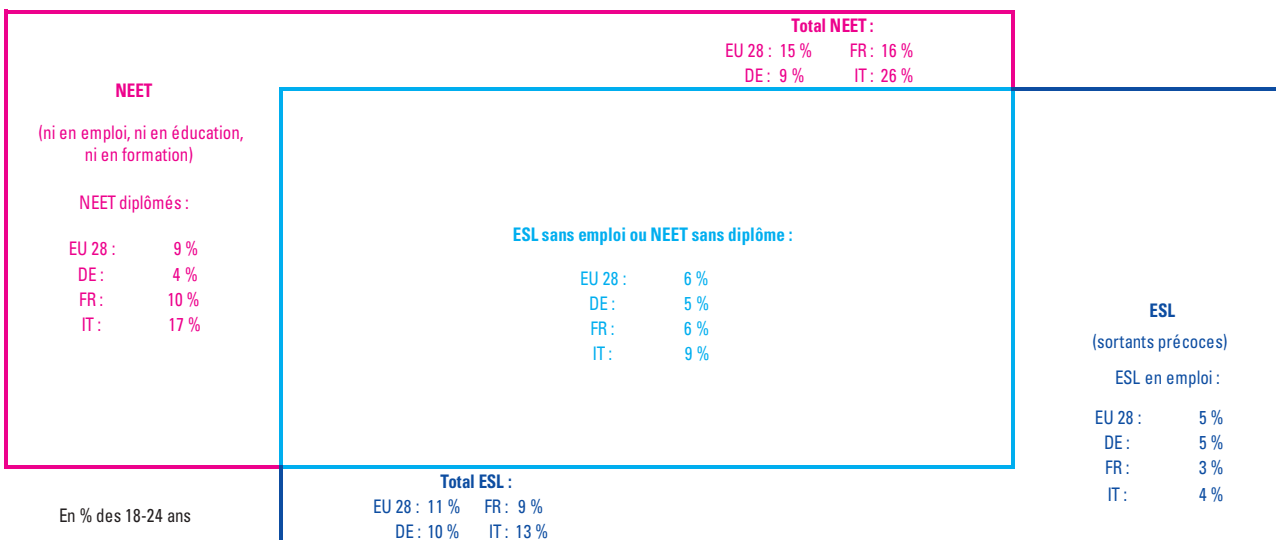
6.1.2 Taux de chômage des 25-39 ans par niveau de CITE atteint en 2016

↳ Eurostat, lfsa_urgaed.



6.1.3 Les NEET et les sortants précoces (ESL) dans l'Union européenne à 28, en Allemagne, en France et en Italie en 2016

↳ Eurostat, edat_lfse_14 et edat_lfse_21.



6.2 L'ACCÈS À L'EMPLOI SELON LE GENRE OU L'ORIGINE

LES HOMMES MOINS MENACÉS PAR LE CHÔMAGE À TOUT NIVEAU D'ÉDUCATION

En 2016, en moyenne de l'Union européenne à 28, les hommes de 25 à 39 ans connaissent un **taux de chômage**[□] inférieur à celui des femmes, à niveau d'éducation identique quel qu'il soit (6.2.1). Cependant, bien que relativement contenu dans cette tranche d'âge spécifique des jeunes adultes, l'écart entre hommes et femmes se réduit à mesure qu'augmente le niveau d'éducation. En effet, en moyenne de l'UE 28, la différence de taux de chômage entre les hommes et les femmes est de 5 points au niveau de CITE 0-2 alors qu'elle n'est que de 2 points au niveau de CITE 5-8. C'est en Grèce que l'écart de taux de chômage entre les sexes est le plus important (au détriment des femmes) pour les deux niveaux d'éducation présentés ici : 14 points pour les non-diplômés et 10 points pour les diplômés de l'enseignement supérieur. La France connaît une situation comparable à la moyenne européenne, bien que ses taux de chômage pour les deux sexes soient parmi les plus élevés aux faibles niveaux d'éducation.

Il est intéressant de noter que, si en moyenne de l'UE 28, les hommes sont moins souvent menacés par le chômage que les femmes de même niveau d'éducation, cinq pays connaissent une situation atypique. Les quatre premiers, l'Allemagne, l'Autriche, la Bulgarie et la Roumanie ont tous à la fois un taux de chômage féminin inférieur à celui des hommes parmi les non-diplômés et un taux identique entre hommes et femmes pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Le cinquième pays, la Suède, est le seul pays où le chômage semble moins affecter les femmes que les hommes diplômés de CITE 5-8 : l'écart statistiquement significatif est de 0,4 point au détriment des hommes.

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

En 2016, les hommes de 15 à 39 ans des pays de l'UE 28 ont plus souvent un statut d'**actif occupé**[□] que les femmes : 66 % des hommes ont ce statut quand seules 57 % des femmes connaissent cette situation (6.2.2). Les **parts de chômage**[□] étant relativement proches (8 % pour les hommes, 7 % pour les femmes), la différence de statut tient à la part d'**inactifs**[□] plus élevée pour les femmes (35 %) que pour les hommes (26 %) dans la tranche d'âge en question. Le statut d'inactivité recoupe à la fois la situation de formation sans emploi en parallèle (cf. 6.1, p. 64) et celle de retrait du marché du travail, situations impossibles à départager ici.

[□] Voir la définition p. 74.

La part de femmes inactives dans la tranche d'âge concernée est systématiquement supérieure à celle d'hommes en situation d'inactivité. En Italie et au Royaume-Uni, le taux d'inactivité pour les femmes de cette tranche d'âge est d'au moins 10 points supérieur à celui des hommes, alors que cet écart n'est que de 1 point au Portugal. Symétriquement, le taux d'emploi dans la même tranche d'âge est toujours supérieur pour les hommes : 13 points d'écart en Italie et 9 au Royaume-Uni, mais seulement 2 points au Portugal. Le temps partiel, largement féminin, contribue à réduire les écarts de taux d'emploi entre hommes et femmes : celui-ci représente 25 % environ des femmes de la tranche d'âge en Allemagne et au Royaume-Uni, et atteint 53 % dans le cas des Pays-Bas. Là encore, le Portugal est dans une situation atypique, avec moins de 10 % d'emploi en temps partiel parmi les femmes.

L'ORIGINE DES PARENTS INFLUENCE L'ACCÈS À L'EMPLOI

L'origine migratoire, quels choix méthodologiques ?

ZOOM

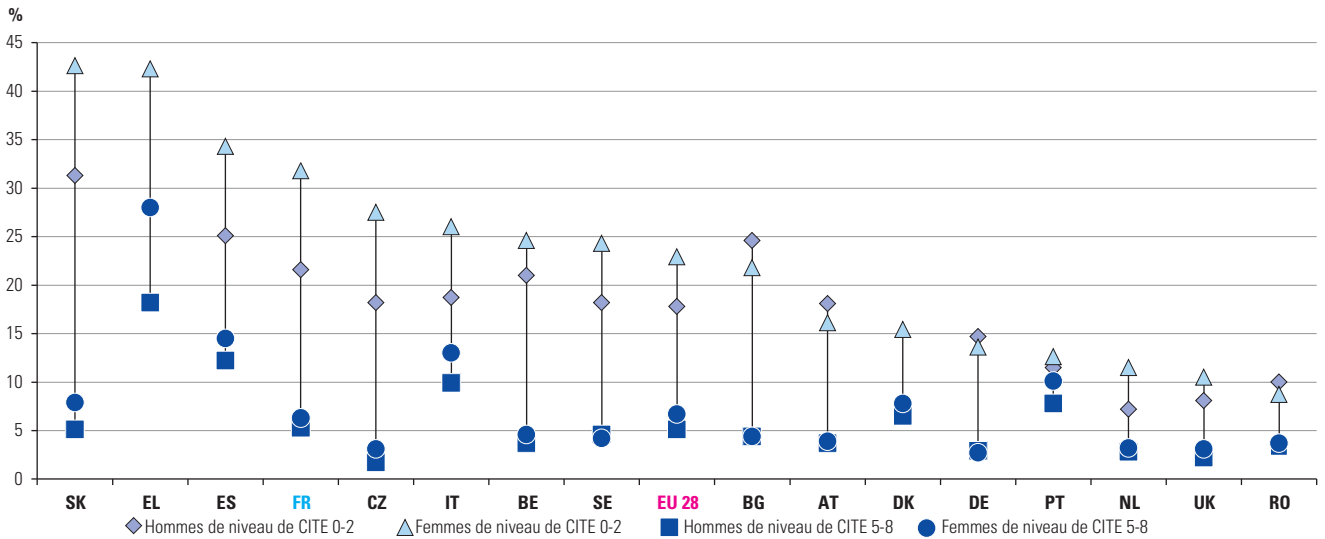
Le choix a été fait ici de retenir, parmi les personnes âgées entre 20 et 64 ans, les individus natifs du pays considéré et nés soit de parents eux-mêmes originaires du pays, soit de parents d'origine mixte (un parent étranger) ou d'origine étrangère (les deux parents étrangers). L'ensemble de ces descendants a donc *a priori* fréquenté le système scolaire de ce pays. En effet, retenir les personnes nées à l'étranger et ayant immigré dans le pays considéré comporte le risque d'inclure celles qui n'ont pas fréquenté le système scolaire de ce pays, ce qui induit une sérieuse limite de comparaison.

Observée dans certains pays européens marqués par une histoire d'immigration, la population des 20-64 ans née dans le pays et ayant des parents d'origine mixte ou étrangère est, de manière quasi systématique, moins souvent en emploi que la population ayant des parents natifs en 2014 (6.2.3). Cependant, pour les personnes ayant un niveau de CITE 0-2 ou un niveau de CITE 5-8, les écarts de taux d'emploi sont relativement contenus à niveau de diplôme égal.

La CITE 3-4 est le niveau d'éducation qui présente l'écart de taux d'emploi le plus fort entre les 20-64 ans issus de parents natifs et ceux de parents d'origine mixte ou étrangère (en faveur des premiers), à l'exception de l'Allemagne où cet écart n'est que de 2 points. En Espagne, cet écart est de 22 points ; en France, il est de 10 points. L'écart observé pour les diplômés de l'enseignement supérieur est en moyenne plus faible que pour les diplômés de CITE 3-4 : il varie de 4 points en faveur des natifs (Espagne) à 4 points en faveur des enfants de parents d'origine étrangère ou mixte (Allemagne). ■

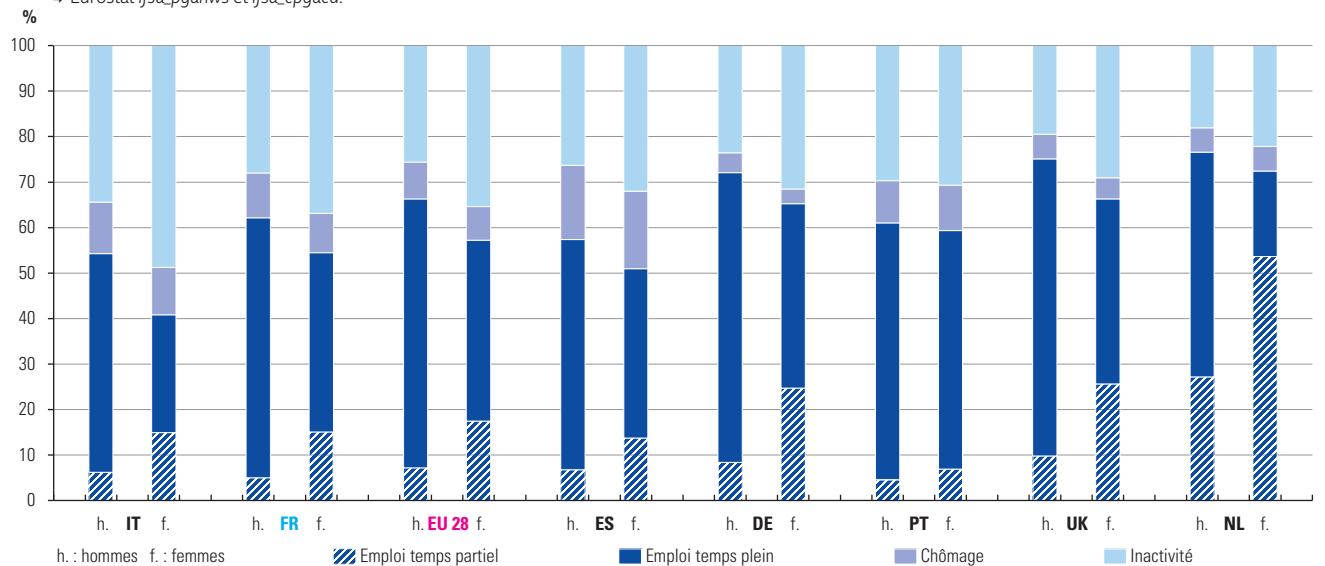
6.2.1 Taux de chômage des 25-39 ans par sexe et par niveau de CITE atteint en 2016

↳ Eurostat, *lfsa_urgaed*.



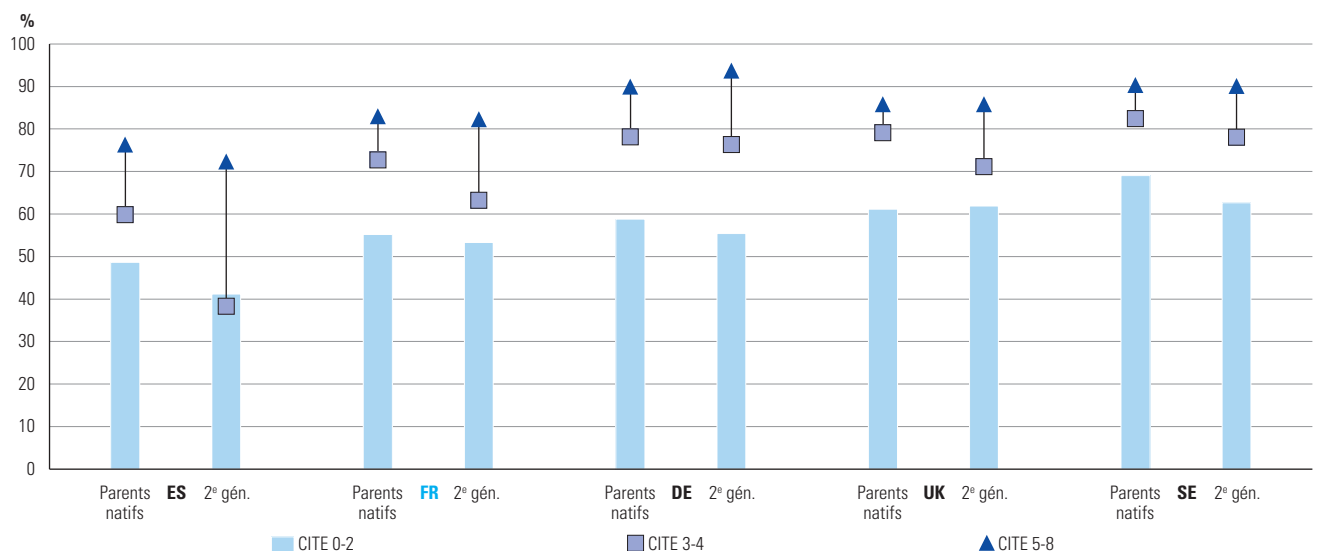
6.2.2 Répartition des 15-39 ans par sexe et par statut au regard de l'emploi en 2016

↳ Eurostat *lfsa_pganws* et *lfsa_epgaed*.



6.2.3 Proportion d'actifs occupés parmi les 20-64 ans nés dans le pays par niveau de CITE et selon la nationalité des parents en 2014

↳ Eurostat, *lfsa_14lel*.



Les revenus selon EU-SILC

ZOOM

L'enquête EU-SILC (*Statistics on income and living conditions*) d'Eurostat fournit les données européennes sur le revenu disponible brut des ménages, i.e. le revenu qui reste à la disposition des ménages, une fois déduits les prélèvements fiscaux et sociaux. Sont comptés l'ensemble des 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 qui ont des revenus inférieurs.

L'IMPACT POSITIF DU DIPLÔME SUR LES REVENUS

En 2016, dans l'ensemble des pays de l'Union européenne à 28, le revenu disponible brut des personnes âgées de 18 ans et plus est croissant avec le niveau de diplôme atteint. Néanmoins, son montant varie sensiblement en fonction du niveau de PIB/habitant de chaque pays et de la répartition des revenus au sein de chacun d'eux. Que ce soit pour la CITE 0-2 ou pour la CITE 5-8, les valeurs extrêmes se trouvent en Roumanie (revenus les plus faibles) et au Luxembourg (revenus les plus élevés). Les revenus annuels médians par pays (en équivalent SPA^[4]) chez les personnes de niveau de CITE 0-2 s'échelonnent de 3 730 SPA à 24 030 SPA ; et pour celles de CITE 5-8, de 8 700 SPA à 36 050 SPA (6.3.1 et 6.3.2). Quelle que soit la CITE considérée, la France figure parmi les pays où ces revenus annuels médians sont parmi les plus élevés.

En 2016, le rapport entre le revenu annuel médian des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur et celui des personnes faiblement diplômées varie de 1,42 au Danemark (rapport le plus faible) à de 2,47 en Bulgarie (rapport le plus élevé). L'avantage relatif que présente un niveau d'éducation plus élevé est donc très important en Bulgarie. Ce rapport est de 1,47 en France ; de 1,61 en Allemagne ; de 1,60 au Royaume-Uni ; et de 1,67 en Italie.

LES FEMMES SONT MOINS RÉMUNÉRÉES À NIVEAU DE DIPLÔME ÉGAL

En 2016, dans les 22 pays de l'UE membres de l'OCDE, les femmes ont systématiquement des revenus du travail inférieurs à ceux des hommes, à niveau de diplôme égal (6.3.3). En effet, en moyenne des 22 pays, les femmes faiblement diplômées touchent un revenu équivalent à 80 % de celui des hommes ; ce rapport varie de 60 % en Estonie à 91 % en Suède. Pour la CITE 5-8, il est de 74 % et s'échelonne de 67 % en Estonie à

86 % au Luxembourg. En France, où il correspond respectivement à 75 % et à 71 % du revenu du travail des hommes pour la CITE 0-2 et CITE 5-8, celui des femmes est proche de la moyenne européenne.

Notons qu'à deux exceptions près (Espagne et Estonie), le revenu du travail relatif des femmes par rapport à celui des hommes est d'autant plus faible que leur niveau de CITE atteint est élevé. Toutefois, ce constat ne tient pas compte de la dispersion des revenus au sein d'un niveau de CITE pour l'ensemble de la population.

Les revenus du travail selon l'OCDE

ZOOM

L'indicateur de revenus du travail de l'OCDE retenu ici (6.3.3 et 6.3.4) 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 peuvent provenir de l'enquête EU-SILC (c'est le cas de la France), de l'enquête EFT^[4] ou de sources nationales. Les pays ne présentant pas de données complètes par CITE ont été retirés.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE « DIPLÔME SUIVANT » EST TOUJOURS RENTABLE

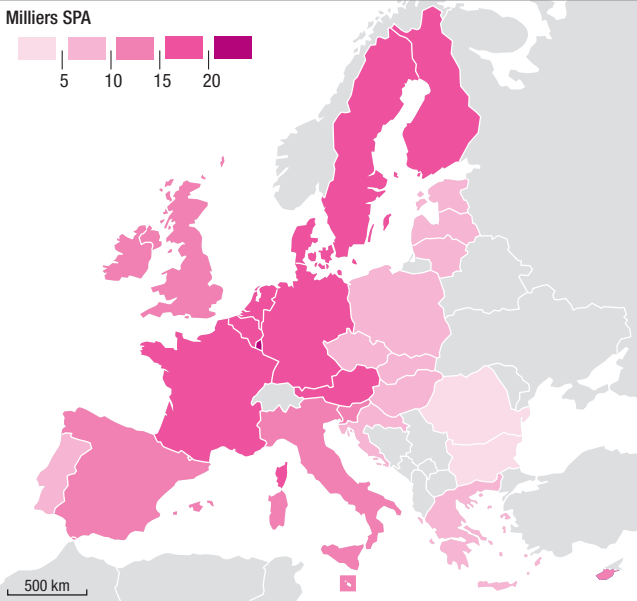
En 2016, dans la moyenne des pays européens membres de l'OCDE dont les données sont disponibles, obtenir un diplôme plus élevé dans l'enseignement supérieur est toujours rentable étant donné le surcroît de revenu du travail qui y est associé (6.3.4). En effet, en moyenne, comparé aux actifs occupés de 25 à 64 ans de CITE 3, les personnes du même âge ayant un diplôme de CITE 5 touchent 24 % de plus ; celles de niveau de CITE 6 touchent 38 % de plus ; et celles de niveau de CITE 7 et 8 touchent 77 % de plus. À l'exception de l'Autriche, du Danemark et de l'Estonie, les revenus sont, dans chaque pays, croissants avec le niveau de diplôme atteint. C'est en Hongrie que l'obtention d'un master ou d'un doctorat comporte l'avantage relatif le plus important en comparaison avec les diplômes de CITE 3.

Dans certains pays, comme en Allemagne, en Hongrie ou encore au Royaume-Uni, l'augmentation de revenu associée à un niveau de CITE plus élevé est linéaire. Dans d'autres pays, comme le Danemark ou la Finlande, le passage de la CITE 5 à la CITE 6 occasionne une augmentation de revenu limitée, l'avantage relatif étant plus élevé pour les CITE 7 et 8. La France illustre particulièrement bien cette situation, car l'obtention d'un master y permet une progression très nette des revenus. ■

^[4] Voir la définition p. 74.

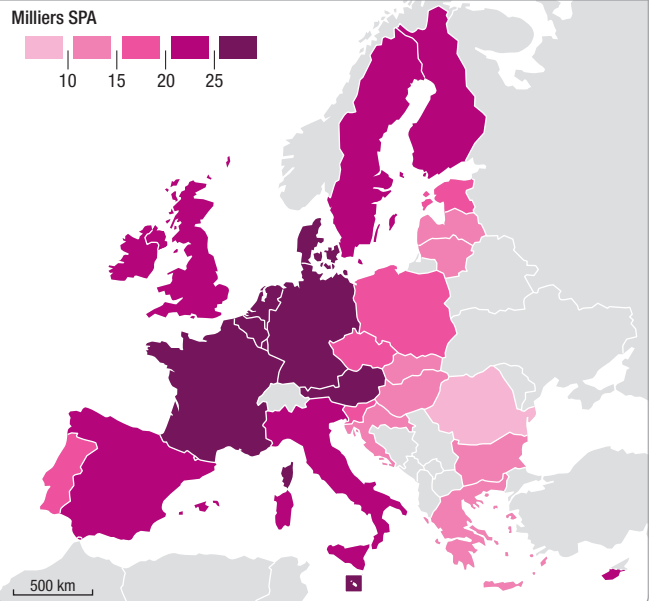
6.3.1 Revenu médian des personnes de 18 ans et plus et de niveau de CITE 0-2 en 2016 en équivalent SPA

↳ Eurostat, *ilc_dio8*.



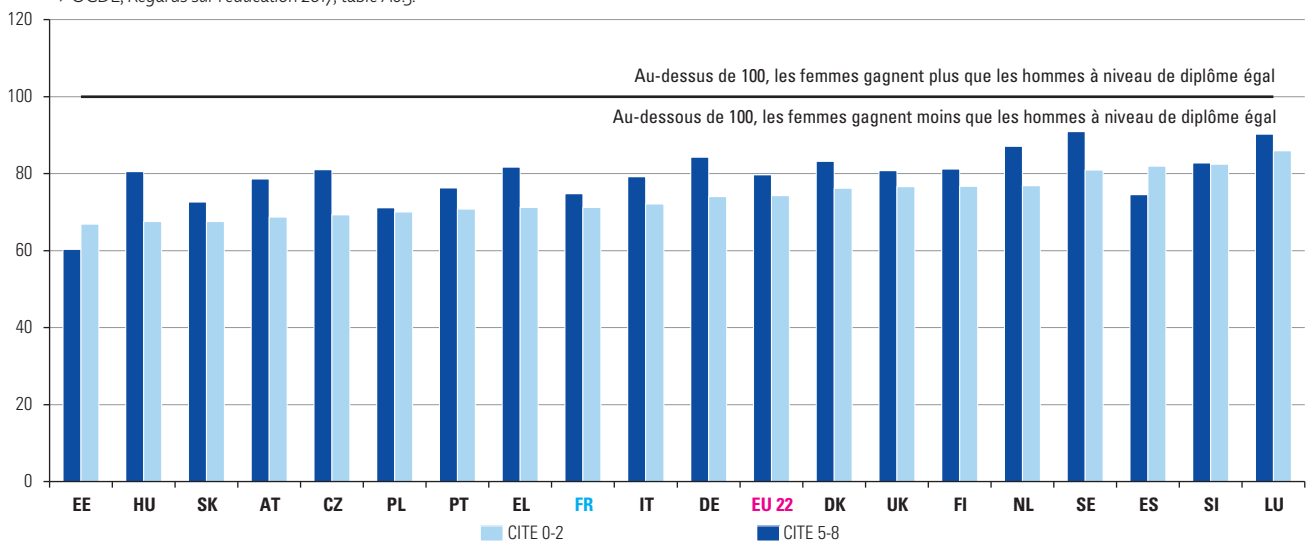
6.3.2 Revenu médian des personnes de 18 ans et plus et de niveau de CITE 5-8 en 2016 en équivalent SPA

↳ Eurostat, *ilc_dio8*.



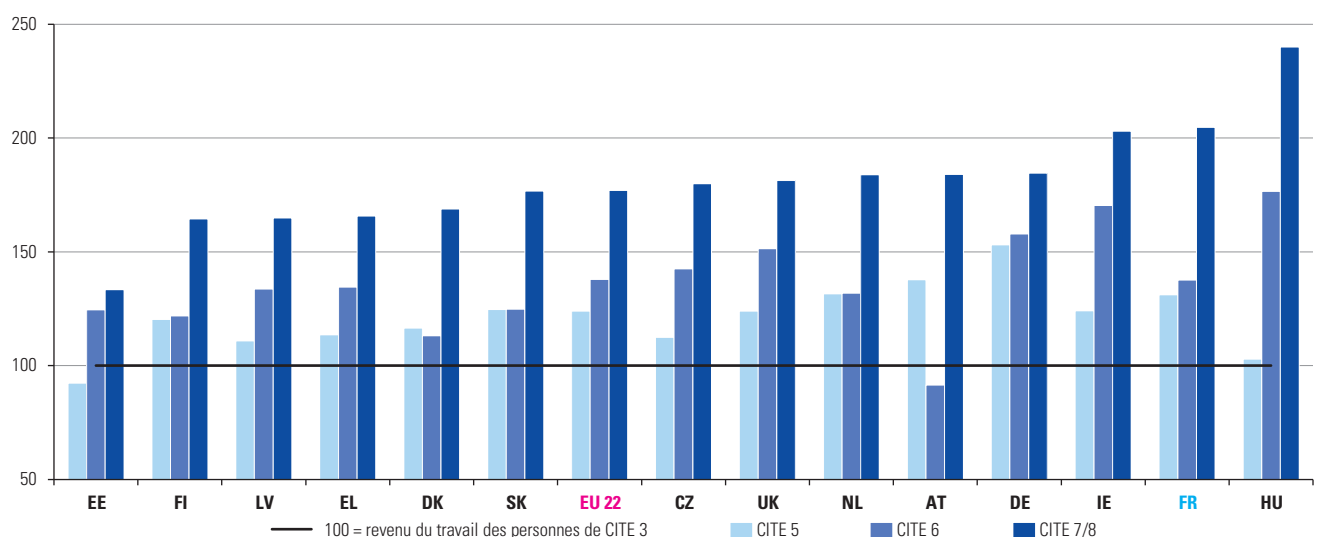
6.3.3 Différence de revenus entre hommes et femmes travaillant à temps plein de 25 à 64 ans par niveau de CITE atteint en 2015

↳ OCDE, *Regards sur l'éducation 2017, table A6.3*.



6.3.4 Revenus du travail relatifs des personnes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur, par niveau de CITE atteint en 2015

↳ OCDE, *Regards sur l'éducation 2017, table A6.1*.



6.4 L'ÉDUCATION ET LA SANTÉ

LA SANTÉ EST-ELLE LIÉE AU NIVEAU D'ÉDUCATION ATTEINT ?

Le module européen sur la santé (MEMH)^[1] de l'enquête EU-SILC^[2] **ZOOM**

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. La figure 6.4.1 présente les données des deux premiers concepts. Les données de santé ressentie ou perçue proviennent des réponses à la question suivante : « Comment est votre état de santé en général ? Très bon, bon, assez bon, mauvais, très mauvais ». La figure présente un agrégat des parts d'individus qui se déclarent en bonne ou en très bonne santé. Quant à la morbidité chronique, la question posée est la suivante : « Avez-vous une maladie ou un problème de santé de longue durée (au moins six mois) ? Oui, non. »

En moyenne, 80 % des personnes de 16 ans et plus diplômées de l'enseignement supérieur se déclarent en bonne ou en très bonne santé dans l'Union européenne à 28, en 2016 ; c'est le cas de 56 % des personnes avec un niveau CITE 0-2 (6.4.1). La France connaît des taux voisins de ceux de la moyenne UE 28 : respectivement 77 % et 53 %. Si le niveau de santé ressentie croît systématiquement avec le niveau d'éducation, les écarts entre les faibles niveaux d'éducation et l'enseignement supérieur varient selon les pays. C'est au Portugal qu'ils sont les plus importants (41 points d'écart) et c'est au Danemark qu'ils sont les plus faibles (16 points d'écart). Il n'y a que 6 pays dans lesquels au moins 60 % des individus de CITE 0-2 se déclarent en bonne ou en très bonne santé.

Les problèmes de santé et les maladies de longue durée sont moins souvent déclarés par les personnes ayant un niveau d'éducation élevé. En 2016, dans l'UE 28, 43 % des personnes de 16 ans et plus ayant un faible niveau d'éducation déclarent un problème de santé de plus de 6 mois, alors que c'est le cas de seulement 29 % des personnes de niveau de CITE 5-8. Là encore, les écarts entre niveaux de CITE varient de façon importante selon les pays. C'est en Croatie et en Lituanie que l'on observe les écarts les plus importants (31 points d'écart) et en Allemagne que l'on observe le plus faible (6 points d'écart).

UN TABAGISME OCCASIONNEL PLUS FRÉQUENT CHEZ LES PERSONNES DIPLÔMÉES

Bien que les habitudes liées au tabac diffèrent selon les pays de l'Union, elles semblent en lien avec le niveau d'éducation des personnes. En 2016, en moyenne de l'UE 28, 24 % des personnes faiblement diplômées déclarent fumer (fumeurs

quotidiens et occasionnels cumulés), contre 19 % pour les diplômés de CITE 5-8 (6.4.2). De plus, les habitudes changent en fonction du niveau de CITE : la part de fumeurs occasionnels parmi l'ensemble des fumeurs est plus importante chez les personnes diplômées de l'enseignement supérieur (environ 30 % en CITE 5-8) que chez les non-diplômés (environ 13 %).

Cependant, cette moyenne européenne ne reflète pas la situation de chaque pays. L'écart entre les parts de fumeurs selon le niveau de CITE est le plus fort en Estonie (16 points d'écart). De plus, parmi les pays présentés ici, seuls la France, le Portugal et la Roumanie ont plus de fumeurs parmi les diplômés de l'enseignement supérieur que parmi les non-diplômés. Toutefois, la France et les Pays-Bas se démarquent par leurs taux élevés (8 %) de fumeurs occasionnels chez les personnes de niveau de CITE 5-8.

LE RISQUE D'OBÉSITÉ DIMINUE LORSQUE LE NIVEAU D'ÉDUCATION AUGMENTE

L'indice de masse corporelle **ZOOM**

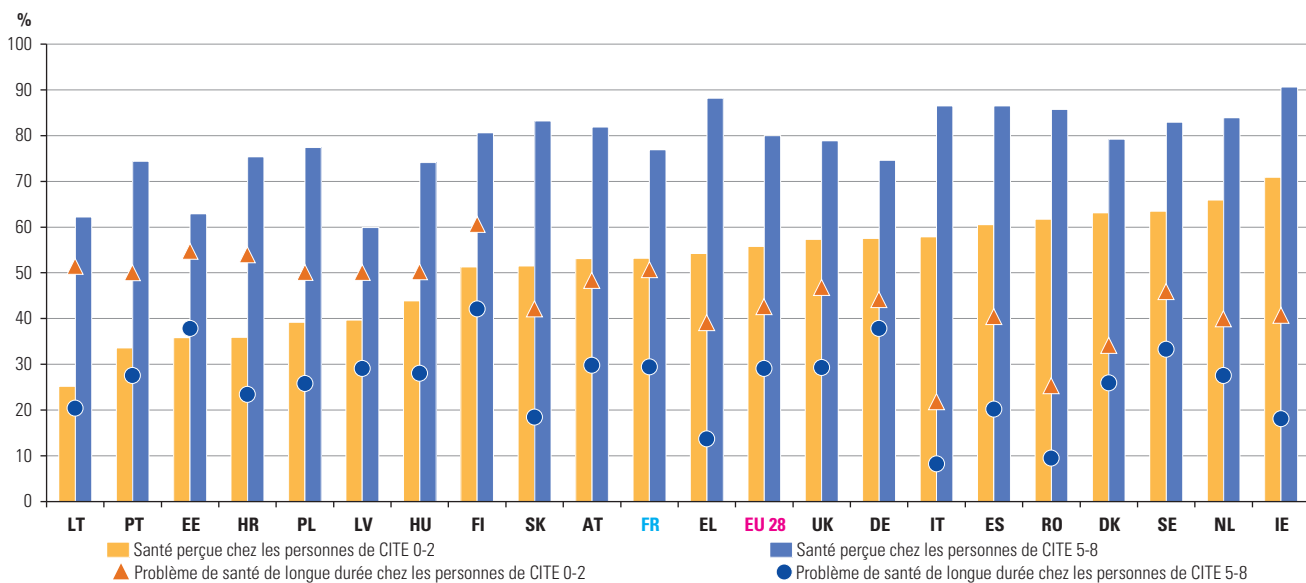
L'organisation mondiale de la santé (OMS) a retenu l'indice de masse corporelle (IMC) pour observer le surpoids et l'obésité dans les populations. L'IMC est calculé en divisant la masse en kilogrammes par la taille en mètre au carré (kg/m²). L'OMS a fixé des seuils d'IMC pour classer les individus : un IMC « normal » se situe entre 18,5 et 25 kg/m², seuil au-delà et en deçà duquel le risque de mortalité augmente significativement : le surpoids se situe entre 25 et 30 kg/m² ; au-delà, il s'agit d'obésité. Ces données proviennent de l'enquête EHIS^[1] (European health interview survey), dont la 2^e édition a été menée entre 2013 et 2015.

En 2014, dans les 26 pays ayant participé à l'enquête EHIS, la proportion moyenne d'individus en situation d'obésité baisse quasi systématiquement à mesure que le niveau d'éducation augmente (6.4.3). Dans la très large majorité des pays ayant participé à l'enquête (20 sur 26), plus de 20 % de la population avec un faible niveau d'éducation était en situation d'obésité en 2014. Cette situation concerne plus de 30 % des personnes faiblement diplômées et plus de 20 % des individus ayant le niveau de l'enseignement supérieur à Malte, ce qui correspond aux valeurs les plus élevées de l'UE. En France, la proportion de population en situation d'obésité est légèrement plus élevée que la moyenne de l'UE 28 pour le niveau de CITE 0-2 ; elle y est légèrement plus faible pour les deux autres niveaux de CITE atteints. ■

[1] Voir la définition p. 74.

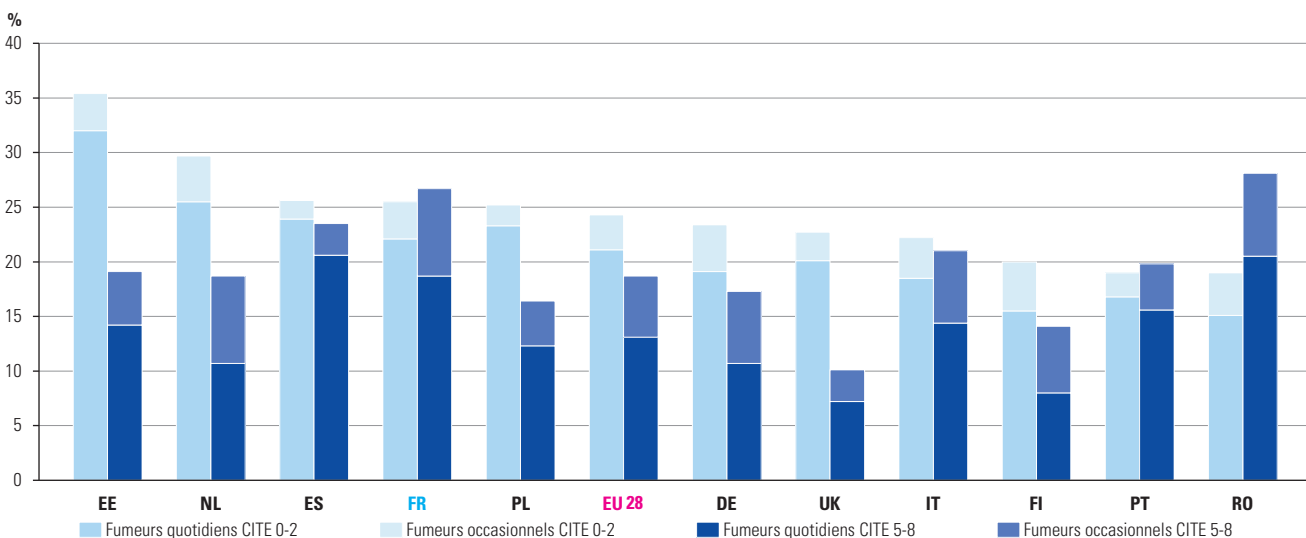
6.4.1 Individus de plus de 16 ans se déclarant en bonne ou en très bonne santé et individus déclarant un problème de santé ou une maladie de longue durée par niveau de CITE atteint en 2016

↳ Eurostat, *hlth_silc_o2* et *hlth_silc_o5*.



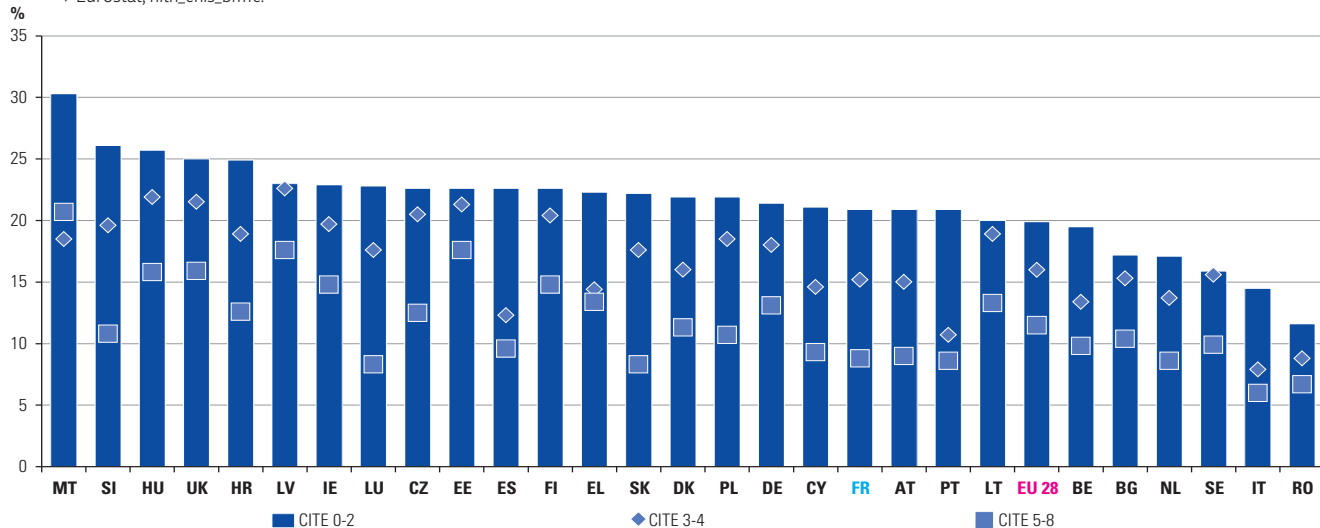
6.4.2 Consommation de tabac dans la population des 18 ans et plus par niveau de CITE atteint en 2014

↳ Eurostat, *hlth_ehis_sk1e*.



6.4.3 Part d'individus en situation d'obésité dans la population des 18 ans et plus par niveau de CITE atteint en 2014

↳ Eurostat, *hlth_ehis_bme*.



6.5 ÉDUCATION, PRATIQUES CULTURELLES ET USAGES DU NUMÉRIQUE

LA CONSOMMATION DE BIENS CULTURELS EST L'APANAGE DES DIPLÔMÉS

Quel est l'effet du niveau d'éducation des personnes sur leurs pratiques culturelles ?

ZOOM

En 2015, l'enquête **EU-SILC** ^[1] comprenait un module *ad hoc* sur la participation sociale et culturelle, et la privation matérielle. Elle a permis de rapporter les pratiques culturelles des individus à leur niveau d'éducation atteint. La figure **6.5.1** présente les individus de 16 ans et plus qui ont participé à une activité culturelle (cinéma, spectacle vivant ou sites culturels) au moins une fois au cours des douze derniers mois selon leur niveau de CITE atteint.

En 2015, dans l'Union européenne à 28, on observe une participation aux activités culturelles très variable selon le niveau d'éducation atteint. En effet, dans plus de la moitié des pays de l'UE 28, la part de diplômés de l'enseignement supérieur qui pratiquent des activités culturelles (voir encadré) est de 40 points supérieure à celle des non-diplômés. Toutefois, si cette part dépasse 80 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur dans une grande majorité des pays européens, celle-ci varie considérablement au sein de la population ayant le niveau de CITE 0-2, s'échelonnant de 11 % en Bulgarie à 76 % au Danemark, où les inégalités sont de ce point de vue sensiblement plus faibles (**6.5.1**). La France, avec des taux élevés pour les deux populations, se trouve dans une position relativement avantageuse.

L'USAGE DES OUTILS NUMÉRIQUES N'EST PAS ENCORE UNIVERSEL EN EUROPE

Les usages du numérique

ZOOM

Afin de mesurer les usages numériques des ménages et des entreprises, Eurostat a mis en place une enquête annuelle sur les Technologies de l'information et de communication (TIC). Cette enquête recense des données sur la population de 16 à 74 ans et son accès aux TIC, ainsi que l'usage de ces derniers. L'enquête permet également de ventiler les ménages et individus par niveau de CITE atteint.

En 2015, dans l'UE 28, la part de la population qui utilise quotidiennement un ordinateur varie fortement selon le niveau de diplôme. En effet, en moyenne des 28 pays, seulement 39 % des personnes non diplômées âgées de 16 ans et plus utilisent un ordinateur quotidiennement, alors que ce taux atteint 87 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur (**6.5.2**). Là encore, on note une relative homogénéité parmi les diplômés de l'enseignement supérieur : l'utilisation quotidienne d'un ordinateur dépasse systématiquement 80 % pour la population de niveau de CITE 5-8 dans les pays de l'Union.

Si l'usage numérique semble largement développé chez les diplômés de l'enseignement supérieur au travers de l'UE 28, cet usage varie considérablement pour les non-diplômés. Dans 13 pays (dont l'Autriche, l'Espagne ou encore l'Irlande), moins de 40 % des personnes ayant un niveau de CITE 0-2 utilisent un ordinateur quotidiennement, avec un minimum de 20 % observé en Bulgarie et en Roumanie. Pour 4 pays (Allemagne, Finlande, Luxembourg et Pays-Bas), ce taux dépasse cependant 60 %. La France connaît des proportions proches de la moyenne européenne pour les deux niveaux de CITE.

L'USAGE DES SERVICES PUBLICS SUR INTERNET EST LUI AUSSI FORTEMENT LIÉ AU NIVEAU D'ÉDUCATION

L'usage du numérique est particulièrement éclairant dans le cadre des services dont la mise à disposition en ligne est réglementée. C'est notamment le cas d'un certain nombre des services publics tels que la demande d'allocations sociales, l'inscription d'enfants à l'école ou à l'université, mais aussi la déclaration et le paiement d'impôts en ligne, qui relèvent d'une directive européenne (directive 2016/2102 du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en 2016).

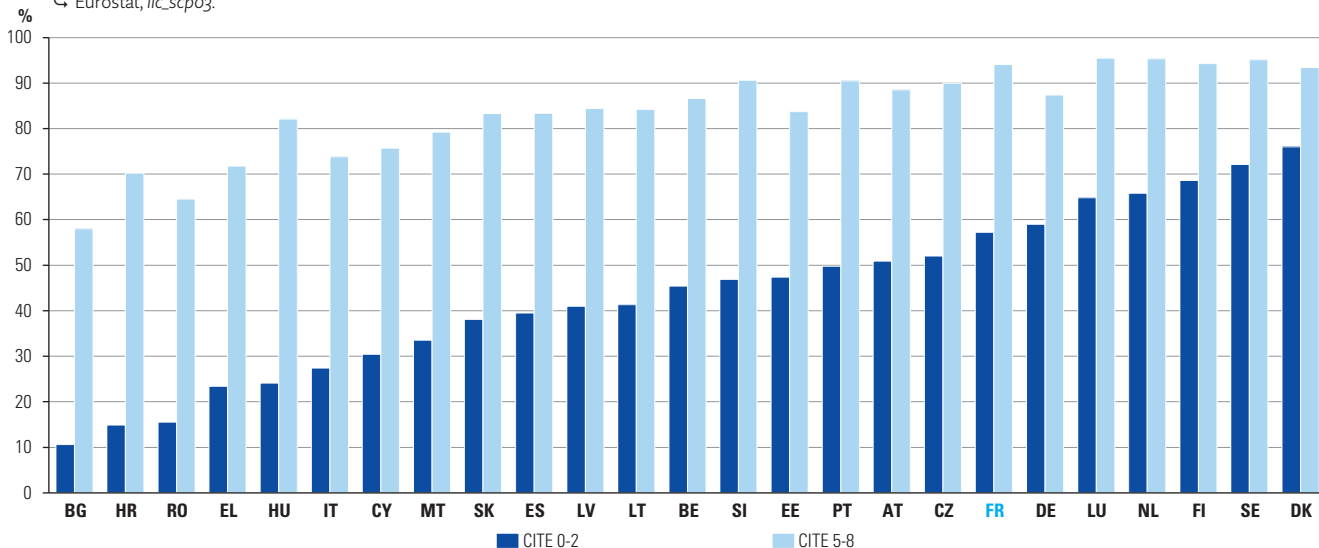
Les données obtenues par un module *ad hoc* de l'enquête TIC d'Eurostat menée en 2013 permettent précisément d'éclairer l'utilisation des services publics en ligne par la population selon le niveau d'éducation atteint. La figure (**6.5.3**) présente les résultats pour les individus ayant déjà fait une déclaration d'impôts sur le revenu en ligne, service à ce jour le plus communément disponible sur Internet en Europe. En 2013, bien que seuls 35 % des diplômés de l'enseignement supérieur dans l'UE 28 déclarent leurs impôts sur Internet, le pourcentage des non-diplômés ayant recours au même service est beaucoup plus faible (7 %). La France, qui connaît des taux parmi les plus élevés d'Europe pour chacun des deux niveaux de CITE, est dans une situation favorable.

Toutefois, il convient de prendre ces données avec précaution. Cet indicateur peut en effet être tributaire de facteurs exogènes, comme l'accès à un ordinateur et/ou Internet dans le ménage, l'accessibilité et la facilité d'usage des sites visés et des réglementations fiscales, etc. ■

^[1] Voir sources p. 78.

6.5.1 Fréquence de participation à des activités culturelles (cinéma, spectacles vivants ou sites culturels) au cours des 12 derniers mois dans la population des 16 ans et plus par niveau de CITE atteint en 2015

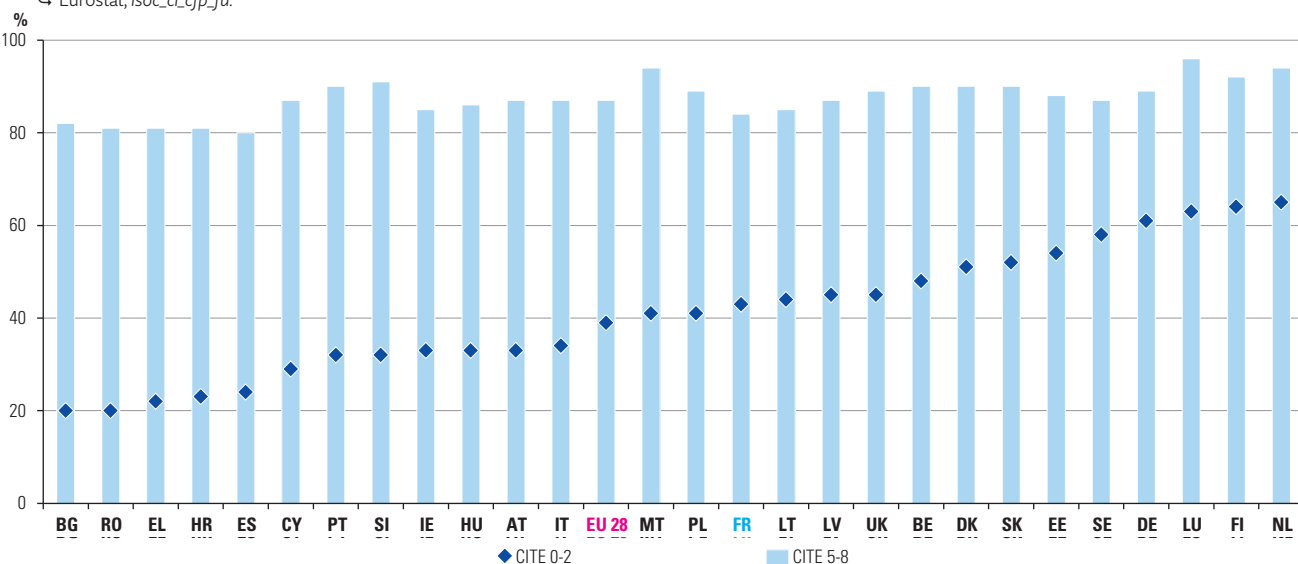
↳ Eurostat, *ilc_scp03*.



Note de lecture : en 2015 en France, 57 % des personnes de 16 ans et plus ayant atteint un niveau de CITE 0-2 déclarent avoir participé à une activité culturelle au cours des 12 derniers mois ; ce taux est de 94 % pour les personnes ayant atteint un niveau de CITE 5-8.

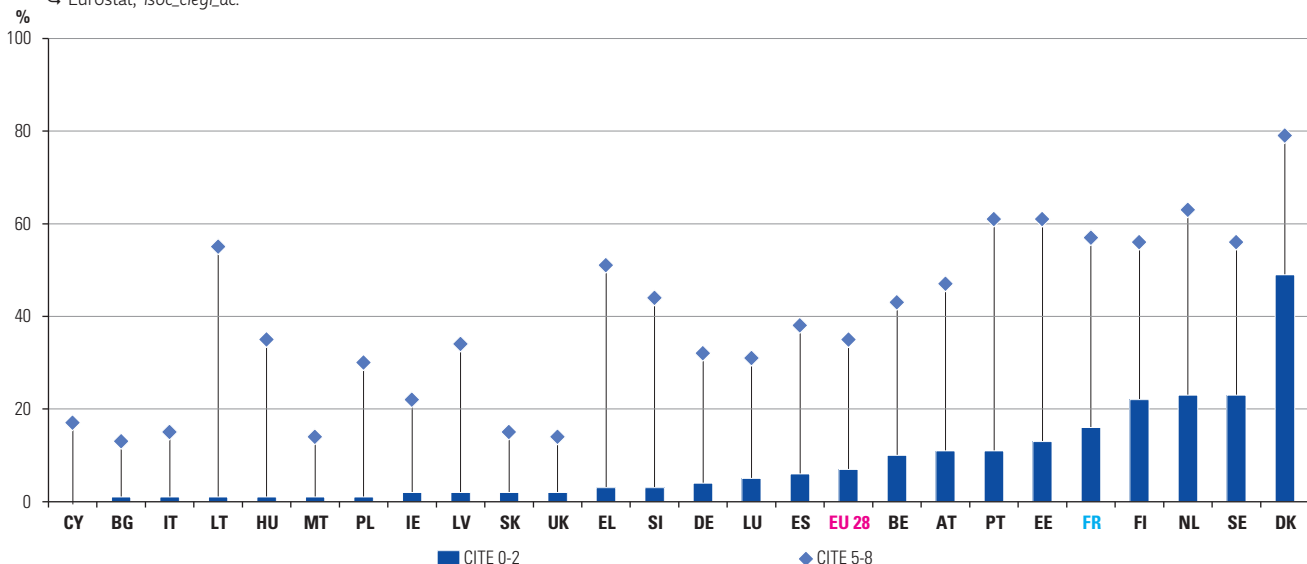
6.5.2 Utilisation quotidienne d'un ordinateur par les 16 ans et plus par niveau de CITE atteint en 2015

↳ Eurostat, *isoc_ci_cfp_fu*.



6.5.3 Part des individus ayant déjà fait leur déclaration de revenu sur le site Internet des pouvoirs publics par niveau de CITE atteint en 2013

↳ Eurostat, *isoc_cieg_lac*.



Bureau International du Travail (BIT)

Le Bureau international du travail (BIT), basé à Genève, est un organisme rattaché à l'ONU et chargé des questions générales liées au travail dans le monde. Il harmonise les concepts et les définitions relatifs au travail et à l'emploi, en particulier ceux concernant la population active occupée et les chômeurs (déf. Insee).

Coefficient de Gini

Le coefficient de Gini est un indicateur synthétique d'inégalités de salaires (de revenus, de niveaux de vie...). Il varie entre 0 et 1. La valeur 0 de l'indicateur correspond à la situation de parfaite égalité – celle où tous les revenus (ou les salaires, les niveaux de vie, etc.) seraient égaux. À l'autre extrême, la valeur 1 traduit la situation la plus inégalitaire possible, celle où tous les salaires (les revenus, les niveaux de vie...) sauf un seraient nuls. Une baisse de l'indice de Gini observée entre deux dates indique donc une diminution globale des inégalités et inversement (mais n'indique pas ce qui fait évoluer les inégalités, notamment le bas ou le haut de la distribution des valeurs).

Congé payé d'éducation

Congé payé qui garantit l'emploi des femmes et des hommes souhaitant éduquer l'enfant après sa naissance. Ce type de congé se prend généralement à la suite du congé de naissance. Dans la plupart des pays, le droit au congé d'éducation est souvent individuel (pour l'un ou l'autre des deux parents), mais les allocations sociales allouées à ce type de congé sont fixées pour un ménage et non pas pour des individus, ce qui ne permet qu'à un seul parent des deux de prendre ce type de congé. D'autres pays proposent de « partager » la durée de ce congé entre les deux parents, mais en réservant une certaine durée de ce congé à l'un des deux parents spécifiquement. Par exemple, en France, le congé parental d'éducation dure au maximum un an, à condition que le père et la mère prennent 26 semaines chacun.

Congé payé pour la naissance d'un enfant

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

Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE)

L'EAJE recouvre, d'une part, l'ensemble des conditions d'accueil de l'enfant dès son plus jeune âge, dans un centre habilité, le plus souvent sous la tutelle du ministère des Affaires sociales (crèches collectives, jardins d'enfants, garderies familiales, nourrices agréées) et d'autre part, l'ensemble des programmes d'enseignement préélémentaire proposés à l'enfant dans un établissement dédié jusqu'à l'âge de scolarisation obligatoire.

Enfants dépendants

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

Enseignement formel

Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié à travers les organismes publics et les entités privées reconnues qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou encore par des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou 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 (déf. Unesco).

Enseignement non formel

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

Équité sociale de performances dans PISA

Il existe plusieurs indicateurs pour mesurer l'impact du milieu social sur les performances dans PISA (S. Keskipaik et T. Rocher, 2011, « Pour une mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques », *Éducation & formations*, n° 80, MENESR-DEPP). L'indicateur mobilisé pour la figure 5.5.2 est celui du pourcentage de variance du score expliqué par l'indice SESC. Il donne une mesure de la « force » du lien entre la performance et le statut socio-économique et culturel ; il indique à quel point il est possible de prédire la performance des élèves à partir du statut socio-économique et culturel de leur foyer.

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. 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 (déf. Insee).

Groupes de niveau PISA

Les groupes de niveau dans PISA sont constitués non pas *a priori* mais à partir des résultats constatés. L'étendue des scores obtenus par les élèves au sein de l'échantillon total (valeur maximale – valeur minimale) est divisée par le nombre de groupes de niveaux défini. Sont établis ainsi des seuils en valeur absolue qui permettent de classer les élèves en fonction de leur score. Un niveau requis de compétences, de connaissances et un degré de

compréhension est associé à chaque groupe de niveau. L'élève est affecté à un niveau en fonction de son score, ce qui lui donne une probabilité de réussite aux *items* de ce niveau d'au moins 50 %. Selon l'OCDE : « Le niveau 2 peut être considéré comme le seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société ».

Inactivité

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

Indicateur conjoncturel de fécondité

L'indicateur conjoncturel de fécondité, ou somme des naissances réduites, mesure le nombre d'enfants qu'aurait une femme tout au long de sa vie, si les taux de fécondité observés l'année considérée à chaque âge demeuraient inchangés.

Neither in employment, education or training (NEET)

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

Parité de Pouvoir d'Achat (PPA)

La parité de pouvoir d'achat (PPA) est un taux de conversion monétaire qui permet d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achat des différentes monnaies (déf. Insee).

Parts de chômage

La part des chômeurs est la proportion de chômeurs dans l'ensemble de la population. Cet indicateur est plus faible que le taux de chômage, qui mesure la proportion de chômeurs dans la seule population active. Il est utilisé 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) (déf. Insee).

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 (déf. Insee).

Population active occupée

La population active occupée « au sens du BIT » comprend les personnes (âgées de 15 ans ou plus) ayant 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 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.

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 (déf. Insee).

Revenu disponible net médian

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

Seuil de compétence

Selon l'OCDE, le seuil de compétence est le seuil à partir duquel « des individus commencent à faire preuve de compétences qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société ». Dans la répartition des élèves par groupes de niveau à PISA, c'est le niveau 2 qui sert de seuil de compétence. Les élèves qui sont classés dans les groupes inférieurs au niveau 2 (soit les groupes « sous 1b », « 1b » et « 1a ») sont les élèves dits « faiblement performants ».

Solde migratoire plus ajustement statistique

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. L'ajustement statistique prévient le lecteur que cette composante peut contenir des changements de population qui ne sont pas attribuables aux naissances, décès, à l'immigration et l'émigration, telles que les corrections de statistiques administratives de population.

Solde naturel

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

Standard de Pouvoir d'Achat (SPA)

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

Système Européen de Transfert et d'accumulation de Crédits (ECTS : European Credits Transfer System)

Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (généralement abrégé en ECTS, de l'anglais *European Credits Transfer System*) est un système de points développé par l'UE dans le but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études de l'enseignement supérieur des différents pays européens. Il permet d'attribuer des points à toutes les composantes d'un programme d'études en se fondant sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant. Il facilite ainsi la mobilité d'un pays à l'autre et d'un établissement à l'autre. Les descriptions des programmes contiennent les « résultats d'apprentissage » (c'est-à-dire ce que les étudiants doivent connaître, comprendre et être capables de faire) et la charge de travail (c'est-à-dire le temps en principe nécessaire aux étudiants pour atteindre ces résultats). Chaque résultat d'apprentissage est exprimé sous forme de crédits, la charge de travail variant entre 1 500 et 1 800 heures par année universitaire, un crédit représentant généralement 25 à 30 heures de travail, et une année 60 crédits.

Taille moyenne des classes

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

Taux d'activité

Le taux d'activité est le pourcentage d'actifs dans la population totale. Il se calcule en rapportant le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs) d'une classe d'âge et l'ensemble de la population de la même classe d'âge.

Taux de chômage

Le taux de chômage est le pourcentage de chômeurs dans la population active (actifs occupés + chômeurs). Un taux de chômage peut être exprimé pour l'ensemble de la population active ou pour un groupe donné (classe d'âge, sexe, etc.) en rapportant le nombre de chômeurs de ce groupe à celui des actifs du même groupe. Le taux de chômage diffère de la part du chômage qui, elle, mesure la proportion de chômeurs dans l'ensemble de la population.

Taux d'emploi

Le taux d'emploi rapporte le nombre de personnes en emploi à la population nationale. Il peut également être exprimé pour un groupe donné (classe d'âge, sexe, etc.) en rapportant les actifs en emploi de ce groupe à la population totale du même groupe.

Taux d'encadrement

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 (déf. OCDE EAG).

Taux de 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 (moins de 20 % du temps de travail potentiel).

Taux de scolarisation

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

Taux de surpeuplement du logement

Le taux de surpeuplement du logement rapporte le nombre de ménages vivant dans un logement surpeuplé à l'ensemble des ménages. Le caractère surpeuplé d'un logement fait intervenir le nombre de pièces, en considérant que sont nécessaires : une pièce de séjour pour le ménage, une pièce pour chaque couple, une pièce pour les célibataires de 19 ans et plus ; et une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou s'ils ont moins de 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 (déf. Insee).

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement correspond au nombre normal d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne face aux élèves selon la réglementation, les contrats de travail des enseignants ou d'autres documents officiels. Le temps d'enseignement peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. Il correspond au nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours et des jours de vacances pendant lesquels les établissements sont fermés. Selon la définition retenue par l'OCDE, dans l'enseignement primaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps (déf. OCDE EAG).

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 (déf. OCDE).

Temps d'instruction obligatoire cumulé

Le temps d'instruction obligatoire global cumulé est l'addition du nombre d'heures total d'instruction obligatoire par niveau de CITE. Il peut être donné pour toutes les matières obligatoires mais aussi pour les matières spécifiques telles que les langues étrangères obligatoires.

Variation naturelle (voir Solde naturel)

Enquête sur les Forces de Travail (EU-EFT)

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

European Health Interview Survey (EHIS)

Fondé 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)

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

Eurydice

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

Minimum European Health Module (MEMH)

Le mini-module européen sur la santé (MEMH) a été développé pour obtenir des données déclaratives sur la santé des populations en Europe. Conçu pour être utilisé dans toutes les enquêtes sociales, il l'est actuellement dans le questionnaire EHIS et dans EU-SILC. Le questionnaire est composé d'un ensemble de trois questions générales qui définissent trois concepts différents de la santé : la santé perçue (« Comment est votre état de santé en général ? Très bon, bon, assez bon, mauvais, très mauvais ») ; la morbidité chronique (« Avez-vous une maladie ou un problème de santé de longue durée (au moins six mois) ? Oui, non ») ; les limitations d'activité dues à des problèmes de santé (« Êtes-vous limité à cause d'un problème de santé, depuis au moins six mois, dans les activités que les gens font habituellement ? Oui, fortement limité ; oui, mais pas fortement limité ; non, pas limité du tout »).

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

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

Programme for International Assessment of Adult Competences (PIAAC)

PIAAC (*Programme for international assessment of adult competences* – Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes) est une enquête internationale de l'OCDE qui cherche à évaluer, à travers une série d'*items*, les compétences en « littératie » et en « numératie » des individus âgés de 16 à 65 ans. La littératie désigne la capacité à comprendre et à utiliser l'information contenue dans des textes écrits dans divers contextes. Elle englobe une variété de compétences, depuis le codage de mots et de phrases jusqu'à la compréhension, l'interprétation et l'évaluation de textes complexes. La numératie désigne la capacité à utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des idées mathématiques.

Programme for International Student Assessment (PISA)

Tous les trois ans depuis l'an 2000, sous l'égide de l'OCDE, PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programme international pour le suivi des acquis des élèves) évalue les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. PISA vise la classe d'âge qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit son parcours scolaire passé et futur. Les élèves ne sont pas évalués sur des connaissances au sens strict mais sur leurs capacités à mobiliser et à appliquer celles-ci dans des situations variées, parfois éloignées du cadre scolaire.

L'enquête a porté en 2015 sur un échantillon total de 510 000 élèves dans 72 pays/économies (la DEPP pour la France).

Teaching And Learning International Survey (TALIS)

L'enquête internationale TALIS (*Teaching And Learning International Survey* – Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage) a pour objectif de recueillir des données déclaratives sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges pour la France). L'échantillon de chaque pays est composé d'au moins 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 (la DEPP pour la France).

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

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

TIMSS « advanced »

L'enquête TIMSS « *advanced* » évalue les connaissances en mathématiques et en physique des élèves en fin d'enseignement secondaire qui se destinent à des carrières scientifiques, technologiques, d'ingénieur ou de mathématiques (STEM). Ces élèves ont reçu la meilleure offre de formation scientifique de leur pays. En France, les élèves évalués sont ceux de terminale de la voie générale en série scientifique. Un nombre très restreint de pays ont participé à ce volet de l'enquête (9 pays en 2015, dont 5 de l'Union européenne). Contrairement à PISA ou TIMSS pour les niveaux inférieurs, TIMSS « *advanced* » ne correspond pas à l'ensemble des élèves d'un niveau d'études ou d'un âge donné. On calcule un taux de couverture par pays qui correspond à la part d'élèves ciblés (ensemble de la terminale « S » en France) dans la population totale de jeunes du même âge (18 ans en France) (la DEPP pour la France).

Achévé d'imprimer en août 2018
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92404 Courbevoie Cedex

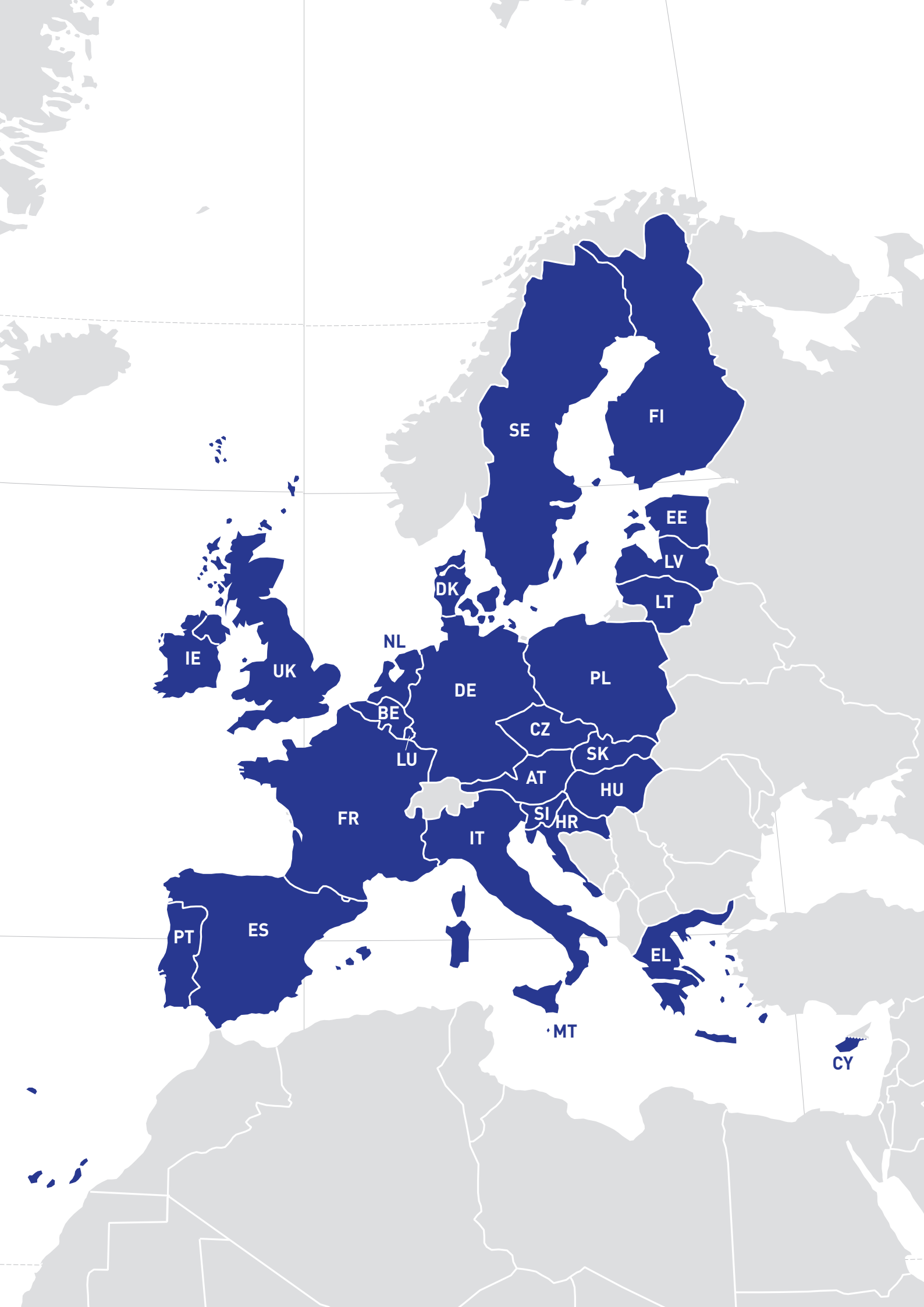
OCDE/OECD

Organisation de coopération
et de développement économiques

UE/EU

Union européenne

BE	Belgique
BG	Bulgarie
CZ	République Tchèque
DK	Danemark
DE	Allemagne
EE	Estonie
IE	Irlande
EL	Grèce
ES	Espagne
FR	France
HR	Croatie
IT	Italie
CY	Chypre
LV	Lettonie
LT	Lituanie
LU	Luxembourg
HU	Hongrie
MT	Malte
NL	Pays-Bas
AT	Autriche
PL	Pologne
PT	Portugal
RO	Roumanie
SI	Slovénie
SK	Slovaquie
FI	Finlande
SE	Suède
UK	Royaume-Uni (UK-en) Angleterre (UK-nir) Irlande du nord (UK-sco) Écosse (UK-wls) Pays de Galles



- IE
- UK
- FR
- ES
- PT
- DE
- NL
- BE
- LU
- DK
- SE
- FI
- EE
- LV
- LT
- PL
- CZ
- SK
- AT
- HU
- SI
- HR
- IT
- MT
- EL
- CY

L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES

2^e édition 2018

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

- 1 les contextes démographiques, économiques et sociaux entourant les élèves et leurs familles ;
- 2 la diversité des systèmes éducatifs européens ;
- 3 les dépenses pour l'éducation, le coût d'un élève ou encore sur les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur ;
- 4 les principales caractéristiques des enseignants de l'Union européenne ;
- 5 les résultats comparés des systèmes éducatifs, en matière de performances ou d'équité ;
- 6 les retombées économiques et sociales de l'éducation.

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

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

Florence Lefresne était cheffe de la Mission aux relations européennes et internationales (MIREI) de la DEPP lors de la première phase de ce travail.

Yann Fournier est chargé d'études au sein de la mission aux relations européennes et internationales (MIREI) de la DEPP.

La Mission aux relations européennes et internationales coordonne et anime les activités européennes et internationales de la DEPP. Elle mène des études comparatives sur les systèmes et les politiques d'éducation et intervient – au titre de son expertise – dans de nombreux 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.

IMPRIM'VERT®



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



Téléchargeable sur
www.education.gouv.fr

ISBN 978-2-11-152400-2
e-ISBN 978-2-11-152401-9



9 782111 524002