



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

depp

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



version française

L'Europe de l'éducation en chiffres

2024

5^e édition

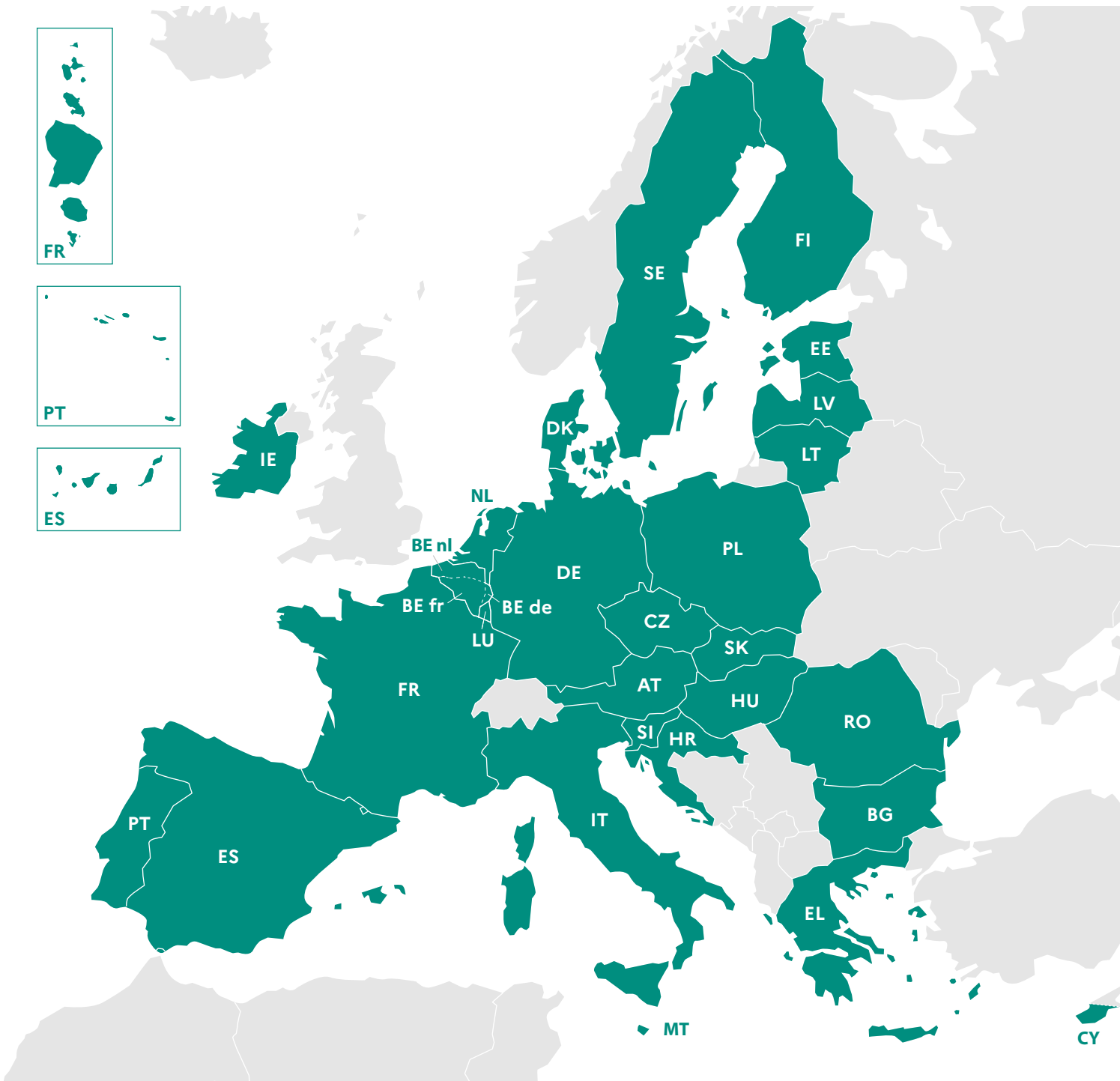


Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

Union européenne

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

Les régions ultrapériphériques (les Açores, les îles Canaries, la Guadeloupe, la Guyane, La Réunion, Madère, la Martinique, Mayotte, Saint-Martin) ne sont pas représentées sur les cartes. Toutefois, les données correspondant à chacun des pays présentés dans cette publication tiennent compte, le cas échéant, des régions ultrapériphériques faisant partie du territoire national.



L'Europe de l'éducation en chiffres

2024

5^e édition



version française

L'annexe de cet ouvrage propose une définition des concepts, des informations détaillées sur les sources de données, des précisions méthodologiques et une liste des sigles.

 : Définitions
 : Sources

Les dates d'extraction des données sont précisées dans les fichiers Excel disponibles en ligne : www.education.gouv.fr/EuropeEducation2024

Cet ouvrage n'exprime pas les positions officielles des institutions de l'Union européenne, de ses États membres ou des ministères en France.

Cet ouvrage est édité par
le ministère de l'Éducation nationale

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

Directrice de la publication
Magda Tomasini

Rédacteurs en chef
Robert Rakocevic
Alina Toader

Édition
Aurélie Bernardi

Direction artistique
Anthony Fruchart

Conception graphique
Anthony Fruchart
Frédéric Voiret

Réalisation graphique
Opixido

Cartographie
Sylvain Blondeau

Impression
Paragon Transaction

Auteurs
Alina Toader
Robert Rakocevic
Alexandra Farrugia
Anne Gaudry-Lachet

Pour le « fait marquant »
Jeanne Gorny (DJEPVA)
Marie Goiset (DJEPVA)
Camille Baumann (DS)

Remerciements

Les auteurs adressent leurs remerciements chaleureux aux bureaux de la DEPP pour leurs précieux conseils et relectures. La DGESCO et le SIES ont également apporté une aide précieuse pour la vérification des données dans leurs domaines de compétences. Nos remerciements vont également à la DJEPVA et à la DS (ministère des Sports, de la Jeunesse et de la Vie associative) pour avoir contribué à cette édition avec une analyse de l'éducation au sport en Europe, dans le contexte exceptionnel des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024. Enfin, nous exprimons notre reconnaissance envers nos homologues de plusieurs pays européens, notamment en Allemagne et au Luxembourg, qui ont permis d'éviter certaines erreurs d'interprétation de leurs résultats nationaux.



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

L'Éducation est indissociable de l'Europe : elle est l'ADN du projet européen, où la coopération et le partage des savoirs contribuent à bâtir des sociétés plus justes, plus prospères et plus éclairées.

Aujourd'hui, la comparaison des systèmes éducatifs devient un levier précieux pour comprendre les spécificités et les évolutions des modèles en Europe. C'est pour cela que je tiens tant aux études, aux évaluations et aux comparaisons, qui permettent d'adapter nos enseignements, de cibler nos efforts et de faire progresser chaque élève là où il en a le plus besoin.

Depuis toujours, grâce à ses nombreuses initiatives, au premier rang desquelles Erasmus, symbole d'ouverture et de mobilité, l'Europe se distingue comme un espace pionnier de progrès pour la jeunesse.

Ces cadres de coopération ont inspiré des dynamiques d'échanges et favorisé la diffusion de bonnes pratiques ainsi que l'amélioration continue des approches pédagogiques, non seulement en Europe, mais aussi au-delà de ses frontières.

La publication de *L'Europe de l'éducation en chiffres* s'inscrit dans cet esprit, en proposant une analyse complète et nuancée des indicateurs européens. Outil de référence, elle enrichit la compréhension des caractéristiques et des tendances sur l'éducation au sein du continent.

Je tiens à remercier chaleureusement les équipes de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance pour leur engagement de chaque instant dans l'élaboration d'indicateurs fiables et éclairants. Ce travail est crucial pour nourrir notre réflexion collective et guider notre action.

Je me réjouis ainsi que l'édition 2024 puisse proposer un panorama renouvelé ainsi que des pistes d'action concrètes, en apportant des éclairages essentiels sur la diversité des enjeux éducatifs : la lutte contre les inégalités, l'évolution des compétences et l'attractivité des carrières des professeurs pour ne citer que quelques exemples.

Ces priorités résonnent particulièrement avec les défis que nous relevons chaque jour dans un ministère où nous œuvrons pour bâtir un système éducatif plus juste, plus exigeant, au service de la réussite et du bonheur de tous les élèves.

Au travail !

A blue ink signature, appearing to read 'Anne Genetet', is written in a fluid, cursive style.

Anne Genetet

Ministre de
l'Éducation nationale

Forte de son expertise statistique, la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) joue un rôle clé dans la production et la diffusion des indicateurs internationaux, collaborant activement avec des partenaires tels que l'OCDE, la Commission européenne, l'Unesco et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Il en résulte un ensemble riche de données comparatives que la DEPP sélectionne et analyse dans son ouvrage *L'Europe de l'éducation en chiffres*. Son objectif est de situer aussi précisément que possible le système éducatif français parmi ceux de ses voisins et de contribuer ainsi à une meilleure connaissance des systèmes éducatifs européens.

L'édition 2024 de l'ouvrage présente un panorama approfondi de la position de l'école française dans un contexte européen en constante évolution. La France se distingue par une population parmi les plus jeunes de l'Union européenne, grâce à un taux de fécondité relativement élevé, bien qu'en diminution. Elle se démarque également par une durée longue de scolarité et de formation obligatoires, ce qui en fait, après l'Allemagne, le deuxième pays avec le plus grand nombre d'apprenants tous niveaux confondus. Elle dépasse par ailleurs plusieurs objectifs européens, notamment ceux concernant la scolarisation préélémentaire, la lutte contre les sorties précoces de l'éducation et de la formation, ainsi que les niveaux de diplôme. Les recommandations internationales en faveur de l'activité physique et sportive – en milieu scolaire ou ailleurs – sont davantage respectées en France que dans la moyenne des pays européens. Le système éducatif français se montre inclusif, intégrant une large part d'élèves à besoins particuliers dans les établissements de scolarisation ordinaire, et reste l'un des plus attractifs pour les étudiants internationaux, en particulier dans les filières de commerce ainsi qu'en doctorat. La France a mobilisé ses ressources pour accueillir des réfugiés ukrainiens, soulignant sa capacité d'adaptation face aux besoins éducatifs des populations en déplacement.

L'Europe de l'éducation en chiffres 2024 met également en lumière les spécificités de la dépense éducative française. Si la dépense par apprenant en France dépasse légèrement la moyenne européenne dans l'enseignement supérieur, le pays investit nettement plus dans le second cycle du secondaire, mais moins dans l'élémentaire. Globalement, la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation est dans la moyenne européenne.

Autre caractéristique importante, le pays possède une filière professionnelle moins développée que dans d'autres pays européens et, au sein de cette filière, une part d'apprentissage plus faible, notamment par rapport à l'Allemagne.

Les compétences des élèves français révèlent des contrastes notables dans plusieurs domaines clés. En compréhension de l'écrit (Pirls 2021), le niveau des élèves de CM1 s'est stabilisé mais reste inférieur à celui de nombreux pays européens, avec un écart favorable aux filles, un phénomène commun mais particulièrement marqué en France. Au secondaire, l'enquête PISA 2022 montre une baisse des compétences en mathématiques, particulièrement chez les élèves les plus performants, majoritairement masculins. Les disparités selon le milieu socio-économique, significatives en France, restent stables depuis 2012, à l'inverse de certains pays où elles se sont accrues. Dans les compétences numériques (Icils 2023), les collégiens français surpassent la moyenne européenne en pensée informatique, bien que leur littératie numérique reste dans la moyenne européenne. En matière de civisme (ICCS 2022), les scores des élèves de quatrième en France sont solides, avec un fort engagement pour l'égalité des droits et l'environnement, même s'ils participent moins souvent à des actions publiques environnementales que leurs homologues italiens ou espagnols.

L'Europe de l'éducation en chiffres 2024 analyse également la situation des enseignants, ce qui est essentiel dans le contexte européen actuel d'une profession en mal d'attractivité. Bien que les enseignants français doivent accomplir un temps d'enseignement statutaire plus important en école élémentaire, et bien que leurs rémunérations finissent par s'aligner sur celles de la moyenne européenne dans les échelons avancés, les milieux de carrière présentent des salaires en retrait à la fois dans le premier et dans le second degré de la moyenne européenne. L'exigence de qualification initiale, plus forte en France, en particulier dans les premiers niveaux d'enseignement, est pondérée par une faible participation au développement professionnel continu. Force est néanmoins de constater une stabilité de l'emploi plus élevée en France, avec un taux élevé de personnels titulaires, une proportion relativement élevée d'enseignants masculins par rapport aux autres pays européens dans l'enseignement secondaire et des démissions qui restent moins fréquentes qu'ailleurs. ■

PRÉAMBULE

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

FAIT MARQUANT

L'éducation à l'activité physique et sportive.....10

1 LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

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

2 LES ÉLÈVES ET LES ÉTUDIANTS

2.1.	Le contexte démographique.....	26
2.2.	L'éducation et l'accueil de la petite enfance.....	28
2.3.	La participation des jeunes à l'enseignement scolaire et supérieur.....	30
2.4.	L'inclusion, l'équité et la diversité des systèmes éducatifs.....	32
2.5.	La mobilité dans l'enseignement supérieur.....	34

3 LES PARENTS D'ÉLÈVES

3.1.	L'environnement familial des élèves.....	38
3.2.	Les revenus et la situation économique des familles.....	40
3.3.	La participation des parents à l'éducation des enfants.....	42
3.4.	L'implication des parents à l'école.....	44

4 LES ENSEIGNANTS

4.1.	Les enseignants européens : une vue d'ensemble.....	48
4.2.	La formation des enseignants.....	50
4.3.	Les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants.....	52
4.4.	Les conditions d'emploi et d'exercice du métier d'enseignant.....	54
4.5.	Le salaire statutaire et le salaire effectif des enseignants.....	56
4.6.	L'évolution du salaire statutaire des enseignants.....	58

5 FOCUS : LES RÉSULTATS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

5.1.	Les objectifs européens en éducation pour 2030 : état des lieux en 2024.....	62
5.2.	L'évolution des résultats pour trois objectifs européens 2030.....	64
5.3.	L'objectif de développement durable pour une éducation de qualité (ODD 4).....	66
5.4.	Les compétences en compréhension de l'écrit selon Pirls 2021.....	68
5.5.	Les compétences des élèves à 15 ans selon PISA 2022.....	70
5.6.	Quelques déterminants de la réussite scolaire des élèves.....	72
5.7.	Au-delà des compétences de base : la pensée créative et informatique selon PISA 2022 et Icils 2023.....	74

6 L'ÉDUCATION AU PRISME DE LA SOCIÉTÉ

6.1.	Les études et l'emploi.....	78
6.2.	Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre.....	80
6.3.	Les connaissances civiques des élèves et leurs attitudes à l'égard de l'égalité des sexes.....	82
6.4.	Les connaissances et attitudes environnementales à l'école et au collège.....	84

ANNEXES

Précisions méthodologiques générales.....	86
Définitions 	86
Sources 	90
Sigles et acronymes.....	92
Les publications de la DEPP.....	93

PRÉAMBULE

LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

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

Étant donné la diversité des systèmes nationaux d'éducation et de qualification, la comparaison internationale des données en matière d'éducation requiert un cadre commun de définitions et de normes. La dernière version de la classification internationale type de l'éducation (CITE), qui date de 2011, fournit un cadre particulièrement utile.

Adoptée par l'Unesco en 1978, la **CITE** ^{Ab} classe les programmes et les niveaux d'éducation et de formation dans une nomenclature unifiée permettant de réaliser des comparaisons statistiques internationales dans le champ de l'éducation. Une première refonte de la CITE avait été proposée en 1997. En 2011, la CITE a été réformée une nouvelle fois, conjointement par les trois organisations qui en coordonnent la mise en œuvre : Unesco, OCDE et Eurostat. Les nouveautés se situent principalement dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance et dans l'enseignement supérieur. Ainsi, en CITE 0, niveau qui correspond à l'éducation de la petite enfance, distinction est désormais faite entre les programmes de développement éducatif de jeunes enfants (en particulier d'enfants de moins de 3 ans), codés CITE 01, et ceux de l'enseignement préélémentaire (généralement à destination d'enfants de plus de 3 ans), codés CITE 02 (1). En lien avec le **modèle de Bologne** ^{Ab}, les programmes de l'enseignement supérieur sont classés selon quatre niveaux au lieu de deux précédemment (CITE 5 à CITE 8).

Par ailleurs, la codification 2011 des niveaux de la CITE introduit de nouvelles variables de caractérisation des programmes. Elle s'appuie sur cinq facteurs principaux, à savoir : le niveau d'enseignement, l'orientation du programme, l'achèvement du niveau de CITE, l'accès aux niveaux supérieurs de CITE et la position dans la structure nationale de diplômes et de certifications (2). Le niveau, qui est représenté par le premier chiffre, correspond au niveau d'enseignement (ex. élémentaire, secondaire). L'orientation du programme (deuxième chiffre) correspond à l'orientation (générale, professionnelle). Les trois derniers facteurs se manifestent dans le troisième chiffre de la codification. Ainsi, l'« achèvement » indique si l'accomplissement du programme permet de valider, entièrement

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

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

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

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

1 Programmes de la CITE 2011 – principaux éléments de la codification

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

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

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

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

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

FIGURES 1 À 3

Source : ISU, 2012, *International Standard Classification of Education ISCED 2011*.

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

FAIT MARQUANT

L'ÉDUCATION À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU SCOLAIRE

Le seuil d'activité physique et sportive – en milieu scolaire ou ailleurs – recommandé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), qui est de 60 minutes par jour, n'est pas atteint par les jeunes âgés de moins de 18 ans au sein de l'Union européenne. Le taux de complétion de ce seuil est élevé en Espagne (74%), en Hongrie (60%), aux Pays-Bas (51%), en Finlande (46%) et en France (45%). La moyenne européenne s'élève à 30%, mais ce taux varie considérablement selon l'âge : il est en moyenne de 39% pour les moins de 12 ans et de 21% pour les adolescents (**figure 1**). Parmi les facteurs expliquant la baisse de la pratique sportive avec l'âge, le manque de temps, le contexte socio-économique ou encore les enjeux de bien-être et de santé mentale sont le plus souvent mis en avant.

En ce qui concerne plus spécifiquement les activités physiques et sportives pratiquées en milieu scolaire (EPS), les pays qui proposent le plus grand nombre d'heures (h) dans l'enseignement élémentaire (en CITE 1) et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (en CITE 2) sont la Hongrie (respectivement 137 h par an et 136 h par an en moyenne) et la France (108 h par an en moyenne aux deux niveaux). Une baisse du volume horaire s'observe entre le niveau de CITE 1 et de CITE 2 pour une majorité de pays, à l'exception notamment de la Suède (+40 h), de l'Autriche (+30 h) et de Chypre (+17 h). Dans ces trois pays, le choix d'augmenter le nombre d'heures d'EPS semble de nature à limiter le décrochage de la pratique physique et sportive à l'adolescence évoqué précédemment (**figures 2 et 3**).

UNE APPROCHE « INTÉGRÉE » POUR ÉVITER LE DÉCROCHAGE À L'ADOLESCENCE

La baisse en popularité de l'EPS dans les années 1990 a entraîné, à partir des années 2000, le développement d'une approche globale de la pratique physique et sportive à l'école. En fonction des pays, les élèves peuvent bénéficier de pauses « physiques et sportives » (dans 12 pays), des incitations aux activités physiques en classe en dehors des cours d'EPS (dans 19 pays), de l'organisation d'un trajet « dynamique » vers l'école (dans 14 pays) et/ou des propositions d'activités périscolaires ou extracurriculaires sportives (dans 21 pays)¹.

En Finlande, le modèle choisi repose sur une philosophie du bien-être dans tous les domaines de la vie. Depuis 2010, le programme « *on the move* » incite à la pratique physique et sportive, notamment par une déclinaison du programme « *Learning on the move* » s'appuyant sur des kits pédagogiques et une

formation prévue pour les enseignants. En Autriche, depuis 2009, le programme « *Move children healthy 2.0* » incite à une offre sportive extracurriculaire issue de la coopération entre les écoles primaires et les clubs sportifs.

L'Autriche et la Finlande ont engagé de nouvelles pratiques durant la pandémie de Covid-19. En Autriche, la campagne « *Pedibus* » propose des kits pédagogiques permettant de regrouper des enfants sous la supervision d'adultes pour se rendre à l'école à pied. Ce programme a été pérennisé. En Finlande, le « *Finnish model* », établi en 2020 pour une offre sportive gratuite après l'école, a également été pérennisé².

En France, dans la dynamique des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024, la promotion de l'activité physique et sportive constitue la « Grande Cause nationale » en 2024. Le programme Génération 2024 permet d'intégrer 30 minutes d'activité physique quotidienne supplémentaire pour les élèves de CITE 1 et de valoriser l'engagement des établissements scolaires grâce à un label.

LEVER LES BARRIÈRES DES JEUNES À LA PRATIQUE PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'accompagnement dans la pratique physique et sportive en dehors du cadre scolaire peut être assuré par la levée des barrières sociales et économiques dans l'accès au sport, par exemple concernant les activités dans un club sportif. En moyenne, conformément à un baromètre flash de l'UE réalisé en mai 2024³, 33% des jeunes de 15 à 30 ans ont participé aux activités d'un club sportif lors des 12 mois précédant l'enquête. Ce taux va de 42% pour la Belgique et la France, à 16% pour Malte (**figure 4**).

Pour lever les barrières évoquées, 21 États membres de l'UE ont mis en place des dispositifs; trois d'entre eux proposent notamment des mesures adressées aux jeunes modestes (Belgique, France et Pays-Bas)⁴. En France, le « Pass sport » finance à hauteur de 50 euros l'adhésion à une structure sportive pour chaque jeune. La pratique sportive des jeunes est aussi rendue accessible par les programmes extrascolaires « aisance aquatique » (de 4 à 6 ans) et « j'apprends à nager » (de 6 à 12 ans), ainsi que de cyclisme *via* le programme « savoir rouler à vélo » (6 à 11 ans). En Belgique, le « *sport na school* » (sport après l'école) propose un accès aux activités sportives à tarif réduit pour les jeunes, ainsi qu'un pass dégressif selon des critères sociaux. La région Basse-Autriche a opté pour une approche ciblée : des cours gratuits de ski y sont proposés aux enfants de 5 à 10 ans grâce au programme « *Skikids* ». ■

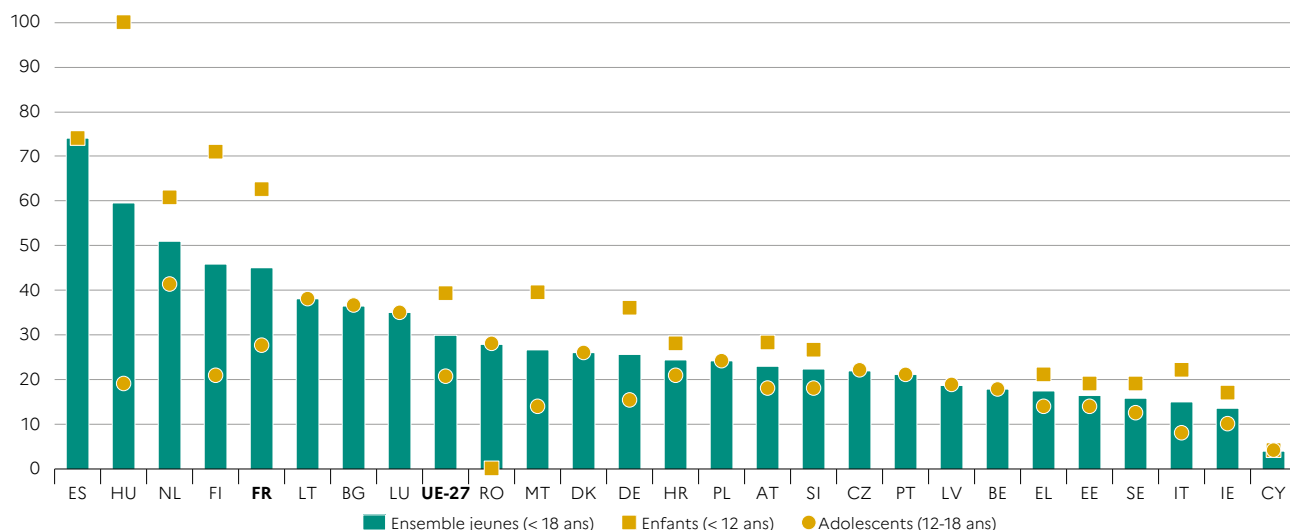
1. Pour plus d'informations voir : CE/OMS, 2021, *Physical Activity Factsheets for the European Union Member States in the WHO European Region*. https://sport.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/PA%20European%20Report%202021%20Web_v1_1.pdf

2. CE/EACEA, 2022, *The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of young people – Policy responses in European countries*, Office des publications de l'UE, Luxembourg. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/299233>

3. Pour plus d'informations voir : CE, 2024, *Eurobaromètre Flash 545 Youth and democracy*. <https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=91994>

4. Pour plus de détails voir : CE/OMS, *ibid.*, indicateur 8.

1 Taux de complétion du seuil d'activité physique et sportive de 60 minutes par jour et par jeune (en %)

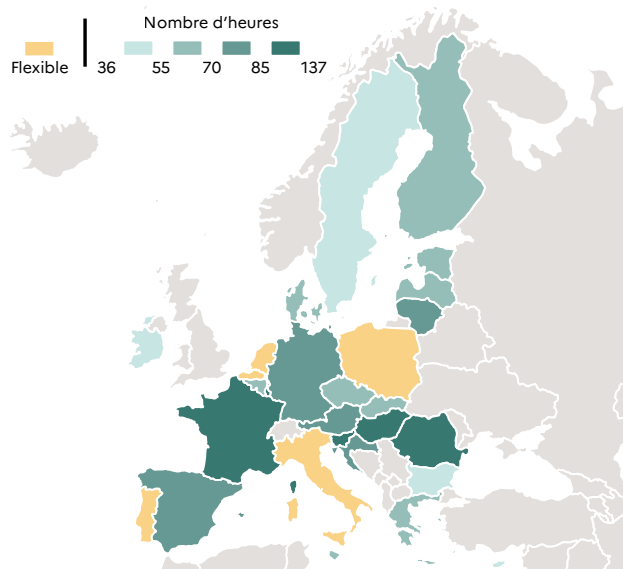


Note : l'année de référence des données est 2018, à l'exception de la Bulgarie (2020), de la Finlande (2019), de la France (2015), de l'Allemagne (2017), de la Lituanie (2020), de Malte (2017), des Pays-Bas (2020), de la Pologne (2014), du Portugal (2016), de la République slovaque (2019) et de l'Espagne (2019). Les tranches d'âges varient selon la méthodologie d'enquête nationale. Les données concernant les moins de 12 ans ne sont pas disponibles pour la Lituanie, la Bulgarie, le Luxembourg, le Danemark, la Pologne, la République tchèque, le Portugal, la Lettonie, la Belgique et la République slovaque.

Champ : ensemble des jeunes âgés de moins de 18 ans.

Source : CE/OMS, 2021, *Physical Activity Factsheets for the European Union Member States in the WHO European Region*.

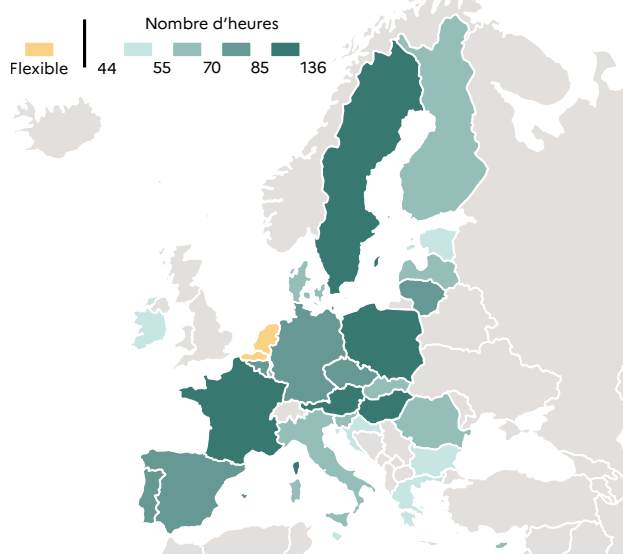
2 Nombre moyen d'heures obligatoires d'éducation physique et sportive par année pour les élèves de CITE 1 en 2022-2023



Champ : ensemble des élèves scolarisés en enseignement élémentaire (CITE 1).

Source : Eurydice, 2023, *National diagrams: Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023*.

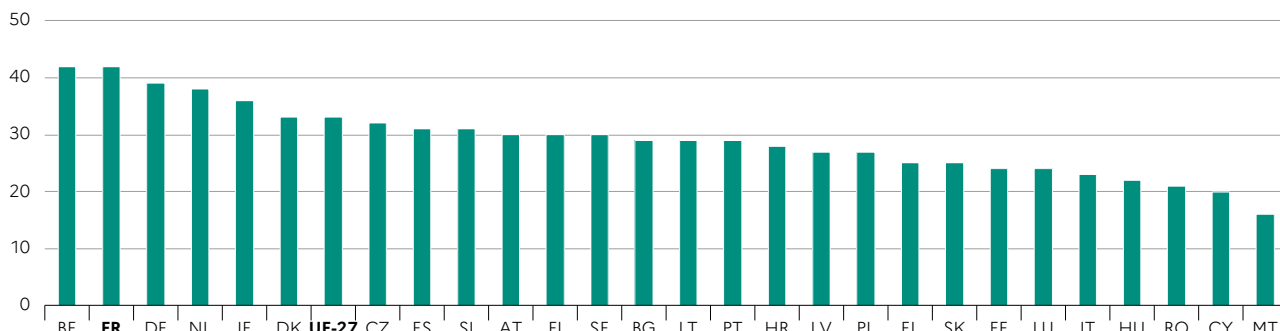
3 Nombre moyen d'heures obligatoires d'éducation physique et sportive par année pour les élèves de CITE 2 en 2022-2023



Champ : ensemble des élèves scolarisés en premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, collège en France).

Source : Eurydice, 2023, *National diagrams: Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023*.

4 Participation aux activités d'un club sportif dans les 12 derniers mois de la part des jeunes de 15 à 30 ans en 2024 (en %)



Champ : ensemble des jeunes âgés de 15 à 30 ans.

Source : CE, 2024, *Eurobaromètre Flash 545 Youth and democracy*.



CHAPITRE 1

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

La diversité des systèmes éducatifs

Les conditions de scolarisation

Les dépenses d'éducation

Le temps d'instruction au collège

L'enseignement professionnel du second cycle du secondaire

TROIS PRINCIPAUX TYPES DE SYSTÈME ÉDUCATIF EN EUROPE

En 2022-2023, il existe dans l'Union européenne (UE-27) trois grands types de systèmes d'enseignement élémentaire et secondaire : les structures «uniques», à «tronc commun» et à «orientation précoce».

Les systèmes à structure unique se caractérisent par des programmes d'enseignement général suivis par tous les élèves, dispensés dans une seule institution qui couvre l'enseignement élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. On retrouve ces systèmes dans le nord et l'est de l'Europe. Le tronc commun correspond à un programme d'enseignement général également suivi par tous les élèves mais, à la différence de la structure unique, il est dispensé dans deux institutions distinctes, l'une pour l'élémentaire et l'autre pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce modèle, le plus commun de l'Union européenne, est principalement observé dans les pays de l'ouest et du sud, dont la France. Dans la structure à «orientation précoce», les élèves sont orientés dès la fin de l'enseignement élémentaire vers des programmes d'enseignement général ou professionnel de contenu et de durées variées. On retrouve cette structure en Allemagne, en Autriche, en Lituanie, au Luxembourg, à Malte et aux Pays-Bas (1.1.1).

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

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

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

y commence à 7 ans). Les enseignements de CITE 2 ne sont pas dispensés de la même façon qu'en CITE 1 : les enseignants sont généralistes et encadrent chacun une seule classe jusqu'à la sixième année, puis les cours sont dispensés par des spécialistes de la septième à la neuvième année. L'orientation se fait en CITE 3, avec des institutions générales ou professionnelles. Enfin, l'enseignement supérieur finlandais est constitué sur le **modèle de Bologne** ^{AB}, avec une licence en trois ans, un master en deux ans et un doctorat en trois ans.

La France présente une structure à tronc commun, avec un enseignement général suivi par tous les élèves du préélémentaire jusqu'à la fin du collège mais dispensé dans des établissements distincts : école maternelle, école élémentaire (parfois intégrées au sein d'une école primaire) puis collège (1.1.3). L'orientation a lieu en CITE 3 et l'enseignement supérieur est également en grande partie structuré sur le modèle «LMD», à ceci près que les formations de CITE 5, à savoir les sections de techniciens supérieurs (STS) et l'ancien diplôme universitaire de technologie (DUT) entre autres, attirent en France une part importante d'étudiants. En effet, avec 533 200 étudiants en 2021-2022 inscrits en CITE 5, la France concentre à elle seule plus du tiers des étudiants européens à ce niveau de CITE. Ce nombre d'étudiants devrait toutefois continuer à diminuer (il était de 565 700 étudiants en 2020-2021) avec la disparition du DUT remplacé par le BUT à la rentrée 2022-2023.

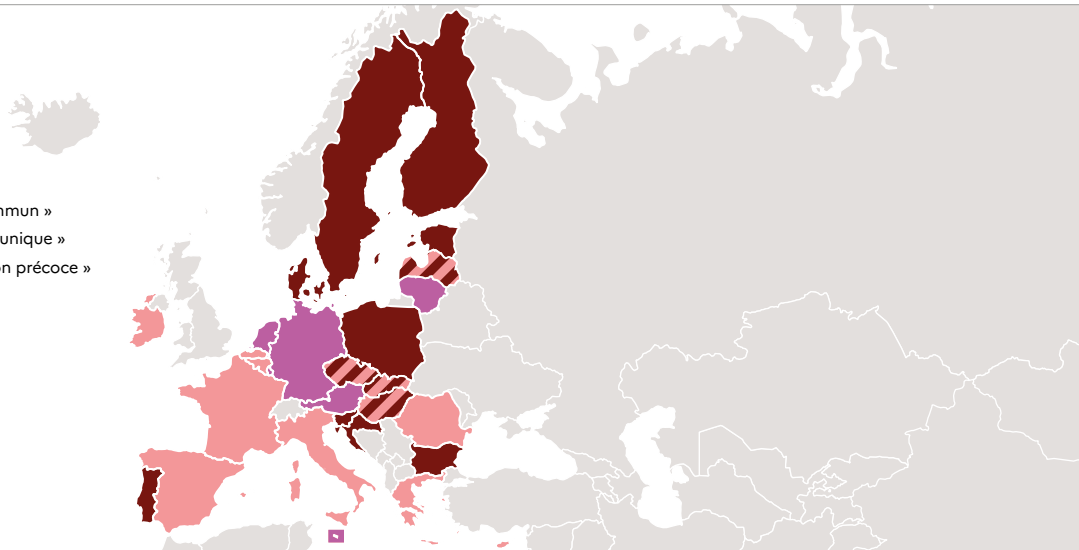
L'Allemagne illustre enfin la structure à orientation précoce (1.1.4). À la fin des quatre années d'enseignement élémentaire, les élèves sont orientés vers des institutions de CITE 2 qui dispensent un enseignement général différencié. Les élèves ont une période d'orientation de deux ans à partir du début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

L'enseignement postsecondaire non supérieur n'est pas représenté de la même façon selon les pays. Très présentes en Allemagne (708 300 élèves en 2021-2022), ces formations ont souvent pour objectif un accès direct au marché du travail. À l'inverse, en France, ces formations sont marginales et sont conçues pour permettre aux étudiants d'avoir accès aux études supérieures.

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

1.1.1 Types d'organisation des systèmes éducatifs en Europe en 2023-2024

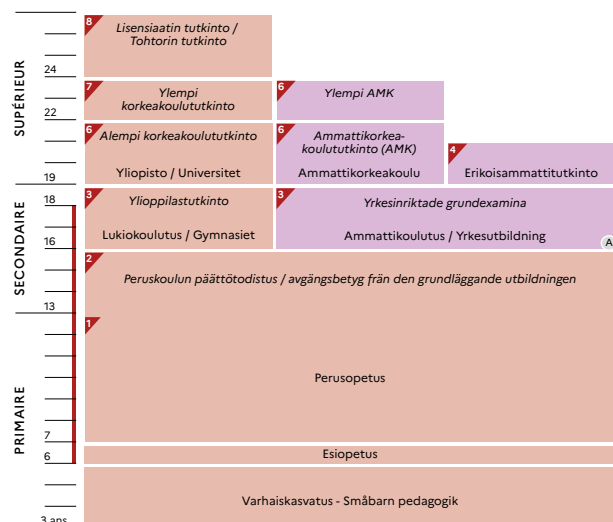
- Système « à tronc commun »
- Système « à structure unique »
- Système « à orientation précoce »



Champ : UE-27, ensemble de chaque système éducatif.

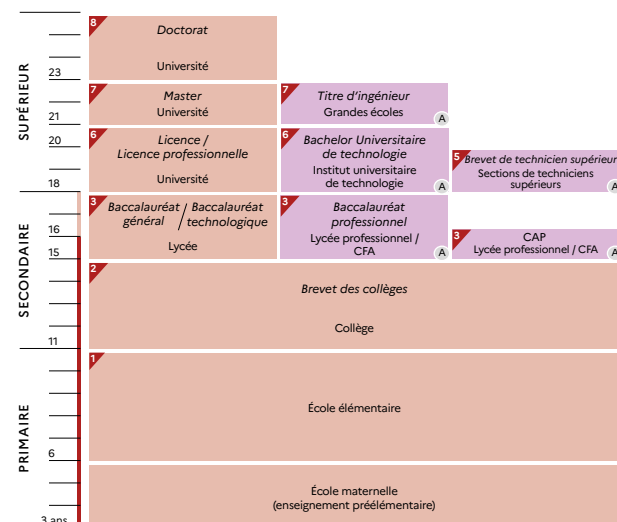
Source : Eurydice, 2023, *Structure des systèmes éducatifs européens 2023-2024*.

1.1.2 Le système à « structure unique » (Finlande)



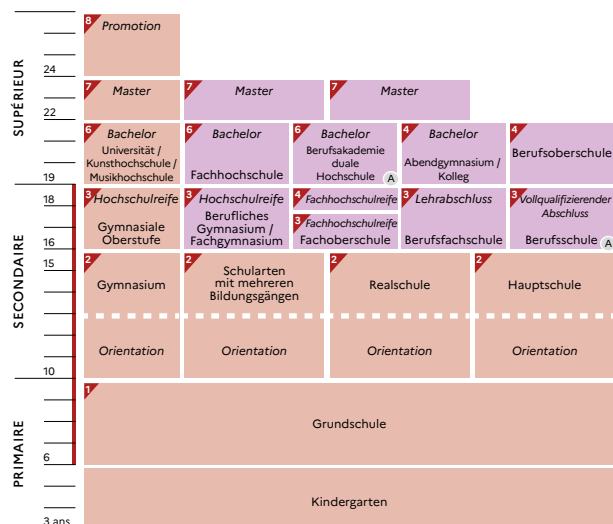
Champ : ensemble du système éducatif finlandais.

1.1.3 Le système à « tronc commun » (France)



Champ : ensemble du système éducatif français, public et privé sous contrat.

1.1.4 Le système à « orientation précoce » (Allemagne)



Champ : ensemble du système éducatif allemand.

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

FIGURES 1.1.2 À 1.1.4

Source : données officielles nationales, OCDE : Education GPS ; portail Eurydice : National Education Systems.

1.2 LES CONDITIONS DE SCOLARISATION

UNE OBLIGATION SCOLAIRE OU DE FORMATION POUVANT DURER 15 ANS

En 2023-2024, les enfants commencent leur scolarité ou leur instruction obligatoire en Europe à des âges différents : de 3 ans (en France et en Hongrie) à 7 ans (en Estonie). Dans 10 pays, l'obligation scolaire débute à l'âge de 5 ans, alors que dans 12 autres elle débute à 6 ans (1.2.1).

Plus de la moitié des pays de l'Union européenne fixent la fin de l'obligation scolaire ou de formation à l'âge de 16 ans, mais celle-ci varie de l'âge de 15 ans (Croatie, Grèce, République tchèque et Slovaquie) à celui de 18 ans (dans 11 des 15 *Länder* en Allemagne, en Belgique, Finlande, Portugal et Roumanie). La fin d'obligation scolaire est fixée à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) dans 10 pays de l'Union, alors qu'elle intervient au cours du second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) en Espagne ou en Italie. Au total, la durée de l'obligation scolaire ou de formation varie de neuf ans en Croatie, Estonie et Slovaquie à quinze ans en France et en Hongrie.

Plusieurs pays ont récemment mis en place des réformes dans ce domaine. En effet, dans l'UE-27, la durée de l'obligation scolaire ou de formation tend à s'allonger. En 2020 et en 2021, la Belgique, la Roumanie et la République slovaque ont fait baisser l'âge du début de l'obligation scolaire de 6 ans à 5 ans en ayant introduit une année d'enseignement préélémentaire obligatoire. La Croatie a procédé de la même manière, mais l'année d'enseignement préélémentaire, obligatoire, s'effectue à mi-temps. En Finlande et en France, l'âge qui marque la fin de l'obligation scolaire, prolongée d'une période de formation obligatoire en France, est passé de 16 ans à 18 ans. Pour la France, mais aussi l'Autriche, la Hongrie, les Pays-Bas et la Pologne, la période de scolarité obligatoire à plein temps est allongée d'une phase d'obligation de formation. Cette période permet de suivre un programme de formation professionnelle sur une durée variable selon le pays. Elle s'étend sur trois ans en Autriche et en Pologne. En France, la période dure deux ans et l'élève peut soit continuer un parcours scolaire ou un apprentissage, soit suivre un parcours d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle, ou encore être en service civique ou en emploi. Dans le cas des Pays-Bas, l'obligation de formation s'étend jusqu'à l'âge de 18 ans, sauf si l'élève obtient l'une des trois qualifications dites « fondamentales », auquel cas il peut quitter le système éducatif dès l'âge de 16 ans.

CINQ PAYS CONCENTRENT DEUX TIERS DES ÉLÈVES EUROPÉENS

On totalise dans l'Union européenne pour l'année scolaire 2021-2022 plus de 23 millions d'élèves qui fréquentent l'enseignement élémentaire (CITE 1) et près de 19 millions d'élèves qui fréquentent le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le nombre d'élèves par niveau d'enseignement est bien entendu lié à la durée de ces niveaux d'enseignement, mesurée en nombre d'années.

La taille de la population scolaire traduit bien, dans la plupart des pays, celle de la population nationale totale. Pour l'année scolaire 2021-2022, les cinq pays les plus peuplés de l'UE-27 (Allemagne, France, Italie, Espagne et Pologne) concentrent à eux seuls 65% des effectifs scolaires en CITE 1 et en CITE 2, secteurs public et privé confondus (1.2.2). Dans l'enseignement élémentaire, les effectifs scolarisés varient de 27 000 à Malte à 4 213 500 en France, la durée de l'enseignement élémentaire étant respectivement de six et cinq ans dans ces deux pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est à nouveau Malte qui a le moins d'élèves (13 700 répartis sur trois années d'enseignement), tandis que l'Allemagne a l'effectif le plus important (4 470 500 élèves répartis sur cinq à six années d'enseignement selon les filières).

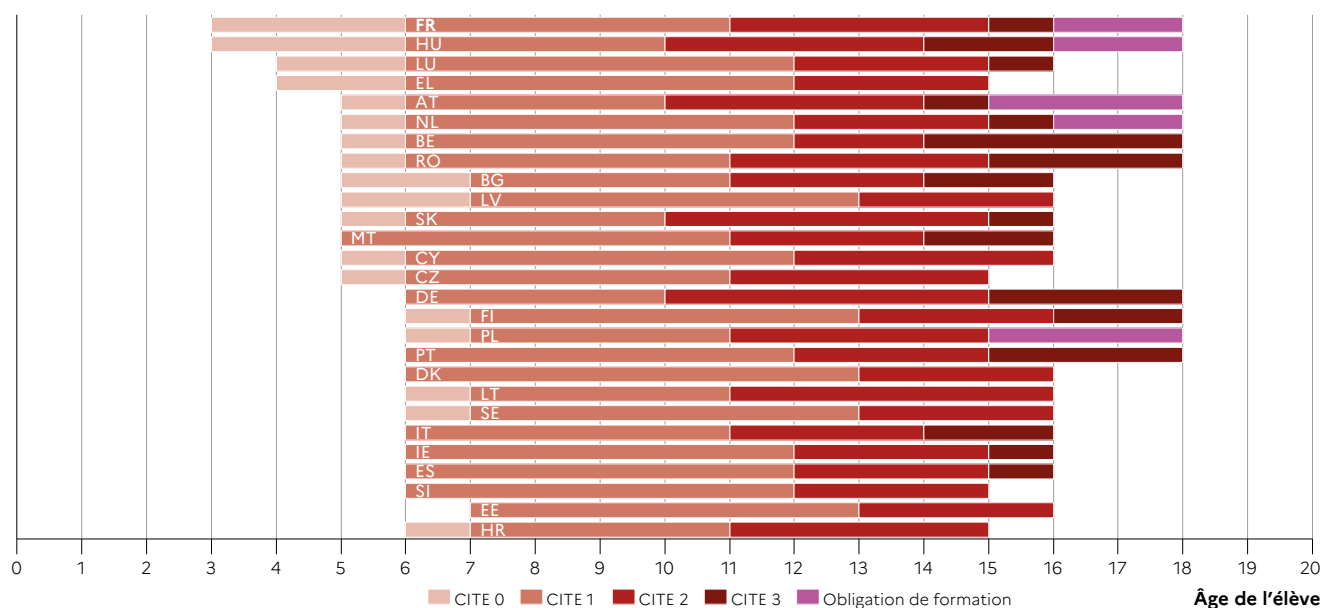
Au total, sur l'ensemble des deux niveaux, la France est le pays avec le plus grand nombre d'élèves (7 671 300 élèves), suivie par l'Allemagne (7 549 200), sur une population totale de respectivement 68,2 et 84,5 millions d'habitants, ce qui a des répercussions sur la dépense d'éducation par élève (voir aussi fiche 1.3). Ces écarts d'effectifs permettent également de mettre en perspective les enjeux auxquels ces pays font face, en matière de moyens matériels (bâtiments, restauration scolaire, fournitures, etc.) et humains (personnels enseignants et administratifs).

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

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

En 2021-2022, la taille moyenne des classes dans l'enseignement élémentaire et dans le premier cycle d'enseignement secondaire, secteurs public et privé confondus, varie de façon importante au sein de l'Union européenne. En moyenne des 25 pays de l'UE membres ou en cours d'adhésion à l'OCDE, il y a 19 élèves par classe en CITE 1 et 21 élèves par classe en CITE 2 (1.2.3). C'est la Hongrie puis la France qui présentent la taille moyenne de classe la plus élevée en CITE 1, avec 22 élèves par classe. Le minimum est observé en Croatie avec en moyenne 15 élèves par classe, ensuite au Luxembourg (16 élèves par classe), en Grèce et en Lettonie (17 élèves par classe). En CITE 2, c'est en France que les classes sont les plus chargées, en moyenne avec 26 élèves par classe, puis en Espagne (25) et en Allemagne (23), tandis que la Croatie et la Lettonie présentent le plus faible effectif moyen par classe (moins de 18 élèves). ■

1.2.1 Durée de scolarisation obligatoire en Europe en 2023-2024

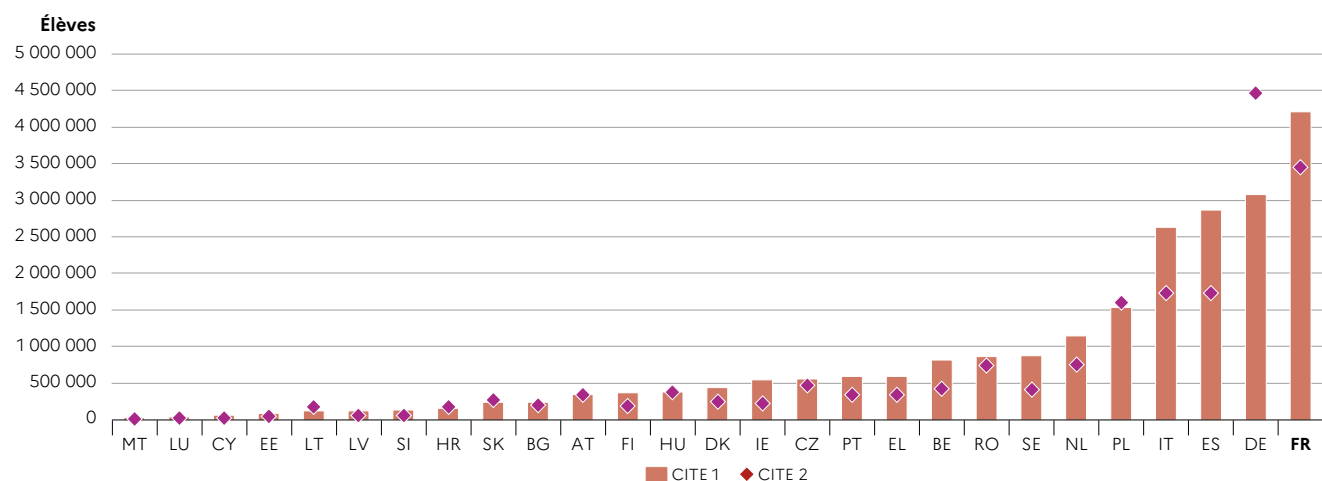


Note : à partir de l'enseignement secondaire, les durées retenues pour chaque niveau d'enseignement correspondent à la situation la plus courante.

Champ : UE-27, ensemble de chaque système éducatif.

Source : Eurydice, 2023, *Structure des systèmes éducatifs européens 2023-2024*.

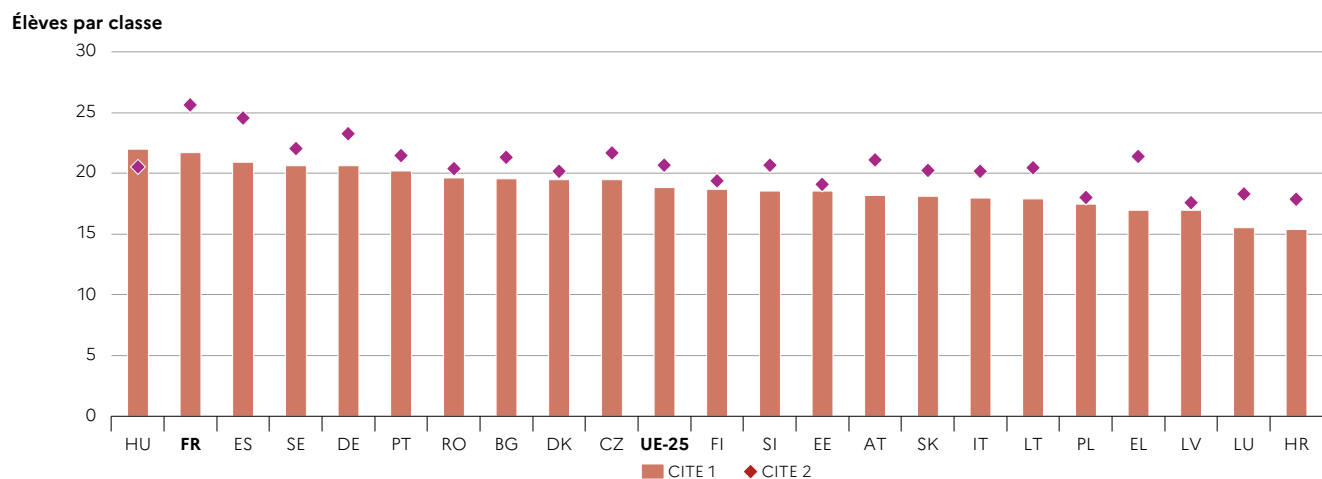
1.2.2 Effectifs d'élèves en CITE 1 et en CITE 2 en 2021-2022



Champ : tous les établissements d'enseignement publics et privés.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enra02).

1.2.3 Taille moyenne des classes en CITE 1 et en CITE 2 en 2021-2022



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

Champ : tous les établissements d'enseignement publics et privés.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D2.3.

1.3 LES DÉPENSES D'ÉDUCATION

LA DÉPENSE PAR APPRENANT EN FRANCE RELATIVEMENT FAIBLE DANS L'ÉLÉMENTAIRE ET RELATIVEMENT FORTE DANS LE SECOND CYCLE DU SECONDAIRE

À combien s'élève la dépense totale (publique et privée) par apprenant (élève, apprenti ou étudiant) dans les secteurs éducatifs public ou privé dans les pays de l'Union européenne ? Afin de rendre comparables les agrégats en monnaie nationale, il convient de les ajuster pour tenir compte des différences des niveaux de prix. Les montants sont convertis en dollars américains par les indices de **parité de pouvoir d'achat (PPA)** ^{Ab}.

En 2021, dans les pays de l'Union européenne également membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion (UE-25) pour lesquels les données sont disponibles, la dépense par apprenant augmente globalement avec les niveaux d'enseignement. Cette tendance est toutefois moins nette aux niveaux d'enseignement préélémentaire et élémentaire. Les dépenses dans le premier sont plus élevées dans 10 pays parmi les 21 comparés : la différence est faible en France et aux Pays-Bas par exemple, mais elle dépasse 3 200 \$ US PPA en Finlande.

Par rapport aux autres pays, la France affiche une dépense par apprenant relativement faible dans l'enseignement élémentaire (seuls 9 pays dépensent moins qu'elle) mais forte dans le second cycle du secondaire (seuls 4 pays dépensent davantage). Dans le premier cycle du secondaire, 11 pays affichent une dépense par apprenant inférieure à celle de la France. C'est le cas de 12 pays dans l'enseignement supérieur (**1.3.1**).

NOMBRE D'ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT ET SALAIRES DE CES DERNIERS : ÉLÉMENTS EXPLICATIFS IMPORTANTS DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

Les coûts de personnel représentent près des deux tiers des dépenses publiques d'éducation dans l'Union européenne¹. La comparaison des salaires des enseignants explique donc une partie significative des écarts de dépense entre les pays (voir la fiche **4.5**). Afin de comprendre les écarts de dépenses par apprenant, il convient également de connaître la manière dont les pays prennent en charge la démographie scolaire. Dans l'enseignement scolaire, l'indicateur international du nombre d'élèves par enseignant, dit « taux d'encadrement », est souvent utilisé pour apprécier cette dimension (**1.3.2**).

Si les salaires des enseignants sont, toutes choses égales par ailleurs, positivement corrélés à la dépense, les **taux d'encadrement** ^{Ab} le sont négativement. En France, le nombre d'apprenants par enseignant dans le premier degré est élevé : dans l'élémentaire plus particulièrement, il y a 18,2 élèves pour un enseignant en France, contre 12,7 en moyenne de

l'UE-25 et 14,9 en Allemagne. Ceci est en cohérence avec une dépense par apprenant plus basse en France à ce niveau d'enseignement, en particulier par rapport à celle constatée en Allemagne, où le salaire des enseignants dans l'élémentaire est, dans le même temps, nettement plus élevé qu'en France.

Dans le second degré, l'écart de taux d'encadrement est plus limité : avec 14,7 apprenants par enseignant dans le premier cycle et 11,5 dans le second, la France se rapproche de la moyenne des pays de l'UE-25, où les taux à ces deux niveaux d'enseignement sont respectivement de 10,7 et 11,8 d'élèves par enseignant, ainsi que de l'Allemagne (respectivement 12,8 et 12,0 élèves par enseignant). Toutefois, la dépense dans le second cycle en Allemagne reste nettement au-dessus de celle en France, du fait entre autres des salaires d'enseignants nettement supérieurs dans ce pays.

Les taux d'encadrement sont eux-mêmes le produit d'arbitrage entre plusieurs éléments organisationnels – la taille moyenne des classes (fiche **1.2**), le temps d'instruction pour les élèves (**1.4**) et le temps d'enseignement (**4.4**) – qui tous pèsent différemment sur la dépense.

UNE PLUS FAIBLE PART DES DÉPENSES DES ADMINISTRATIONS PUBLIQUES DÉDIÉE À L'ÉDUCATION EN FRANCE

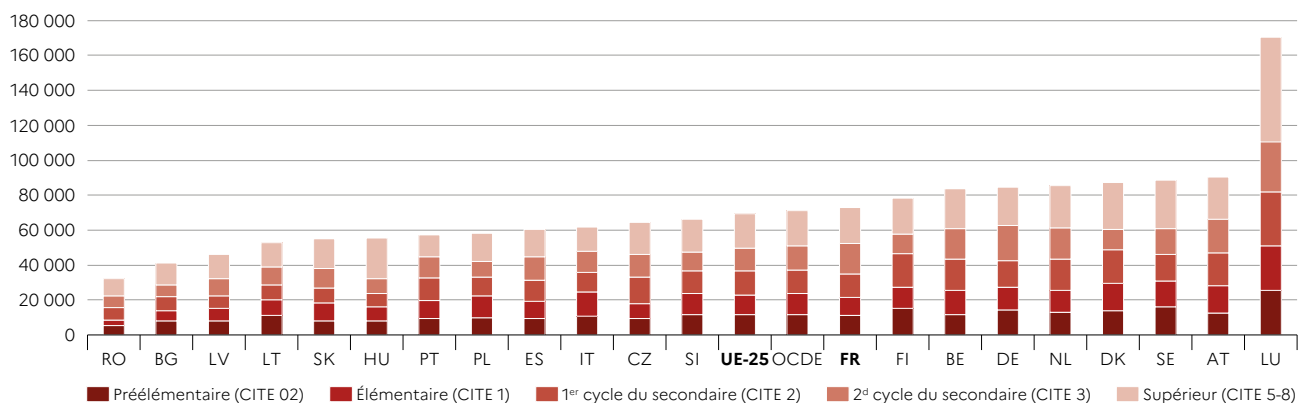
Dans les 27 pays membres de l'UE en moyenne, l'enseignement absorbe 9,5 % de la dépense totale des administrations publiques : cette proportion est supérieure à celles dédiées à la « défense », à l'« ordre et la sécurité publics », à la « protection de l'environnement » ou encore aux « logements et équipements collectifs », selon le regroupement des fonctions pratiqué par Eurostat. Mais elle reste inférieure aux parts dédiées à la protection sociale (39 %), à la « santé » (16 %), aux « services généraux des administrations publiques » (12 %) et aux « affaires économiques » (12 %).

La part des dépenses affectées à l'éducation en France s'élève à 9 %, légèrement en dessous de la moyenne européenne. Seuls quatre pays dépensent moins dans ce domaine, dont l'Italie (7 %). À l'inverse, une part significative – 41 % – est dédiée en France à la protection sociale. Seuls quatre pays dépensent autant ou davantage pour ce poste de dépense, dont l'Allemagne (41 %) et surtout la Finlande (44 %) : **1.3.3**.

Entre 2019 et 2022, compte tenu de la forte inflation, la part des dépenses consacrées à l'éducation dans les pays de l'UE-27 en moyenne a diminué en termes réels de 0,6 point de pourcentage, bien qu'elle ait augmenté dans la plupart des pays de l'UE en termes nominaux. Durant la même période, comme le rappelle la Commission européenne, la part des dépenses revenant à la « protection sociale » a perdu 2,2 points en termes réels, alors que la part de celles qui ont été consommées au titre des « affaires économiques » a gagné 2,3 points. ■

1. CE, 2024, *Investing in Education*, p. 14.

1.3.1 Dépense annuelle au titre des établissements d'enseignement, par apprenant (élève, étudiant ou apprenti) et par niveau de CITE en 2021 (en \$ US PPA)

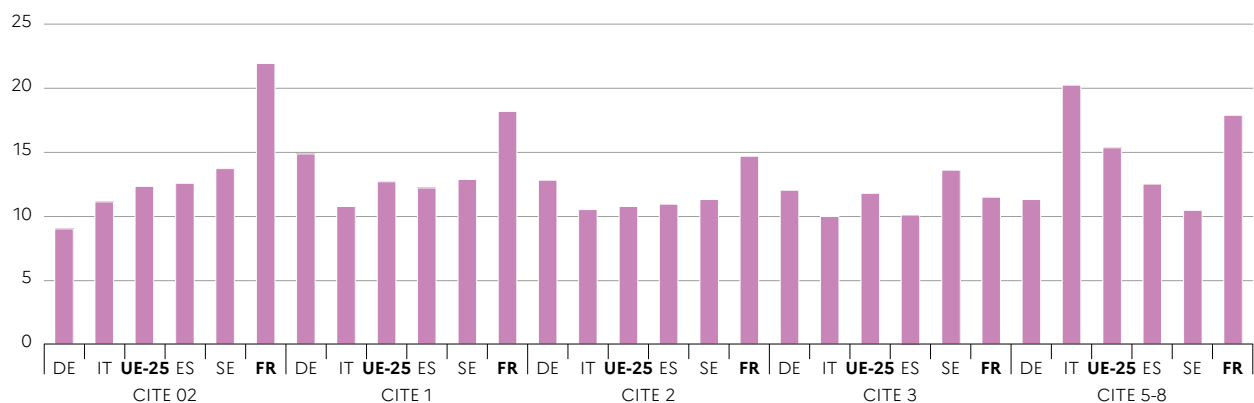


Note : montants en équivalent dollars US converti à l'aide des PPA du PIB, dépenses directes dans les établissements d'enseignement. Les pays avec des données partielles sont omis. Le niveau postsecondaire non supérieur (CITE 4) est omis du fait de données incomplètes.

Champ : dépense totale (publique et privée) incluant la recherche-développement, au titre des établissements publics et privés.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau C1.1.

1.3.2 Nombre d'élèves par enseignant, en équivalent temps plein, par niveau de CITE, en 2021-2022

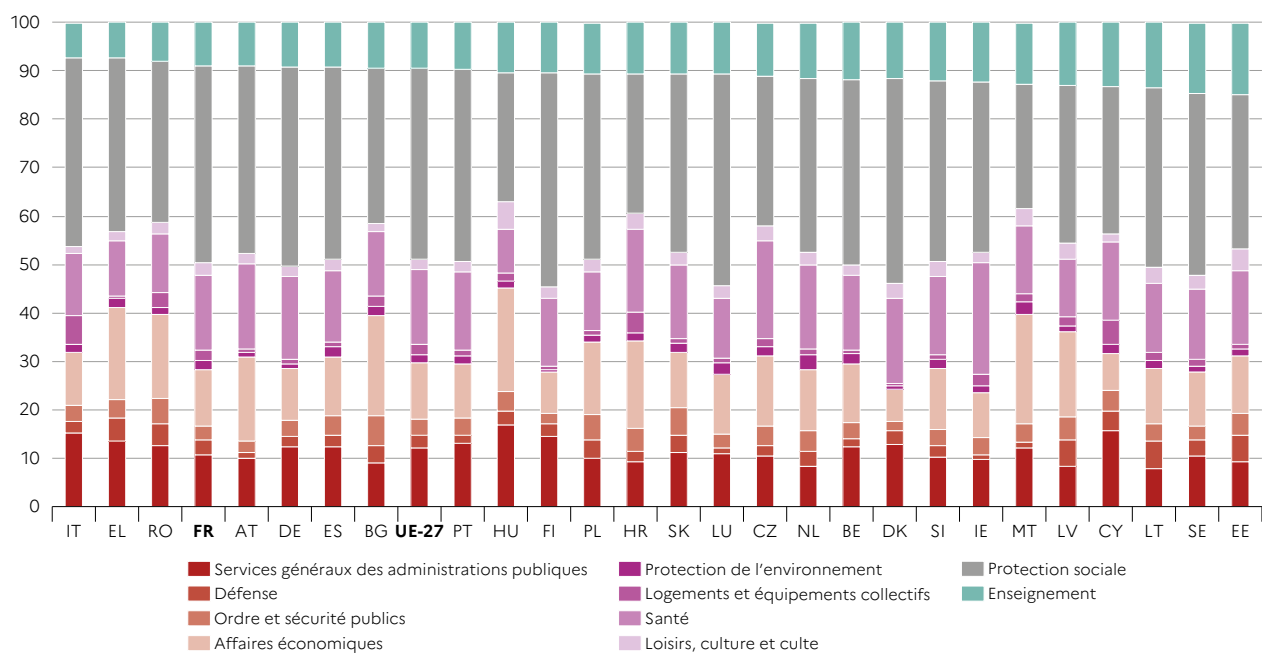


Note : pays ordonnés selon les niveaux de dépense pour l'enseignement préélémentaire. Niveau postsecondaire non supérieur (CITE 4) omis du fait de données incomplètes.

Champ : établissements publics et privés.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableaux D2.1 et D2.2.

1.3.3 Dépenses des administrations publiques par fonction en 2022 (en %)



Note : indicateur des comptes nationaux (collecte de données différente de celle des indicateurs 1.3.1). Pays ordonnés selon la dépense pour l'enseignement; les données pour la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne, la France et le Portugal sont provisoires.

Champ : total des dépenses des administrations publiques.

Source : Eurostat, données COFOG (gov_10a_exp).

1.4 LE TEMPS D'INSTRUCTION AU COLLÈGE

UN TEMPS D'INSTRUCTION MOYEN PAR AN PLUS IMPORTANT EN EUROPE CENTRALE ET OCCIDENTALE

En 2022-2023, dans l'Union européenne (UE-27), le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) dure en moyenne trois années. Cette situation s'observe dans 16 pays européens et dans la communauté germanophone de Belgique. Ce niveau d'enseignement comprend quatre années d'instruction dans sept pays, dont la France et la Pologne, et cinq années dans deux pays (Allemagne et République slovaque). La plus courte durée (deux ans) s'observe en Belgique (communautés française et flamande).

Dans les pays de l'UE-27, le volume horaire moyen par année est de 872 heures. Il varie de 663 heures en Croatie à 1200 heures au Danemark. À durée de CITE 2 identique, les pays peuvent présenter des volumes horaires annuels très différents, qui vont par exemple de 663 heures en Croatie à 1001 heures en Roumanie, où le niveau CITE 2 dure quatre ans. À l'exception du Portugal et du Luxembourg, les pays de l'Europe centrale et occidentale présentent un nombre d'heures supérieur à la moyenne européenne (872 heures), comme l'Allemagne, la France et l'Espagne avec respectivement 896, 968 et 1057 heures d'instruction en moyenne par année. Les pays de l'est et du nord de l'Europe (à l'exception du Danemark et de la Roumanie) comptent généralement moins d'heures d'instruction en moyenne par année scolaire, comme la Bulgarie (736 heures), la Pologne (754 heures) ou encore la Finlande (808 heures) et l'Estonie (823 heures) : **1.4.1**.

LE BLOC « LECTURE, ÉCRITURE ET LITTÉRATURE », LES MATHÉMATIQUES ET LES LANGUES ÉTRANGÈRES REPRÉSENTENT UNE PART IMPORTANTE DU TEMPS D'INSTRUCTION

La figure **1.4.2** présente la part du **temps d'instruction** ^{Ab} obligatoire par discipline dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général en 2022-2023. Cela exclut les pays qui disposent d'une certaine flexibilité dans l'organisation des enseignements. Parmi les pays considérés, la proportion du temps d'instruction obligatoire consacré au bloc « lecture, écriture et littérature » se situe entre 11% en Suède et à Malte et 18% en Croatie, au Danemark et en Pologne. En France, l'étude du français représente 16% du temps total d'instruction. La part du temps dédié aux mathématiques est proche de celle de la discipline précédente : elle est comprise entre 11% à Chypre et 16% en Croatie (14% en France).

En outre, dans les pays où l'apprentissage de deux langues vivantes étrangères est obligatoire, le temps dédié à ce bloc est supérieur à celui des mathématiques. Cette situation s'observe dans huit des treize pays de la figure **1.4.2**. C'est notamment le cas en Allemagne, où les langues représentent 17% du temps d'instruction obligatoire et les mathématiques 13%,

mais aussi en France (respectivement 19% et 14%), ou encore à Malte et au Luxembourg, deux pays connus pour leur diversité linguistique. Par ailleurs, au Luxembourg, le temps consacré aux langues vivantes dépend du type d'enseignement : dans l'enseignement secondaire général, davantage orienté vers la pratique, les langues étrangères représentent 25% du temps d'instruction obligatoire total, contre 16% dans l'enseignement secondaire classique qui prépare essentiellement les élèves à continuer leurs études dans l'enseignement supérieur de type universitaire.

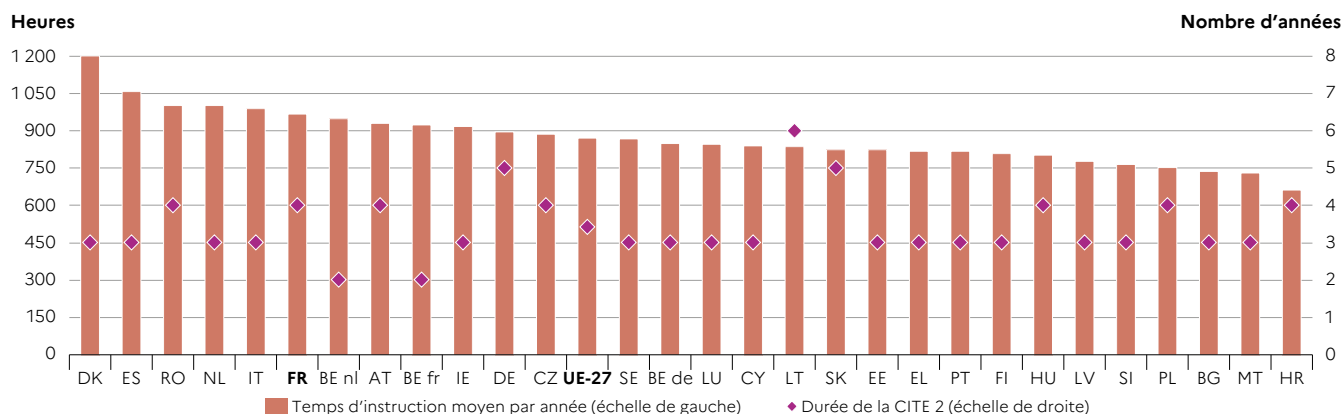
Enfin, deux pays présentent une répartition singulière des heures d'enseignement : la Roumanie octroie le même temps d'instruction aux quatre disciplines considérées (14%) et la Slovaquie est le seul pays où la part du temps dédié aux sciences naturelles (17%) est plus importante que celle des autres matières (toutes en deçà de 13%).

LA MOITIÉ DES PAYS DISPOSENT DE FLEXIBILITÉ DANS LA RÉPARTITION DU TEMPS D'INSTRUCTION

En 2022-2023, quatorze pays de l'UE-27 disposent de **flexibilité curriculaire** ^{Ab} dans l'allocation du temps d'instruction obligatoire. À partir d'un horaire global fixé par les autorités centrales pour un ensemble de disciplines, les établissements ou les autorités locales peuvent librement répartir les heures entre les années d'enseignement (flexibilité verticale) et/ou entre les matières (flexibilité horizontale). Dans certains pays, peut s'y ajouter une certaine liberté dans le choix disciplinaire (flexibilité). Dans le cas de la flexibilité verticale, le nombre d'heures peut être défini pour l'ensemble ou seulement une partie d'un niveau d'enseignement. Cette flexibilité peut être partielle et se limiter à certaines matières (Lituanie, République tchèque) ou totale, comme en Estonie ou en Suède, et concerner toutes les matières. En Suède, la flexibilité verticale concerne 100% du temps d'instruction obligatoire, toutefois dans le respect de certaines contraintes : le nombre d'heures par niveau (i.e. premier cycle de l'enseignement secondaire), par discipline ou groupe de disciplines, peut être réduit au maximum de 20% par les établissements, mais il n'est pas permis de réduire le nombre d'heures de suédois, d'anglais et de mathématiques (**1.4.3**).

À la flexibilité verticale, peut s'ajouter la flexibilité horizontale. C'est le cas aux Pays-Bas où 100% du temps d'instruction obligatoire est flexible : les établissements décident à la fois du temps à allouer à chaque discipline, mais également des disciplines à enseigner dans chaque année d'enseignement. Au Portugal, 28% du temps d'instruction obligatoire relève de la flexibilité horizontale. Les établissements peuvent décider de la répartition d'un volume horaire global entre certaines matières (entre les langues, l'éducation artistique, les TIC et la technologie). Toutefois, le degré de cette flexibilité varie en fonction de l'année d'enseignement. La Finlande est le seul pays à cumuler les trois types de flexibilité (**1.4.4**). ■

1.4.1 Nombre total d'heures annuel moyen et nombre d'années d'instruction obligatoire en CITE 2 en 2022-2023

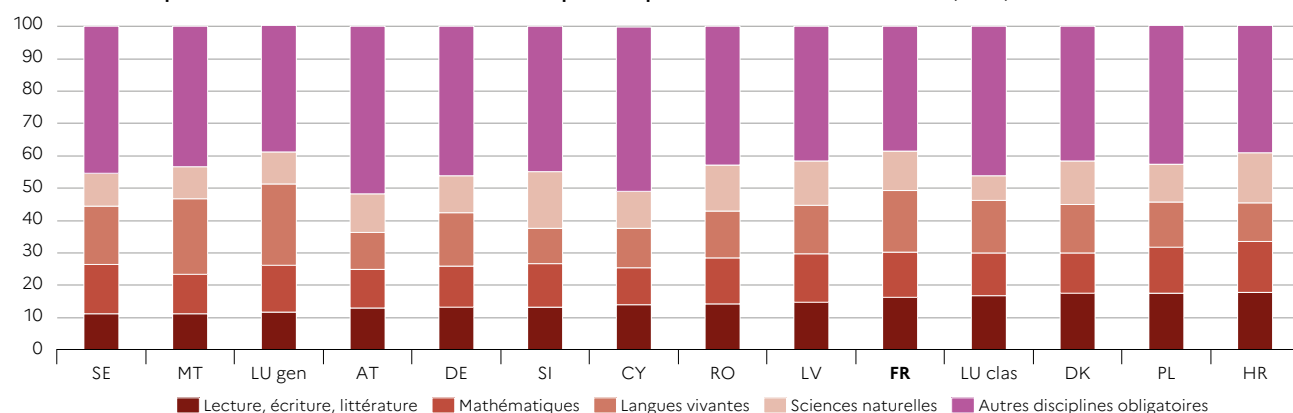


Lecture : au Danemark, le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) dure trois ans et le temps d'instruction moyen par an s'élève à 1200 heures.

Note : moyenne non pondérée (calcul DEPP); pour les Pays-Bas, les informations renvoient à l'enseignement secondaire général supérieur (HAVO) et pré-universitaire (VWO).

Source : Eurydice, 2023, *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023*.

1.4.2 Part du temps d'instruction minimum recommandé par discipline en CITE 24 en 2022-2023 (en %)

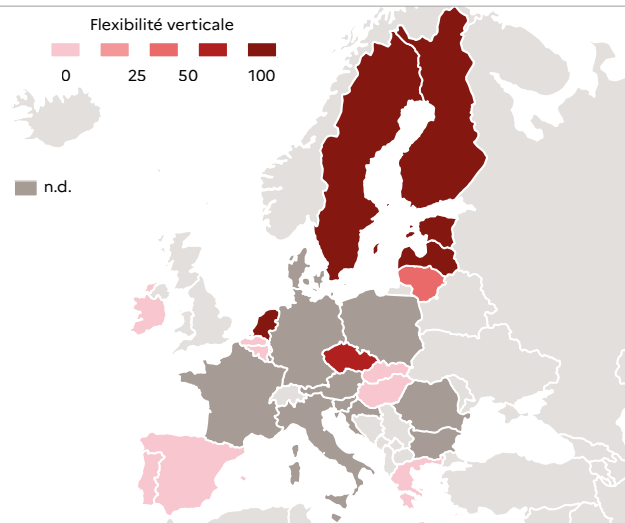


Lecture : en Suède, 11% du temps total d'instruction obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général obligatoire (CITE 24) est dédié au bloc «lecture, écriture et littérature», 15% aux mathématiques, 18% aux langues vivantes, 10% aux sciences naturelles et 45% aux autres matières obligatoires.

Note : les pays sont classés par ordre croissant en lecture. Les pays où l'organisation du temps d'instruction se caractérise par une flexibilité (horizontale ou de matière), et/ou les pays où certains enseignements sont inclus dans une autre discipline ont été exclus, d'où l'absence d'une moyenne européenne. Pour l'Autriche, les données renvoient à l'école secondaire obligatoire (Mittelschule).

Source : Eurydice, 2023, *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023* (calculs DEPP).

1.4.3 Flexibilité verticale pour les établissements de CITE 24 en 2022-2023 (en %)

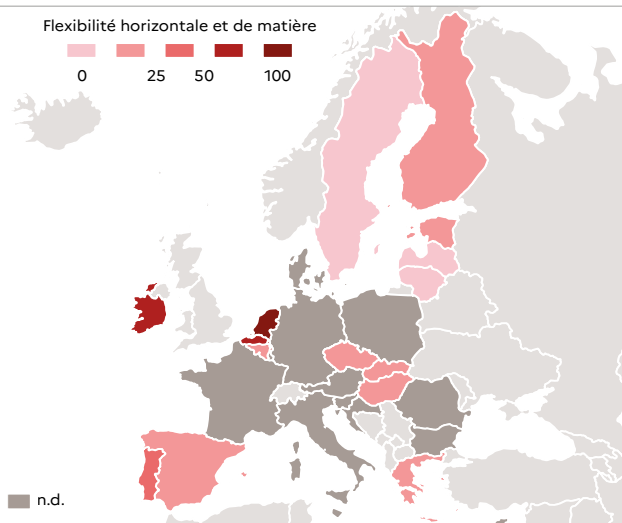


Lecture : en Suède, la répartition entre les différentes années du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 24) du temps défini par matière par les autorités éducatives est entièrement flexible.

Note : pour les Pays-Bas, les informations renvoient à l'enseignement secondaire général supérieur (HAVO), à l'enseignement pré-universitaire (VWO) et à l'enseignement secondaire préprofessionnel (VMBO).

Source : Eurydice, 2023, *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023*.

1.4.4 Flexibilité horizontale et de discipline en CITE 24 en 2022-2023 (en %)



Lecture : en Belgique (communauté flamande), 94% du temps d'instruction obligatoire en premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 24) est flexible : 75% relève d'une flexibilité horizontale et 19% d'une flexibilité de matière.

Note : pour les Pays-Bas, les informations renvoient à l'enseignement secondaire général supérieur (HAVO), à l'enseignement pré-universitaire (VWO) et à l'enseignement secondaire préprofessionnel (VMBO).

Source : Eurydice, 2023, *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2022/2023*.

UN RELATIF ÉQUILIBRE ENTRE LES FILIÈRES, MAIS LES FILLES SOUS-REPRÉSENTÉES DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN EUROPE

En 2021-2022, en moyenne dans les pays de l'Union européenne (UE-27), 51% des apprenants (élèves ou apprentis) du second cycle du secondaire (CITE 3) étudient dans l'enseignement général (CITE 34), incluant l'enseignement technologique en France, et 49% dans l'enseignement professionnel (CITE 35). L'Allemagne et l'Italie figurent parmi les pays avec une répartition particulièrement équilibrée. En Autriche, en Finlande ou encore aux Pays-Bas la filière professionnelle est plus significative (plus de deux tiers des apprenants de CITE 3 y sont inscrits), tandis qu'elle est plus réduite en France et en Espagne (autour de 40% des apprenants de CITE 3) ou encore en Irlande (21%) : **1.5.1**. Les filles y sont sous-représentées : 42% des apprenants de CITE 35 en moyenne UE-27, 41% en France et 35% en Allemagne sont des filles (selon Eurostat [educ_uoe_enrs05]).

L'enseignement professionnel du second cycle du secondaire est proposé soit en milieu scolaire uniquement, soit sous forme de **programmes combinant études et travail** , qui correspondent à l'apprentissage ou à l'alternance. En 2021-2022, ceux-ci accueillent 89% des apprenants de CITE 35 en Allemagne et 100% au Danemark, en Hongrie, en Irlande et en Lettonie. À l'inverse, une minorité des apprenants de CITE 35 sont accueillis dans des programmes combinés en France (31%), Finlande (20%), Pologne (14%), Suède (8%) et Espagne (3%). Quelle qu'en soit leur taille, ces programmes captent surtout une population masculine : les filles n'en représentent que 36% des effectifs physiques en moyenne européenne, 32% en France et en Allemagne. Parmi les exceptions, l'Irlande tient une place à part, avec 63% de filles au sein des programmes combinés, qui sont par ailleurs, comme évoqué précédemment, la seule modalité de l'enseignement proposé en CITE 3 dans ce pays (**1.5.2**).

APRÈS LE SECONDAIRE PROFESSIONNEL, LA RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EST MOINS BONNE QU'APRÈS LE SECONDAIRE GÉNÉRAL

Les diplômés de l'enseignement professionnel du second cycle du secondaire peuvent-ils accéder directement à l'enseignement supérieur, sans passer par un autre programme d'enseignement secondaire ? En 2021-2022, dans les pays de l'UE-27, en moyenne, 73% des apprenants inscrits en CITE 35 l'étaient dans un programme offrant un accès direct à l'enseignement supérieur. En France, cette proportion atteint 59%, mais elle englobe les apprenants en CAP, dont une partie poursuivra en baccalauréat professionnel, diplôme qui donne accès à l'enseignement supérieur. Elle est de 100% en Finlande, de 93% en Autriche, et de 52% aux Pays-Bas (**1.5.3**).

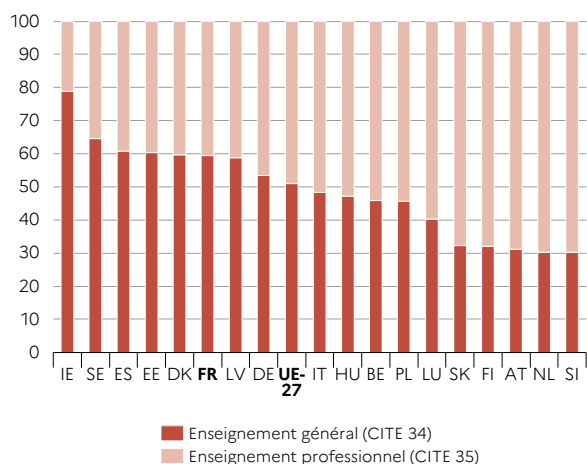
Toutefois, malgré la relative ouverture de la filière professionnelle de l'enseignement secondaire, les diplômés qui en sortent rencontrent généralement plus de difficultés à réussir dans l'enseignement supérieur. En France par exemple, en 2020, 32% des étudiants entrés en CITE 6 (« licence ou équivalent ») après l'obtention d'un diplôme du second cycle professionnel du secondaire (baccalauréat professionnel) ont achevé le niveau licence au cours des trois années qui suivent la fin de la durée théorique du programme d'enseignement. Le taux de réussite est de 76% parmi les étudiants entrés en CITE 6 après un diplôme du second cycle général du secondaire (baccalauréat général et technologique) dans ce même pays. En Autriche et en Suède, les étudiants entrés en CITE 6 issus du secondaire général réussissent moins bien que ceux qui sont en France (respectivement 57% et 62% de taux de réussite), mais les étudiants issus du secondaire professionnel réussissent nettement mieux (respectivement 63% et 66%) : **1.5.4**.

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

Dans l'enseignement professionnel du second cycle du secondaire, une concentration des diplômés dans certains domaines d'études est observée. En moyenne, dans l'UE-27, 33% des diplômés de la CITE 35 se spécialisent dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction (42% en Pologne, 37% en France et 35% en Allemagne). Par ailleurs, 17% des diplômés proviennent du domaine du commerce, de l'administration et du droit (31% en Allemagne, 20% en Finlande et 17% en France). Une spécialisation genrée est également notable : en 2022, dans l'UE-27, on comptait en moyenne un garçon pour cinq filles dans le domaine de la santé et de la protection sociale (un pour six en Finlande) et une fille pour cinq garçons dans l'ingénierie (un pour sept en France et un pour dix en Allemagne) : **1.5.5**. Des tendances similaires sont observées dans l'enseignement supérieur (cf. **6.2**).

Enfin, en 2023, le taux d'emploi des diplômés récents de la CITE 35 et 45 (enseignement post-secondaire non supérieur) âgés de 20 à 34 ans était en moyenne de 81% dans les pays de l'UE-27, contre 83% pour l'ensemble des jeunes de cette tranche d'âges. Pour l'ensemble des jeunes, le taux inclut celui des non-diplômés ainsi que des diplômés de l'enseignement supérieur, ces derniers affichant un taux d'emploi supérieur à 80% dans 27 pays de l'UE (selon Eurostat). L'enseignement professionnel du second cycle du secondaire et du post-secondaire non supérieur offre donc des taux d'emploi relativement élevés. C'est notamment le cas en Allemagne et aux Pays-Bas, où respectivement 93% et 92% des diplômés de CITE 35 et 45 sont en emploi. En revanche, en Espagne, en France ou en Pologne, les taux d'emploi après ces diplômes sont inférieurs à ceux de l'ensemble des jeunes de 20 à 34 ans (**1.5.6**). Cela s'explique en partie par la forte proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans ces pays, qui tire le taux global vers le haut (cf. **5.1**). ■

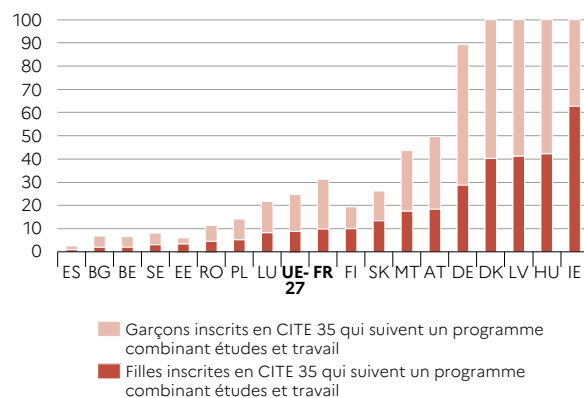
1.5.1 Distribution des apprenants de CITE 3 selon l'orientation du programme en 2021-2022 (en %)



Champ : effectifs physiques d'élèves et d'apprentis inscrits dans les établissements publics et privés; ensemble des programmes d'enseignement formel.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enrs05).

1.5.2 Proportion d'apprenants de la filière professionnelle du second cycle du secondaire inscrits dans un programme combinant études et travail en 2021-2022 (en %)

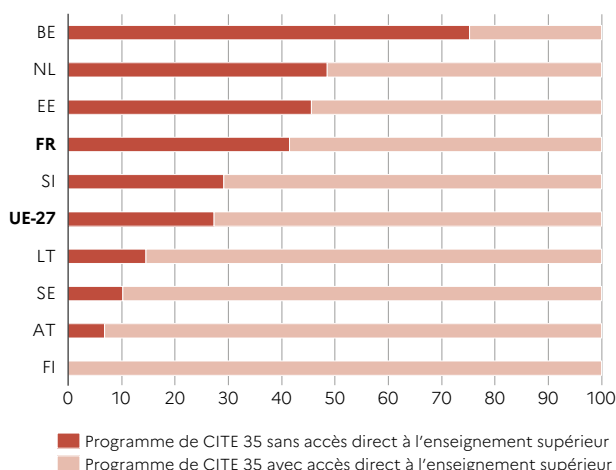


Note : les programmes combinant études et emploi ont moins de 75% mais plus de 10% du programme d'études présenté dans l'environnement scolaire, sur l'ensemble de la durée du programme (i.e. apprentissage ou alternance).

Champ : effectifs physiques des apprenants inscrits dans les établissements publics et privés; ensemble des programmes d'enseignement formel.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enrs04).

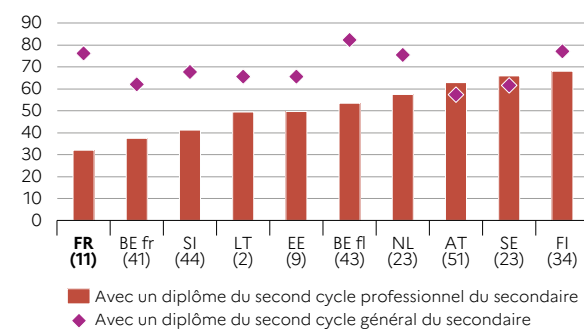
1.5.3 Proportion d'apprenants inscrits dans un programme de CITE 35 avec ou sans accès direct à l'enseignement supérieur en 2021-2022 (en %)



Champ : élèves et apprentis, secteurs public et privé.

Source : Eurostat (educ_uoe_enra16).

1.5.4 Taux de réussite du niveau licence ou équivalent (CITE 6) trois ans après la fin de la durée théorique du programme d'enseignement, selon le diplôme du second cycle du secondaire détenu, en 2020 (en %)

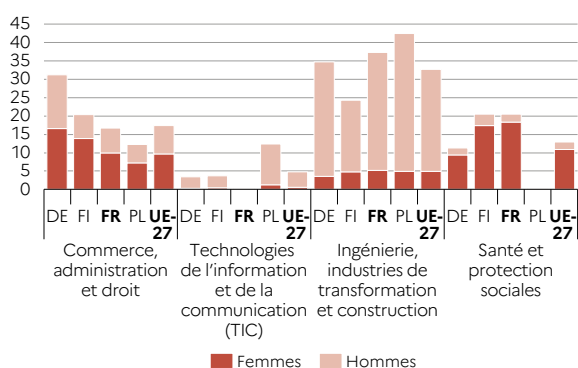


Note : les données entre parenthèses pour chaque pays indiquent la proportion (en %) de nouveaux entrants dans un programme de licence (ou équivalent) après l'obtention d'un diplôme du second cycle professionnel du secondaire (baccalauréat professionnel pour la France).

Champ : diplômés des établissements publics et privés.

Source : OCDE, 2023, *Regards sur l'éducation*, figure B5.3 (collecte sur les taux de réussite des étudiants de l'enseignement supérieur).

1.5.5 Répartition des diplômés de la voie professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire au cours de l'année 2022, selon le sexe et par spécialité de formation (en %)

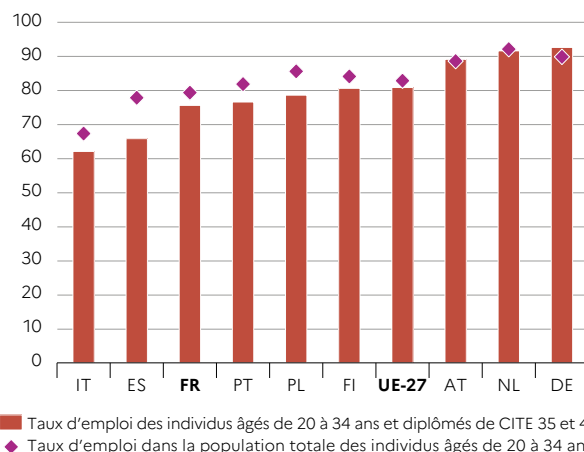


Lecture : en Allemagne, en 2021-2022, 17% des diplômés du second cycle professionnel du secondaire sont des femmes diplômées du domaine «commerce, administration et droit» et 15% sont des hommes diplômés de ce même domaine.

Champ : diplômés des établissements publics et privés (hors et sous contrat).

Source : Eurostat, collecte de donnée UOE (educ_uoe_grad02).

1.5.6 Taux d'emploi des jeunes diplômés de la voie professionnelle du second cycle du secondaire et du post-secondaire non-supérieur en 2023 (en %)



Champ : jeunes diplômés de CITE 35 et 45 en emploi un à trois ans après l'obtention de leur diplôme; pour la France, France entière hors Mayotte.

Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (edat_ifse_24).



CHAPITRE 2

LES ÉLÈVES ET LES ÉTUDIANTS

Le contexte démographique

L'éducation et l'accueil de la petite enfance

La participation des jeunes à l'enseignement scolaire et supérieur

L'inclusion, l'équité et la diversité des systèmes éducatifs

La mobilité dans l'enseignement supérieur

2.1 LE CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE

LE VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION DE L'UE SE POURSUIT

Au 1^{er} janvier 2023, l'Union européenne à 27 pays compte 448,8 millions d'habitants dont 114,3 millions de jeunes ayant entre 0 et 24 ans : ce groupe représente donc 25% de la population totale de l'UE-27. En 2011, 27% de la population totale appartenait à ce même groupe d'âges selon Eurostat. L'UE fait donc face à un vieillissement démographique qui s'est accentué les dernières années.

L'Irlande est le seul pays de l'UE-27 où la part de jeunes de 0 à 24 ans dans la population totale (32%) dépasse encore 30% en 2023 ; viennent ensuite la France (29%), la Suède (29%), le Danemark et la Belgique (28%). À l'opposé, cette part se situe en dessous de 25% dans 12 pays dont l'Allemagne et l'Espagne (24%) ou encore l'Italie (22%) : **2.1.1**.

UN TAUX DE FÉCONDITÉ DE PLUS EN PLUS FAIBLE EN EUROPE

L'espérance de vie à la naissance ^{Ab} a augmenté dans les pays de l'UE-27 jusqu'à atteindre un pic en 2019 (81,3 ans). Depuis, elle a diminué pendant les deux années de la crise sanitaire pour revenir, en 2022, à une valeur observée au milieu des années 2010 (80,6 ans). La fécondité, mesurée par l'**indicateur conjoncturel de fécondité** ^{Ab}, y était de 1,51 enfant par femme en 2013 et n'a cessé de diminuer depuis, pour s'établir à 1,46 en 2022, dernière année d'observation disponible. Ce niveau est donc inférieur **au seuil de remplacement des générations** ^{Ab}, à partir duquel il y a un remplacement nombre pour nombre des générations en âge de procréer par les générations nées (2,05 enfants par femme), abstraction faite de la composante migratoire¹. Mais il varie nettement selon le pays : il est de 1,79 enfant par femme en France contre 1,24 en Italie, 1,16 en Espagne et 1,08 à Malte (**2.1.2**).

L'espérance de vie élevée et la fécondité en baisse, conjuguées, expliquent en partie (la composante naturelle) le vieillissement de la population évoqué précédemment. Aux **variations naturelles** ^{Ab} s'ajoutent les **soldes migratoires** ^{Ab}, très inégaux selon le pays. Les flux migratoires (intra et extra-européens) ont, dans certains pays, une influence déterminante sur les dynamiques démographiques. En Bulgarie et en Croatie, la baisse démographique observée entre 2015 et 2022 est en grande partie due à des flux d'émigration non compensés par des flux d'immigration. Au Danemark, en Irlande, aux Pays-Bas, en Suède, et plus encore au Luxembourg et à Malte, une part sensible de la croissance démographique s'explique par un solde migratoire positif.

La France est le seul pays en situation de croissance nette de la population totale majoritairement imputable à la variation naturelle. Dans de nombreux pays, dont l'Allemagne et l'Espagne, seul un solde migratoire positif permet de maintenir une croissance démographique.

UNE PROGRESSION DÉMOGRAPHIQUE À DEUX VITESSES ATTENDUE EN EUROPE

À l'horizon 2040, avec une population totale de l'UE-27 qui devrait stagner et celle des jeunes de 0 à 24 ans qui devrait diminuer de 7,7%, le vieillissement général de la population devrait se poursuivre. L'âge médian est d'ailleurs estimé à 47 ans pour 2040, soit 2,5 ans de plus qu'en 2023 (**2.1.3**).

Le cas allemand représente la situation la plus favorable : d'ores et déjà la nation la plus peuplée d'Europe, l'Allemagne devrait voir sa population totale stagner d'ici 2040 (+0,7%), mais sa population jeune augmenter (+2,4%). La mise en place de nouvelles infrastructures ou l'adaptation des anciennes, ainsi que le recrutement d'enseignants pour absorber ces nouveaux élèves dans le système éducatif allemand, constitueront vraisemblablement un enjeu important.

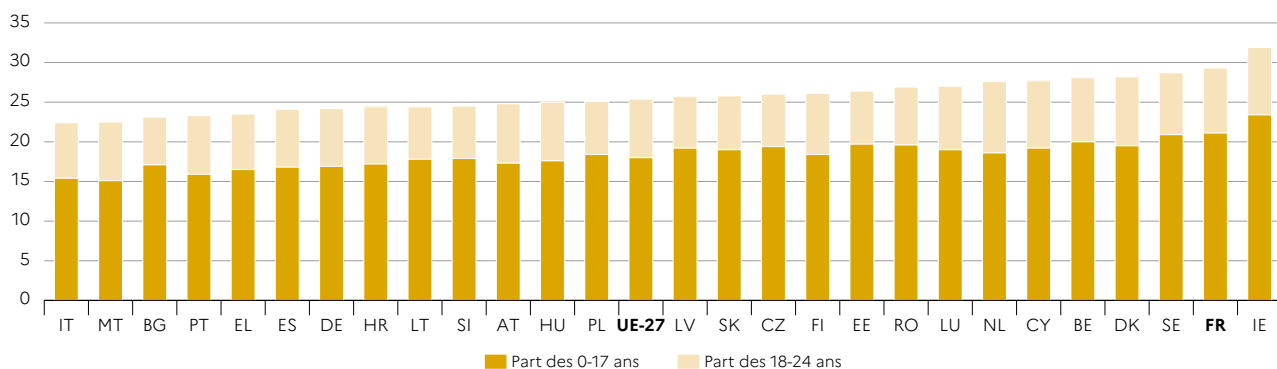
En Suède ou au Luxembourg, la population totale devrait croître plus vite que la population jeune : +9,7% pour la population totale contre +4,8% pour la population jeune en Suède ; respectivement +25,4% contre +17,2% au Luxembourg. Il y aurait donc dans ces pays une croissance démographique, mais entraînée par un vieillissement de leur population totale, à la différence de l'Allemagne.

La France devrait, quant à elle, observer une croissance de sa population totale en 2040 (+3,4%) et une baisse de sa population jeune (-6,2%). C'est donc à un vieillissement accéléré que la France fera face : si les infrastructures scolaires auront moins d'enfants à accueillir, la question de l'âge des enseignants et de leur renouvellement en cas de départs significatifs à la retraite se posera à terme. C'est donc à la fois sur le marché du travail et dans le domaine de la protection sociale que cette situation est particulièrement préoccupante, étant donné le système des retraites par répartition.

Enfin, une majorité de pays, dont les pays baltes, la Grèce, la Pologne ou le Portugal, devrait affronter une diminution notable de leur population totale, mais surtout une baisse importante de leur population jeune. Ainsi, par exemple en Pologne, la population totale devrait décroître de 6,9% et la part des 0 à 24 ans de 16,1% ; en Lettonie ces diminutions devraient atteindre respectivement 16,2% et 22,1%. Ici, les systèmes éducatifs et les systèmes de retraites n'auront pas spécialement besoin d'être ajustés, mais un manque de main-d'œuvre et un ralentissement de l'activité économique sont à craindre (**2.1.4**). ■

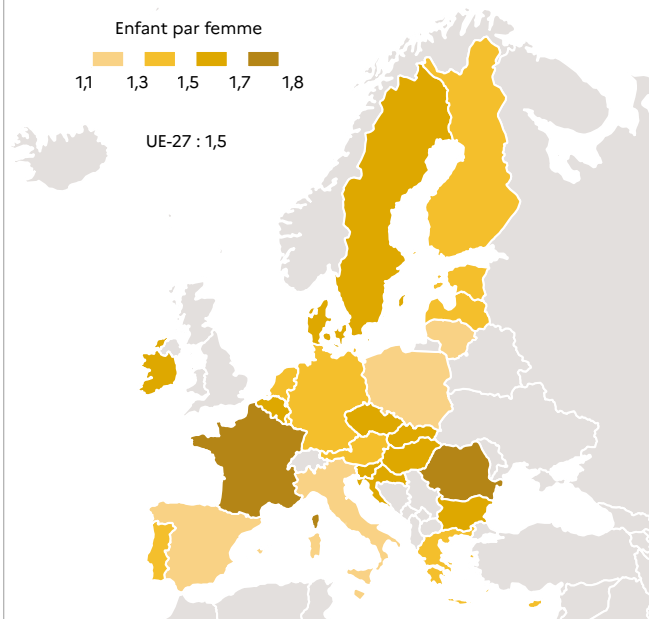
1. Pour plus d'informations voir aussi : Breton, D., Belliot, N., Barbieri, M., Chaput, J., d'Albis, H. 2023, « L'évolution démographique de la France. Les comportements des femmes et des hommes sont-ils si différents? », *Population*, vol. 78, n° 3/4, p. 363-428. <https://doi.org/10.3917/popu.2303.0363>

2.1.1 Part des 0-17 ans et des 18-24 ans dans la population totale en 2023 (en %)



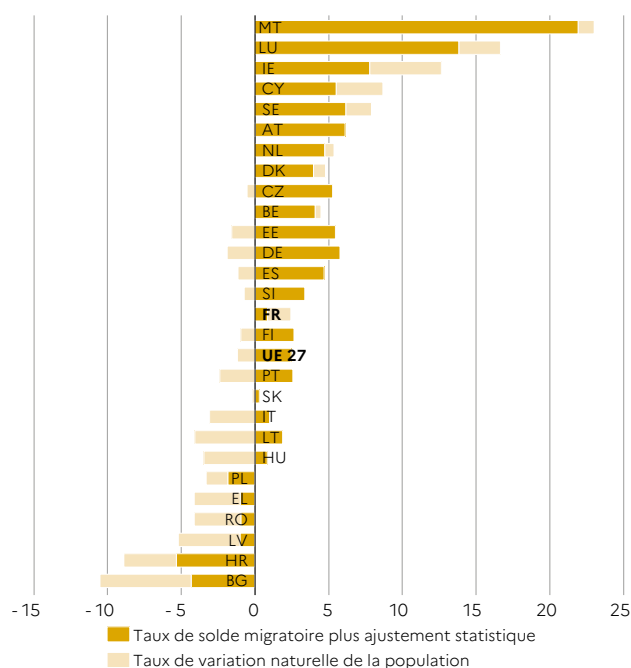
Note : les données pour la France sont provisoires ; les données pour la Bulgarie, la Hongrie et la Pologne sont en rupture de série, les données pour la Roumanie sont estimées.
Champ : population totale.
Source : Eurostat, données démographiques (demo_pjan).

2.1.2 Indicateur conjoncturel de fécondité en 2022



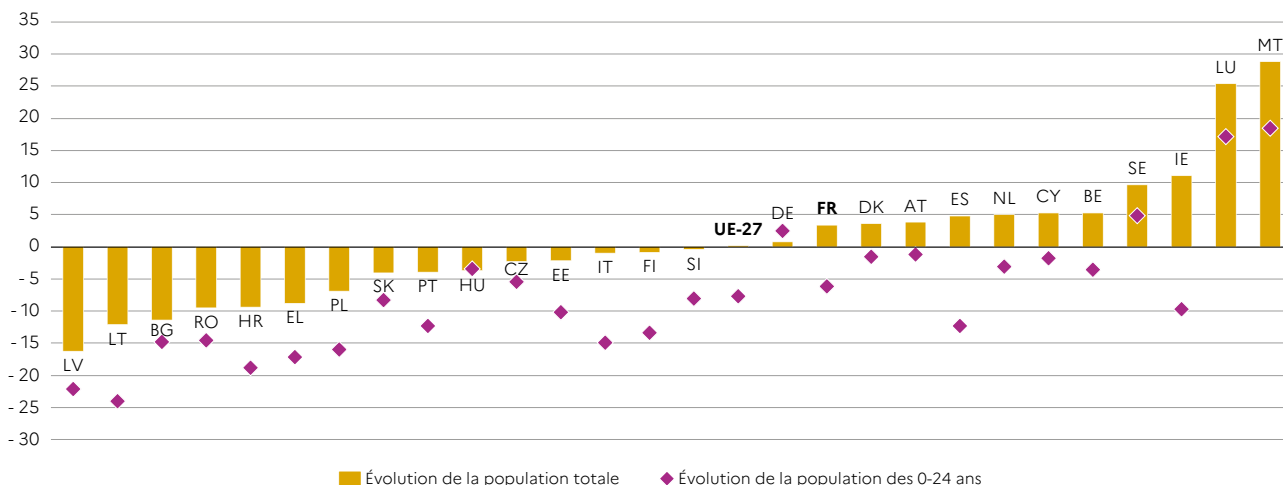
Note : les données pour la France et Malte sont provisoires ; les données pour la Bulgarie, la Croatie, la Hongrie et la Pologne sont en rupture de série, les données pour la Roumanie sont estimées.
Champ : population totale.
Source : Eurostat, données démographiques (demo_find).

2.1.3 Variation naturelle de la population et solde migratoire ajusté entre 2015 et 2022 (en %)



Champ : population totale.
Source : Eurostat, données démographiques (demo_gind).

2.1.4 Évolution de la population des 0-24 ans et de la population totale selon les projections de référence entre 2023 et 2040 (en %)



Champ : population totale.
Source : Eurostat, données démographiques (proj_23np).

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

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

L'**Éducation et l'accueil de la petite enfance (EAPE)** ^{Ab} recouvre des dispositifs divers, mais seuls les services d'accueil formels, à visée éducative ou non (donc classés ou non en CITE 0), sont traités ici.

En matière d'EAPE, les États membres de l'Union européenne ont fixé deux objectifs collectifs : d'une part, proposer un service d'accueil formel (préélémentaire, crèche ou autres) pour au moins 33 % des enfants de moins de 3 ans ; de l'autre, assurer la participation à l'éducation d'au moins 96 % des enfants entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire. Le premier est dit l'objectif de Barcelone ; le second fait partie des objectifs 2030 de la stratégie de l'Espace européen de l'éducation (cf. 5.1).

En 2022, seuls six pays, dont la France, ont atteint les deux objectifs, tandis que sept autres pays (dont l'Estonie, les Pays-Bas et la Finlande) ont atteint un seul des deux objectifs. La France et la Belgique sont les deux seuls pays à être au plus proche de la scolarisation universelle dès l'âge de 3 ans. Quant à l'objectif portant sur l'accueil des enfants de moins de 3 ans, il fait apparaître de plus grands écarts entre les pays : quand 75 % des enfants concernés sont accueillis au Danemark, moins de 7 % le sont en République slovaque et tchèque (2.2.1). Les congés de naissance ou d'éducation, plus longs dans certains pays d'Europe de l'Est, peuvent être à l'origine de ce faible taux d'accueil des jeunes enfants : plus d'un an en République slovaque et jusqu'à deux ans en Hongrie, en République tchèque et en Roumanie.

UN ACCUEIL UNIVERSEL ET GRATUIT MAJORITAIREMENT EN DERNIÈRE ANNÉE D'EAPE

Deux facteurs importants sont à considérer s'agissant de la participation à l'EAPE : le coût pour les familles et l'assurance d'avoir une place dans une structure dédiée. En 2023-2024, la Lettonie est le seul pays qui garantit à chaque enfant une place gratuite dans une structure formelle d'EAPE dès l'âge d'un an et demi (2.2.2). À l'âge de 3 ans, cette situation est plus courante et s'observe dans un tiers des pays de l'UE-27, dont la France, la Hongrie, le Portugal ou encore la Suède. En France et en Hongrie, cet accès gratuit pour tous les enfants coïncide avec le début de la scolarisation obligatoire à 3 ans.

En outre, cinq des six pays à avoir atteint les deux objectifs européens en matière d'EAPE (2.2.1) ont en commun de proposer un accès gratuit et universel (garanti par le droit) à une structure formelle d'EAPE dès l'âge de 3 ans, à savoir la Belgique, l'Espagne, la France, le Portugal et la Suède. Le Danemark, qui a également atteint les deux objectifs européens, garantit une place à tous les enfants dès l'âge de 6 mois mais pas la gratuité, bien que cette dernière soit possible pour les

ménages aux revenus modestes. Par ailleurs, l'accès à l'enseignement préélémentaire en France est autorisé dès l'âge de 2 ans révolus au jour de la rentrée scolaire, dans la limite des places disponibles dans des classes dédiées.

La dernière année d'EAPE (généralement à l'âge de 5 ou de 6 ans), les trois quarts des pays de l'Union européenne offrent un accès gratuit et universel à une structure formelle d'EAPE (2.2.2). Parmi ces pays, certains introduisent la gratuité bien avant de garantir par le droit l'accès pour tous les enfants : c'est notamment le cas de la Roumanie et de la Lituanie (dès la naissance).

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

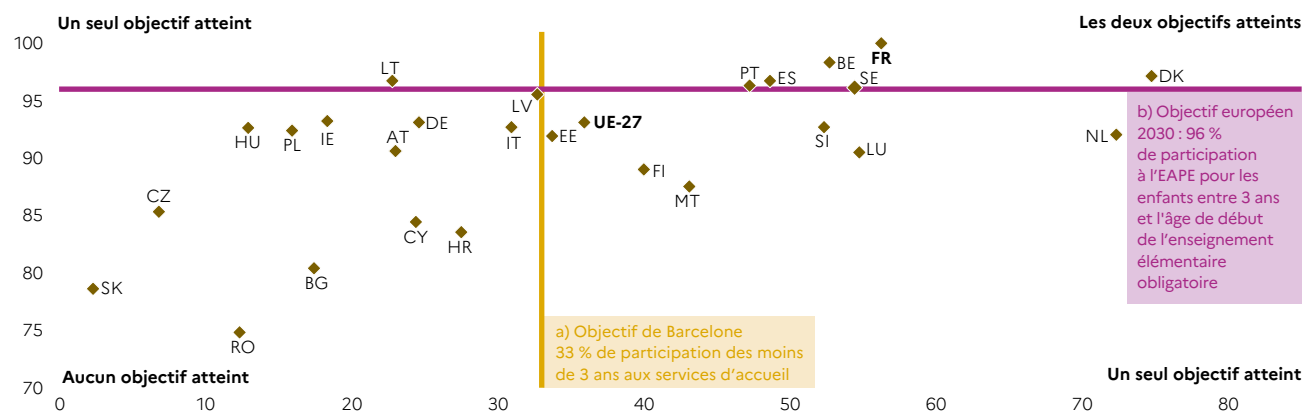
Pour les professionnels exerçant dans une structure d'accueil collectif d'enfants de moins de 3 ans, la majorité des pays de l'UE-27 exigent un niveau de qualification minimum allant du second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) à un cycle court de l'enseignement supérieur (CITE 5) pour au moins un des encadrants (figures 2.2.3 et 2.2.4). Douze pays requièrent le niveau licence (CITE 6) et le Portugal exige le niveau master (CITE 7).

En revanche, pour les enfants entre 3 ans et le début de l'enseignement élémentaire, le niveau le plus fréquemment requis est celui de la licence. Cette situation s'observe dans 16 pays. La France, l'Italie, la Pologne et le Portugal sont les seuls pays à exiger le niveau master pour les responsables d'enfants de 3 ans ou plus.

Enfin, dans la majorité des pays, le niveau de qualification requis est identique quel que soit le groupe d'âges considéré, et il correspond le plus souvent au niveau licence. C'est notamment le cas des pays relevant d'un système dit « intégré » où l'EAPE, qui précède l'enseignement élémentaire, est organisé dans une structure unique quel que soit l'âge des enfants. À l'inverse, un tiers des pays, dont la France, exigent un niveau de formation supérieur pour les responsables d'enfants de 3 ans ou plus. Dans ces pays, l'EAPE s'organise autour de deux types distincts de structure, généralement successifs, chacun relevant le plus souvent d'autorités compétentes différentes (affaires sociales ou éducation), selon la tranche d'âges des enfants (modèle dit « juxtaposé »).

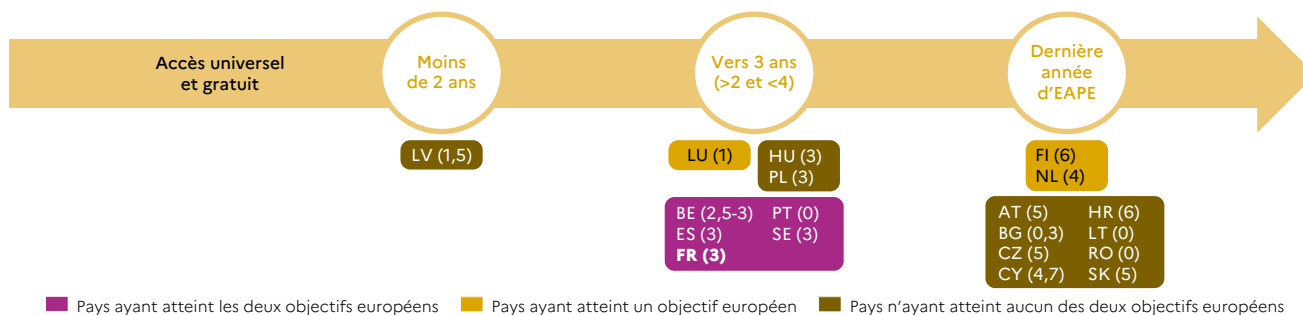
Plusieurs pays ont récemment mis en place des réformes visant à améliorer la qualité de l'EAPE. Par exemple, la Belgique (communauté francophone) a introduit en 2022 des évaluations de la qualité des processus dans les structures d'accueil des jeunes enfants. À travers un bilan de fonctionnement, les professionnels des structures d'accueil sont amenés à questionner leurs pratiques et à envisager une amélioration si nécessaire. ■

2.2.1 Taux de participation à l'Éducation et l'accueil de la petite enfance (EAPE) dans l'UE-27 en 2022 (en %)



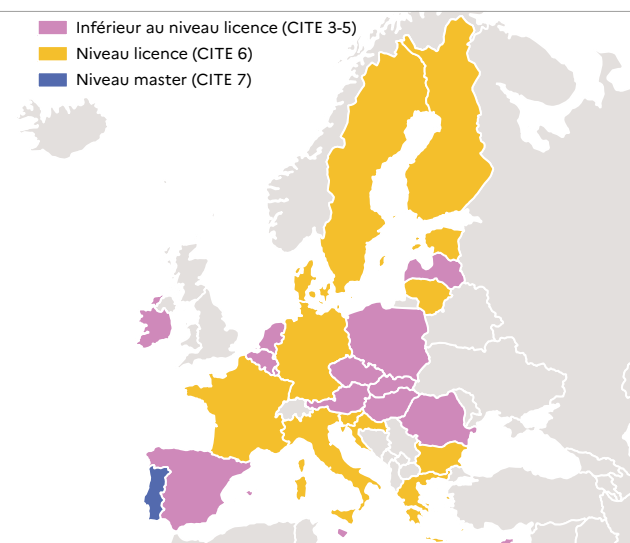
Lecture : le Danemark a atteint les deux objectifs : a) 75 % des moins de 3 ans et b) 97 % des enfants entre 3 ans et le début de l'éducation obligatoire bénéficient de l'EAPE.
Note : l'indicateur b (objectif stratégie européenne 2030) est indisponible pour la Grèce ; les données sont en rupture de série pour la France et le Luxembourg.
Champ : ensemble des enfants de moins de 3 ans et entre 3 ans et le début de l'enseignement élémentaire obligatoire.
Source : Eurostat, enquête EU-SILC (ilc_caindformal) et collecte de données UOE (educ_uoe_enra21).

2.2.2 Accueil gratuit et garanti pour tous les enfants dans une structure d'Éducation et/ou d'accueil de la petite enfance (EAPE), dispositifs de CITE et hors CITE en 2023-2024



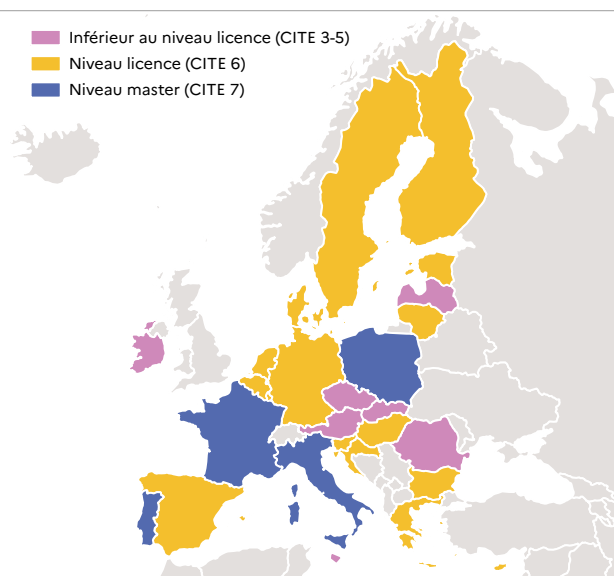
Lecture : au Luxembourg, l'accès gratuit à un établissement d'EAPE est possible dès l'âge de 1 an, mais chaque enfant bénéficie du droit légal d'accès à partir de 3 ans.
Note : en Belgique, une place dans un établissement d'EAPE est garantie et gratuite dès l'âge de 2,5 ans (communautés flamande et francophone) ou 3 ans (communauté germanophone).
Champ : services d'accueil collectif formels, secteurs public et privé.
Source : Eurydice, 2024, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe: Early childhood education and care*.

2.2.3 Niveau de qualification minimum exigé des praticiens responsables d'enfants de moins de 3 ans (CITE 01 et hors CITE) dans les structures d'accueil collectif en 2022-2023



Lecture : au Portugal, le niveau master (CITE 7) est le minimum requis pour exercer dans les structures d'accueil collectif en tant que praticien responsable d'enfants de moins de 3 ans.
Note : en Belgique, le niveau minimum requis est CITE 3 dans la communauté germanophone et CITE 4 dans les communautés francophone et flamande.
Champ : services d'accueil collectif formels, secteurs public et privé.
Source : Eurydice, 2023, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe: Early childhood education and care*.

2.2.4 Niveau de qualification minimum exigé des praticiens responsables d'enfants entre 3 ans et l'âge de la scolarité obligatoire (CITE 02) dans les structures d'accueil collectif en 2022-2023



Lecture : en Allemagne, le niveau licence (CITE 6) est le minimum requis pour exercer dans les structures d'accueil collectif en tant que praticien responsable d'enfants entre 3 ans et l'âge de la scolarité obligatoire.
Champ : services d'accueil collectif formels, secteurs public et privé.
Source : Eurydice, 2023, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe: Early childhood education and care*.

UN POIDS VARIABLE DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE

En France, la proportion des jeunes (0-24 ans) dans la population totale est en baisse, comme dans une majorité de pays européens (cf. 2.1). Néanmoins, la part des élèves du préélémentaire au second cycle du secondaire y demeure, en 2021-2022, parmi les plus élevées d'Europe : 19% contre 17% dans les pays européens en moyenne, 16% en Allemagne et 15% en Italie. Seuls cinq pays du Nord et de l'Ouest européens, dont notamment l'Irlande (22%) et la Suède (24%), ont une proportion d'élèves plus importante que celle de la France (2.3.1).

Quel que soit le niveau d'enseignement, la France se situe au moins au même niveau que la moyenne européenne et au-dessus pour l'enseignement élémentaire et le collège : en 2021-2022, les élèves représentent respectivement 6% et 5% de la population totale, contre 5% et 4% en moyenne dans les pays européens, et 5% et 3% en Italie. En Allemagne, les élèves de l'élémentaire représentent 4% de la population totale, mais ceux du premier cycle du secondaire 5%.

Ces résultats sont en partie dus au fait que les niveaux d'enseignement (préélémentaire, élémentaire, secondaire, supérieur) ont des durées variables selon le pays : l'élémentaire dure quatre ans en Allemagne et cinq ans en France (cf. 1.2). Ils obligent à relativiser le constat sur la dépense en éducation : si la dépense annuelle par élève de l'élémentaire est plus faible en France qu'en Allemagne (par exemple, en 2020-2021, 7 240 euros en France contre 9 010 euros en Allemagne, selon les données UOE); le poids démographique des élèves de ce niveau d'enseignement, plus important en France, contribue à expliquer que la dépense totale des administrations publiques au titre de l'éducation pour l'élémentaire soit, en 2021, de 29,9 milliards d'euros en France et de 27,2 milliards d'euros en Allemagne.

UNE PART IMPORTANTE DES 15 À 19 ANS SONT EN ÉTUDES

En 2023, dans 22 des 25 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion, 90% des jeunes de 15 à 19 ans sont inscrits dans un programme d'enseignement scolaire ou supérieur, selon EU-LFS  (enquêtes européennes annuelles sur les forces de travail). Cet indicateur ne précise pas si les jeunes sont diplômés ou non.

Parmi ceux-ci, 80% sont uniquement en études (79% en France) et les autres en « études et emploi » (10% en France), c'est-à-dire apprentis ou étudiants travailleurs. Certains jeunes sont uniquement en situation d'emploi : 4% en moyenne de l'UE-25, autant en France, mais 7% en Autriche et en Croatie. Enfin, 6% des jeunes dans les pays de l'UE pris en compte ne sont ni en études ni en emploi, ce qui en fait une population particulièrement précaire. La proportion est de 7% en France, inférieure à celle observée en Roumanie (10%), et plus encore en Lituanie (12%) : 2.3.2.

UNE PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PEU HOMOGENE

Les comportements quant à la poursuite d'études supérieures diffèrent au sein des pays de l'Union européenne. Les services civiques et militaires, les stages longs ou les années de césure, réalisés avant ou en cours d'études supérieures, sont courants dans certains pays de l'Union européenne.

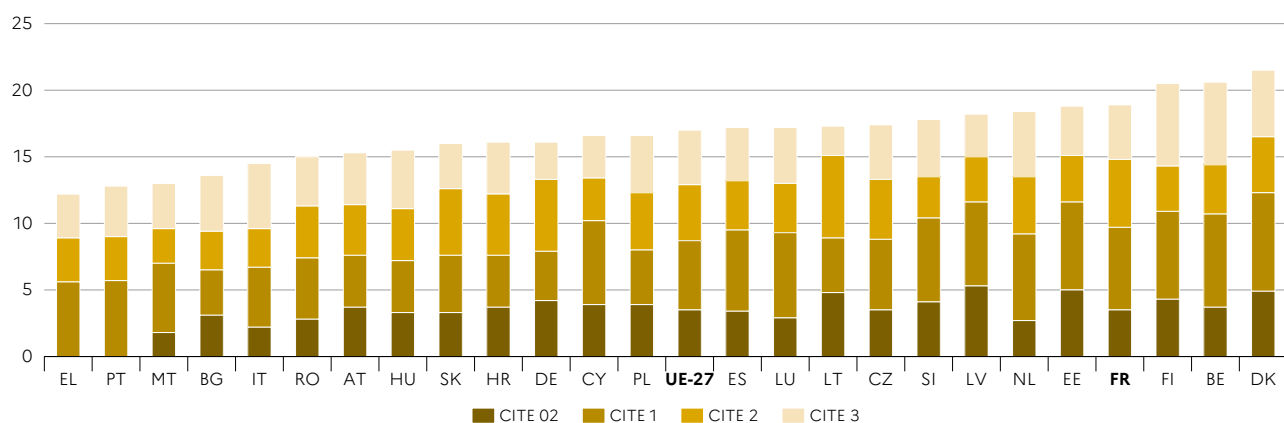
Par conséquent, en 2021-2022, le taux de participation moyen des 20-24 ans à l'enseignement supérieur dans l'UE-27 est de 37%, et les taux nationaux varient de 9% au Luxembourg à 52% en Grèce. Ce faible taux observé au Luxembourg est en partie dû au fait qu'une part importante d'étudiants luxembourgeois (70%) s'inscrivent dans des systèmes étrangers d'enseignement supérieur mais continuent à être comptabilisés parmi les résidents de cette tranche d'âges, ce qui diminue mécaniquement le taux de participation pour ce pays. Dans l'UE-27, 22 pays dont l'Allemagne, la France ou encore l'Italie connaissent des taux de participation supérieurs ou égaux à 30%, tandis que seul le Luxembourg présente un taux inférieur à 25% (2.3.3).

S'agissant du groupe 30-34 ans, son taux de participation moyen dans l'UE-27 est de 5%, et les taux nationaux varient de 2% dans trois pays (France, Luxembourg et République slovaque) à 11% en Finlande et 15% en Grèce. Moins de la moitié des pays de l'Union ont un taux supérieur ou égal à 5% de participation dans cette tranche d'âges (2.3.4).

Une forte participation à l'enseignement supérieur dans une tranche d'âges donnée conduit-elle toujours à un taux élevé de diplômés dans la tranche d'âges supérieure? En 2021-2022, en Suède, le taux de participation des 20-24 ans dans l'enseignement supérieur est de 30%, alors que 54% des 25-34 ans sont diplômés du supérieur en 2023 (cf. 5.1). L'inverse est observable en République tchèque, qui a un taux élevé de participation (41% parmi les 20-24 ans) et une population des 25-34 ans moins diplômée que la moyenne de l'UE-27 (34% de diplômés de l'enseignement supérieur en 2023, contre 43% pour l'UE-27).

Différentes hypothèses peuvent expliquer ce dernier cas de figure : une augmentation récente de la participation à l'enseignement supérieur qui ne se traduit pas encore par celle du nombre de diplômés dans la classe des 25-34 ans, ou encore une part importante d'étudiants qui sont inscrits dans un programme de l'enseignement supérieur, mais qui n'en obtiennent pas le diplôme. Les différences de durées dans les cursus peuvent également expliquer en partie cette situation. Enfin, certains pays accueillent davantage de diplômés de l'enseignement supérieur qu'ils n'en forment eux-mêmes (*brain gain*, ou afflux de cerveaux) et certains jeunes diplômés de l'enseignement supérieur partent travailler à l'étranger avant d'avoir entre 25 et 34 ans (*brain drain* ou fuite des cerveaux). ■

2.3.1 Éèves par niveau d'enseignement, en proportion de la population totale de chaque pays en 2021-2022 (en %)

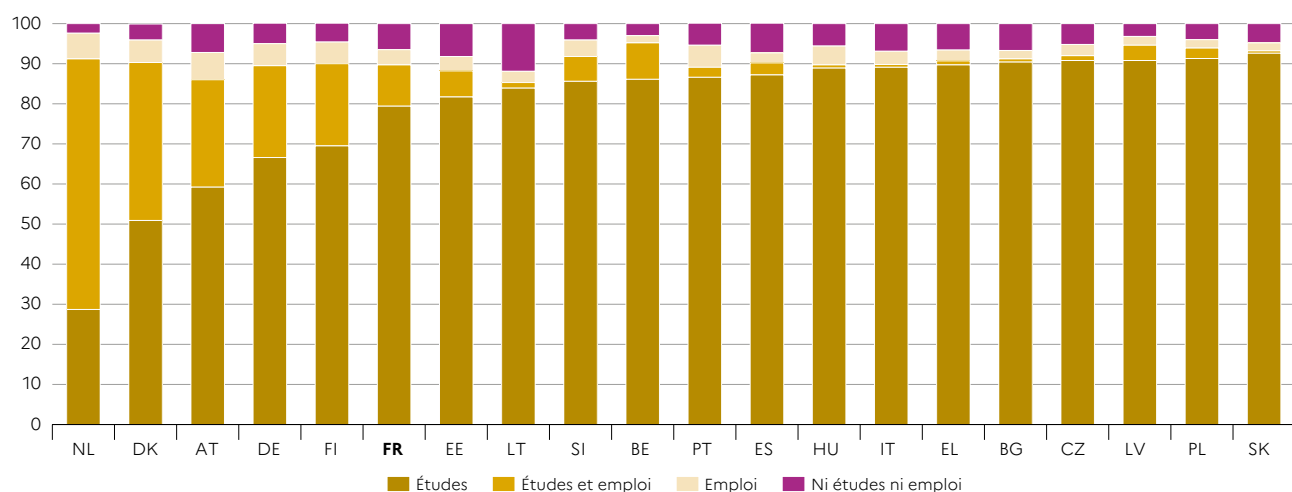


Note : données indisponibles concernant l'éducation de la petite enfance pour la Grèce et le Portugal; données provisoires pour la France, Malte et la Pologne; définition différente pour la Belgique et Malte.

Champ : population totale.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enra04).

2.3.2 Distribution des 15-19 ans au regard des études et/ou de l'emploi en 2023 (en %)

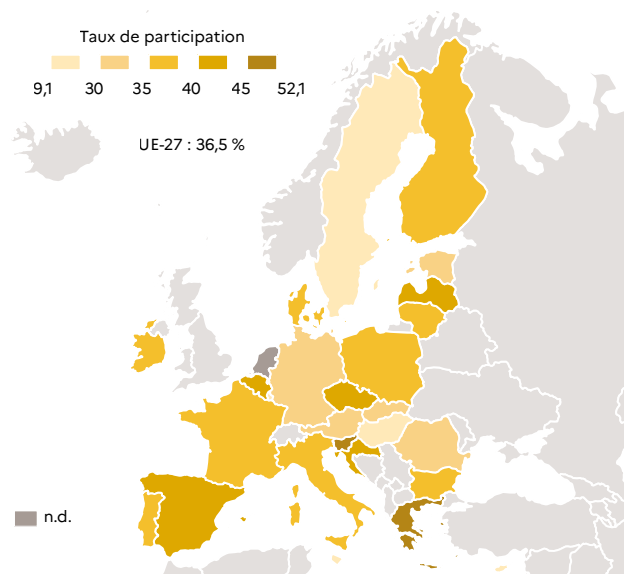


Note : les données du Luxembourg et partiellement celles de la Roumanie et de la Bulgarie ne sont pas disponibles.

Champ : population âgée de 15 à 19 ans.

Source : OCDE, enquête sur les forces de travail EU-LFS (stat.oecd).

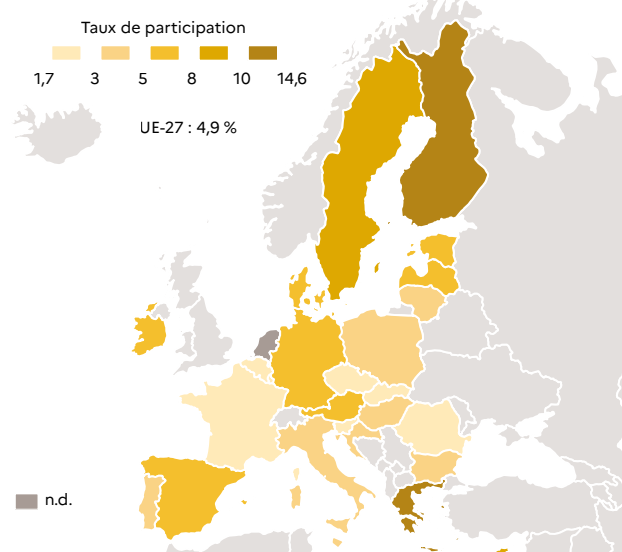
2.3.3 Taux de participation des 20-24 ans à l'enseignement supérieur en 2021-2022 (en %)



Champ : population âgée de 20 à 24 ans.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enrt08).

2.3.4 Taux de participation des 30-34 ans à l'enseignement supérieur en 2021-2022 (en %)



Note : définition différente pour la Pologne.

Champ : population âgée de 30 à 34 ans.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enrt07).

2.4 L'INCLUSION, L'ÉQUITÉ ET LA DIVERSITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

TROIS MODÈLES EUROPÉENS D'INCLUSION SCOLAIRE

Eurydice a récemment observé un effort marqué dans les politiques nationales européennes pour accroître l'inclusivité en milieu ordinaire et réduire ainsi le nombre d'élèves scolarisés dans des structures spécialisées, comme les établissements médico-sociaux et hospitaliers en France. De nombreux systèmes éducatifs posent désormais comme principe que l'enseignement ordinaire doit être la première option pour les élèves à besoins particuliers¹.

Les données de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE) révèlent cependant une grande diversité dans l'inclusion effective de ces élèves. Trois modèles de scolarisation se dessinent parmi les pays pour lesquels les données ont pu être collectées. En France, une majorité d'élèves à besoins spécifiques sont intégrés en milieu ordinaire (88 %, le restant étant en établissement hospitalier ou médico-social, ou en scolarité partagée), mais 21 % d'entre eux sont orientés vers des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), les autres rejoignant les classes ordinaires. Au Luxembourg, en revanche, la spécialisation intervient dès l'entrée : une proportion importante d'élèves en situation de handicap n'intègre pas les écoles et établissements ordinaires (42 %), mais ceux qui y sont scolarisés rejoignent tous des classes ordinaires. L'Italie se distingue par une intégration massive en milieu ordinaire (97 % des élèves concernés), avec un accueil en classe ordinaire sans distinction, résultant d'une législation volontariste adoptée dans les années 1970 (2.4.1 et 2.4.2).

SOUTENIR LES ÉLÈVES DE MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES DÉFAVORISÉS : ENTRE CIBLAGE ET APPROCHE UNIVERSELLE

Les inégalités socio-économiques et leurs effets potentiels ou avérés sur les apprentissages et le développement des enfants sont au cœur de stratégies politiques dans de nombreux pays européens. Depuis 2022, ce sujet constitue un nouveau domaine de suivi annuel par la Commission européenne².

Eurydice a observé, dans la majorité des systèmes éducatifs européens, des politiques nationales visant à apporter à ces élèves un soutien en matière d'apprentissage et de développement socio-émotionnel. Pour ce qui est du soutien à l'apprentissage, la plupart des systèmes combinent des politiques à visée universelle, c'est-à-dire des interventions accessibles à tous les élèves ayant besoin de soutien, et des mesures ciblées spécifiquement vers les élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés : c'est le cas en France, en Espagne, en Italie, au Portugal ou encore en Irlande (2.4.3).

En matière de soutien socio-émotionnel, les politiques présentent un ciblage moins marqué. En France et dans la péninsule ibérique, les dispositifs sont principalement universels, tandis qu'en Italie et en Irlande, le soutien est davantage ciblé. En Suède et en Finlande, les approches universelles et spécialisées se complètent pour répondre aux besoins d'apprentissage et de développement socio-émotionnel de tous les élèves (2.4.4), quels que soient les désavantages pouvant affecter leur scolarité : le milieu socio-économique, mais aussi l'origine ethnique, le statut de réfugié, le handicap, le genre, l'orientation sexuelle ou religieuse, entre autres.

L'INTÉGRATION ÉDUCATIVE DES RÉFUGIÉS UKRAINIENS : ENJEUX ET RÉPONSES NATIONALES

Depuis le 3 mars 2022, l'Union européenne a instauré un dispositif de « protection temporaire » pour les Ukrainiens fuyant la guerre, leur accordant un statut de séjour provisoire et l'autorisation d'exercer une activité professionnelle. Ce statut s'applique également aux étrangers non-européens fuyant des conflits armés, des violences ou des violations graves des droits de l'homme. Le Conseil de l'UE peut à tout moment y mettre fin si la situation dans le pays d'origine permet un retour sûr et durable des personnes déplacées.

En juin 2023, l'OCDE compte environ 4,7 millions de réfugiés ukrainiens, dont 3,7 millions dans les pays de l'Union européenne membres ou candidats à l'adhésion à l'OCDE. Parmi eux, 40 % sont des enfants, dont l'éducation est fortement affectée³.

En chiffres absolus, l'Allemagne et la Pologne accueillent le plus grand nombre d'élèves réfugiés dans l'enseignement élémentaire et secondaire général : respectivement 185 000 et 126 100, bien qu'en Pologne ces chiffres incluent les filières professionnelles et artistiques. D'autres pays, comme l'Espagne, la France et les Pays-Bas, intègrent également un nombre significatif de réfugiés dans leurs systèmes éducatifs, avec un champ élargi en Espagne incluant la voie professionnelle et l'enseignement supérieur de cycle court (2.4.5).

Des pays voisins de l'Ukraine accueillent aussi un nombre important de réfugiés au regard de leur population : 9 300 en 2023 en Lituanie par exemple, pays avec 709 300 individus âgés de moins de 25 ans. À l'inverse, la Roumanie, avec 5,1 millions de moins de 25 ans, n'en a intégré que 3 200 en 2023 (voir aussi 2.1.4).

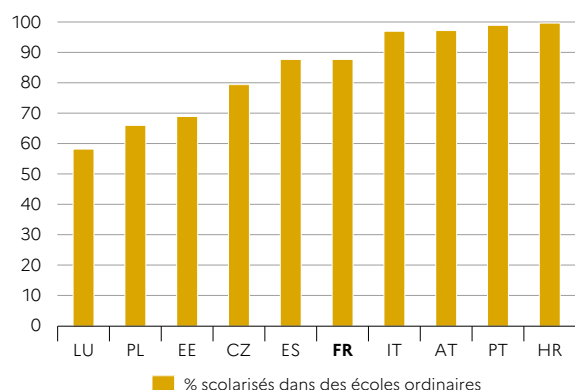
Un nombre limité de pays (Allemagne, Lettonie, Lituanie, Roumanie) ont mis en place des programmes d'accueil spécifiques, tandis que des sections de préparation dédiées au sein des classes ordinaires sont proposées dans la plupart des pays européens pour faciliter l'intégration des réfugiés ukrainiens. ■

1. CE/EACEA/Eurydice, 2023, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, Office des publications de l'UE, Luxembourg, p. 42.

2. CE, 2022, *Education and Training Monitor: Comparative report*, Office des publications de l'UE, Luxembourg, chapitre 1.

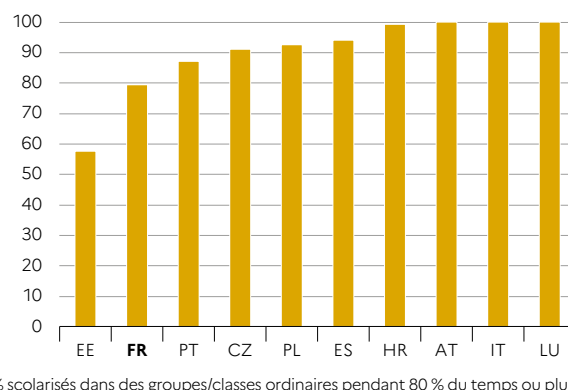
3. OCDE, Plateforme d'informations dédiée aux réfugiés ukrainiens inscrits dans les systèmes éducatifs des pays membres ou candidats à l'adhésion de l'OCDE, consultée le 24 octobre 2024.

2.4.1 Proportion d'élèves scolarisés dans des écoles/établissements ordinaires, parmi tous les élèves reconnus avec des besoins spéciaux et scolarisés en 2021-2022 (en %)



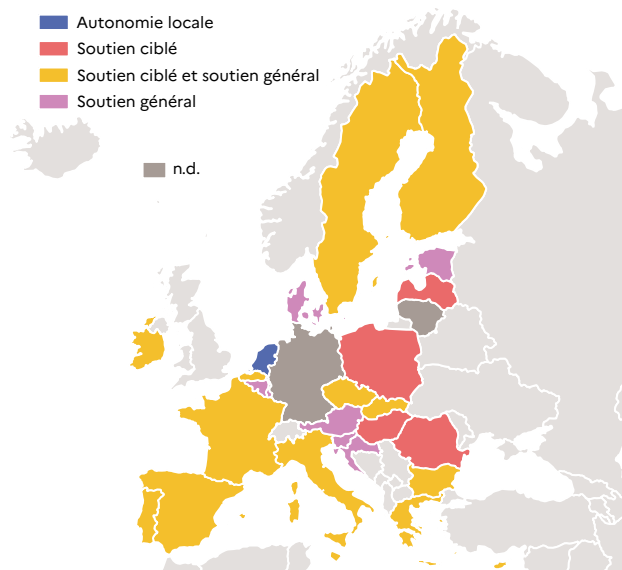
Champ : ensemble des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux dans toute forme d'éducation aux niveaux CITE 1 à CITE 3.
Source : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE), statistiques pour l'éducation inclusive (en ligne), tableau 2 (indicateurs 2.2 et 2.3).

2.4.2 Proportion d'élèves scolarisés dans des groupes/classes ordinaires parmi les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux et scolarisés dans des écoles/établissements ordinaires en 2021-2022 (en %)



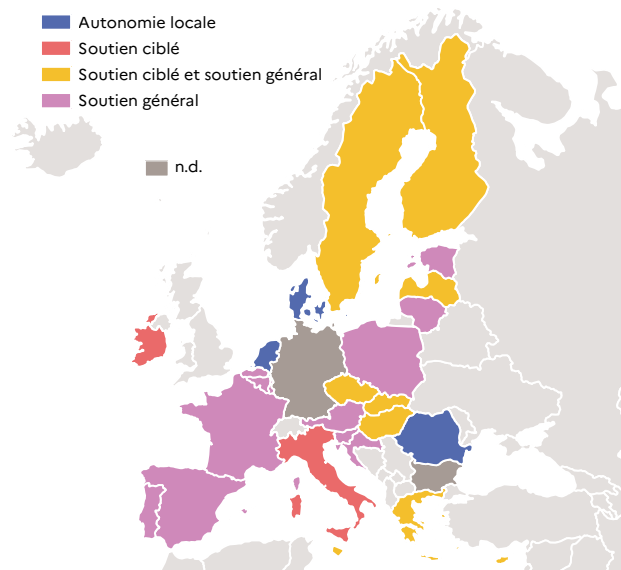
Champ : ensemble des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux et scolarisés dans des écoles/établissements ordinaires aux niveaux CITE 1 à CITE 3.
Source : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE), statistiques pour l'éducation inclusive (en ligne), tableau 2 (indicateurs 2.3 et 2.3a).

2.4.3 Type de soutien à l'apprentissage pour les élèves issus de milieu socio-économique défavorisé, en 2022-2023



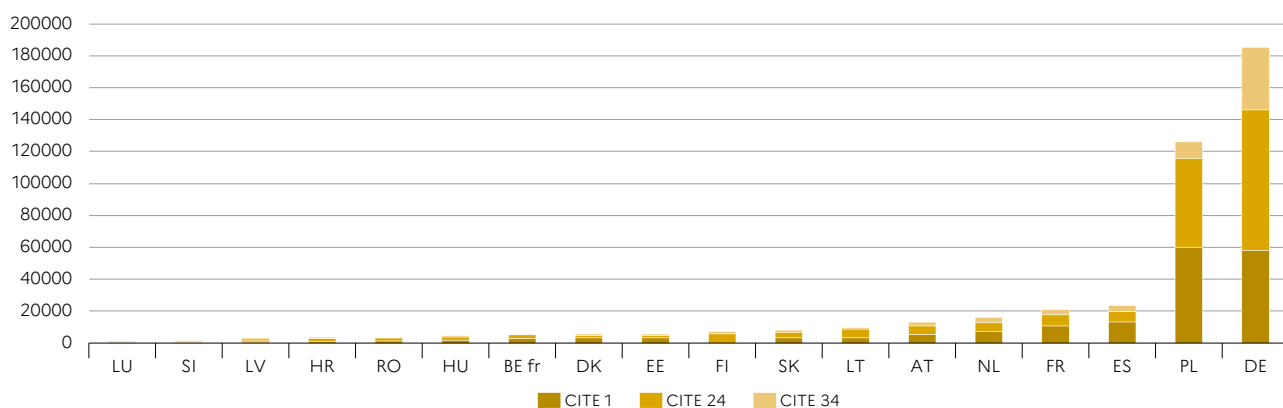
Champ : élèves de milieu socio-économique défavorisé de niveaux CITE 1, CITE 24 et CITE 34.
Source : CE/EACEA/Eurydice, 2023, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, tableau 6.3A.

2.4.4 Type de soutien socio-émotionnel pour les élèves de milieu socio-économique défavorisé, en 2022-2023



Champ : élèves de milieu socio-économique défavorisé de niveaux CITE 1, CITE 24 et CITE 34.
Source : CE/EACEA/Eurydice, 2023, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, tableau 6.3A.

2.4.5 Effectifs de réfugiés ukrainiens inscrits dans l'enseignement général de niveaux CITE 1 à CITE 3 en 2022-2023



Note : pour la Finlande, les effectifs de niveaux CITE 1 et CITE 2 sont confondus ; pour la Lettonie, les trois niveaux CITE sont confondus ; pour l'Espagne, la Finlande, le Luxembourg et la Pologne, la CITE 3 dépasse le périmètre de la seule CITE 34.
Champ : réfugiés ukrainiens inscrits dans l'enseignement général de niveaux CITE 1, CITE 24 et CITE 34.
Source : OCDE, *Survey on Ensuring Continued Learning for Ukrainian Refugee Students*, tableau Enrolment of Ukrainian refugees from primary to upper secondary general education.

UNE MOBILITÉ À VISÉE DIPLÔMANTE PLUS FORTE AUX NIVEAUX AVANCÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2021-2022, selon les indicateurs **UOE** ¹, 745 100 jeunes européens (UE-27) poursuivaient des études supérieures à l'étranger pour obtenir un diplôme (**mobilité internationale sortante** ^{AB} dite «**diplômante**» ^{AB}). Les effectifs d'étudiants varient selon les pays : Malte en envoi 1 100, l'Allemagne 126 200, et la France 113 500, loin devant l'Italie, l'Espagne ou la Grèce (**2.5.1**). Les destinations privilégiées incluent des pays culturellement ou linguistiquement proches, comme la Belgique, le Canada et la Suisse, qui attirent chacun plus de 12 500 étudiants français.

En moyenne dans les 25 pays de l'UE-27 membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion (UE-25), 8 % des étudiants sont en **mobilité entrante diplômante** ^{AB}. Ces proportions varient selon le niveau d'études : 7 % en licence, 14 % en master et 23 % en doctorat. En licence, la mobilité est de 2 % en Espagne contre 19 % en Autriche (7 % en France). Au niveau master, elle s'échelonne de 1 % en Grèce à 28 % en Lettonie (14 % en France). En doctorat, elle est de 3 % en Grèce et en Pologne, et atteint 36 % en France et 40 % en Autriche (**2.5.2**).

Les frais d'inscription influencent aussi le choix de destination. En Espagne et en Italie, les étudiants en mobilité paient les mêmes frais que les nationaux. En France, où les frais d'inscription sont nettement inférieurs à ceux pratiqués en Espagne ou en Italie¹, certaines catégories d'étudiants sont exonérées des frais différenciés, comme ceux venant de l'Espace économique européen ou encore de Suisse².

En ce qui concerne la **mobilité entrante de crédit** ^{AB}, qui correspond généralement aux échanges internationaux à l'instar de ceux qui ont été mis en place via le programme « Erasmus + », les étudiants sont le plus souvent exemptés de frais dans le pays d'accueil.

LES FILIÈRES QUI ATTIRENT LES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ VARIENT SELON LE PAYS

En 2021-2022, l'attractivité des pays de l'UE-27 pour les étudiants mobiles varie selon les domaines d'études. En France, par exemple, le domaine « commerce, administration et droit » attire 25 % des étudiants en mobilité internationale diplômante ; les domaines des sciences naturelles, des Technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'ingénierie

(rassemblés sous l'acronyme anglais STEM – *Science, technology, engineering and mathematics*) en comptabilisent 35 %. La France concentre donc près des deux tiers de ses étudiants internationaux dans deux grands domaines d'études.

En Bulgarie, en Roumanie ou en Belgique, les étudiants mobiles se retrouvent principalement inscrits en études de « santé et protection sociale » (respectivement 57 %, 44 % et 34 % de l'ensemble des étudiants en mobilité diplômante dans ces pays), alors qu'ils se concentrent dans les STEM en Allemagne (48 %), en Finlande et en Suède (46 %) ou encore au Danemark (40 %) : **2.5.3**.

LA PROPORTION D'ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ N'EST PAS TOUJOURS CORRÉLÉE À LA TAILLE DE LA POPULATION ÉTUDIANTE

En 2021, les pays qui comptent le plus de diplômés (licence et master) ayant effectué un séjour temporaire dans un autre pays de l'UE (mobilité de crédit) sont la France (68 300), l'Allemagne (30 800), l'Espagne (26 400), les Pays-Bas (9 300) et l'Italie (9 100). Quatre d'entre eux accueillent à leur tour la majorité des diplômés en mobilité de crédit : l'Espagne (35 300), l'Italie (24 700), l'Allemagne (22 100) et la France (15 400), complétés par la Finlande (10 800)³.

Quelle que soit la finalité de la mobilité (acquérir un diplôme ou des crédits), le nombre d'étudiants européens partant à l'étranger (en Europe ou ailleurs) est souvent lié à la taille de la population du pays émetteur. Certains pays font toutefois exception. Par exemple, la Suède, avec 10,5 millions d'habitants et 29 % de jeunes de moins de 25 ans (cas similaire à celui de la France, cf. **2.1.1**), n'envoie que 14 300 jeunes en mobilité diplômante. À l'inverse, en Bulgarie, 23 % des 6,4 millions habitants ont moins de 25 ans, mais pas moins de 20 200 jeunes sont partis obtenir un diplôme à l'étranger en 2021-2022.

Le Luxembourg constitue un cas particulier en matière de mobilité étudiante. Le pays se distingue en effet par une forte mobilité étudiante, avec 13 300 étudiants en mobilité sortante diplômante en 2022 (soit 25 % des jeunes de 18 à 24 ans) : **2.5.1**. Ce phénomène s'explique par une tradition d'études à l'étranger, une offre universitaire limitée (une seule université nationale depuis 2003) et une politique incitative, incluant une obligation de séjour à l'étranger pour les étudiants en licence et des aides financières⁴. Parallèlement, 50 % des étudiants au Luxembourg sont en mobilité entrante, attirés par la diversité linguistique du pays et l'internationalisation pratiquée par l'université du Luxembourg, notamment dans ses programmes de master et de doctorat. ■

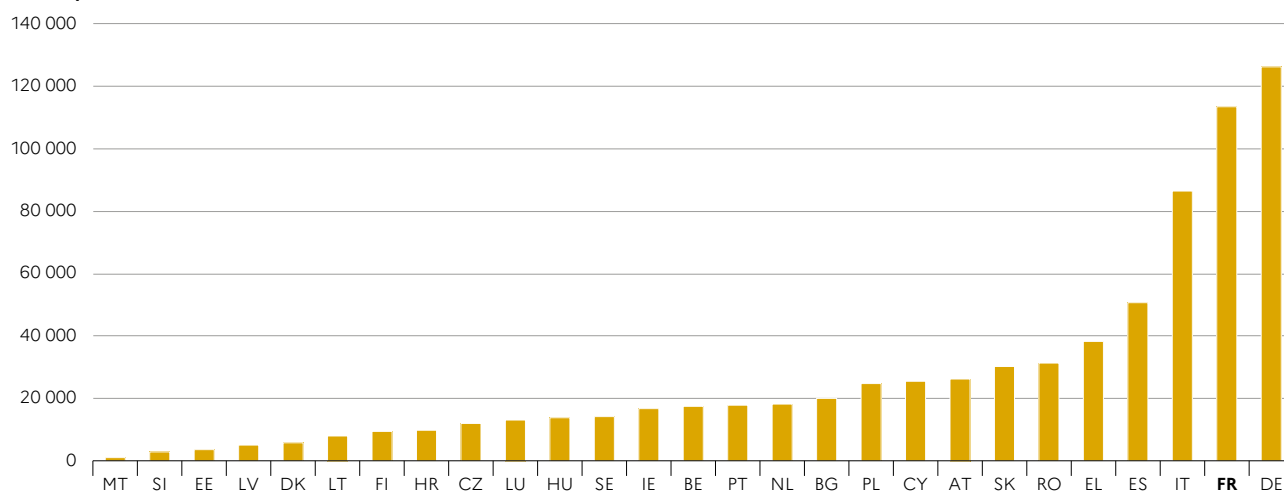
1. Eurydice, 2023, *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/countries/france/national-student-fee#tab-1>

2. Bodelin L., 2024, « Droits différenciés : profil des étudiants internationaux concernés en 2022-2023 », *Note Flash du SIES*, n° 02. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/droits-differencies-profil-des-etudiants-internationaux-concernes-en-2022-2023-94590>

3. CE/DG EAC, 2023, *Education and Training Monitor*, Office des publications de l'UE, Luxembourg, p. 60. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d4c4524-8e68-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en>

4. Le gouvernement du Grand-duché de Luxembourg, « Aide financière de l'État – AideFi ». <https://mengstudien.public.lu/fr/aides-financieres/aidefi.html>

2.5.1 Effectifs d'étudiants européens inscrits dans un programme d'enseignement supérieur à l'étranger en 2021-2022, selon le pays de provenance

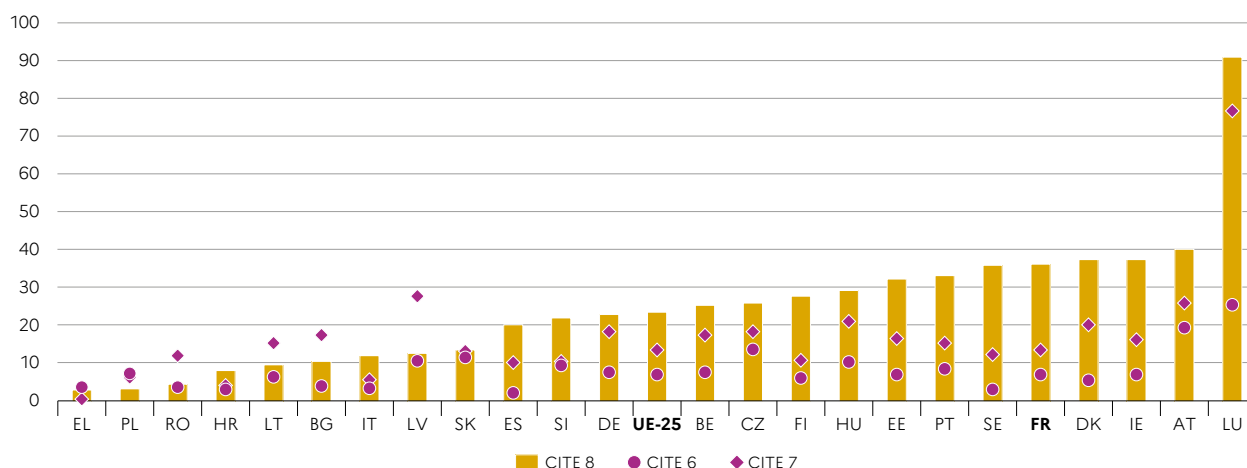


Note : les données sont estimées pour tous les pays de l'UE-27.

Champ : ensemble des étudiants européens inscrits dans un programme d'enseignement supérieur dans un autre pays que leur pays de provenance.

Source : Unesco, collecte de données UOE (data.uis.unesco.org).

2.5.2 Proportions d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur dans différents pays européens en 2021-2022, selon le niveau d'études (en %)

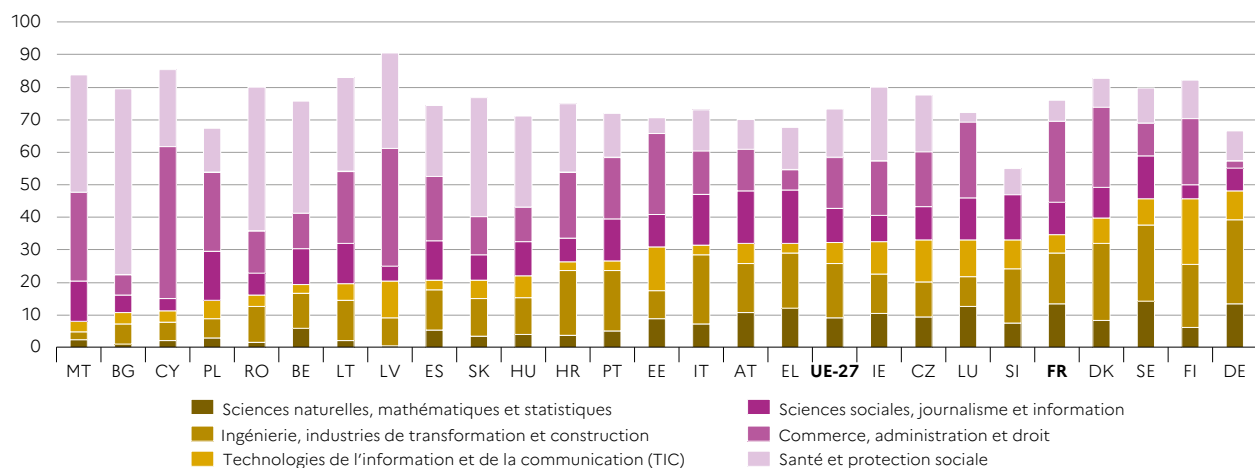


Note : données indisponibles en CITE 8 pour les Pays-Bas.

Champ : ensemble des étudiants étrangers ou en mobilité internationale inscrits en licence, master ou doctorat dans les pays de l'UE-27 membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau B4.3.

2.5.3 Répartition des étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement supérieur dans différents pays européens en 2021-2022, selon les domaines d'études (en %)



Note : les données des Pays-Bas ne sont pas disponibles ; définition différente pour la Bulgarie et l'UE-27 ; les pays sont classés par ordre croissant des proportions cumulées d'étudiants en sciences naturelles, en TIC et en ingénierie, domaines regroupés sous l'acronyme STEM.

Champ : ensemble des étudiants en mobilité internationale.

Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_mobs04).



CHAPITRE 3

LES PARENTS D'ÉLÈVES

L'environnement familial des élèves

Les revenus et la situation économique des familles

La participation des parents à l'éducation des enfants

L'implication des parents à l'école

DEUX TIERS DES ENFANTS EUROPÉENS VIVENT DANS DES MÉNAGES COMPOSÉS D'UN COUPLE D'ADULTES AVEC ENFANTS

En 2023, dans l'Union européenne, 24% des ménages incluent au moins un enfant. Cette proportion varie de 18% en Finlande à 36% en République slovaque. La majorité des ménages avec enfants sont composés d'un couple d'adultes avec enfants (15% de l'ensemble des ménages de l'UE-27, soit deux tiers de l'ensemble des ménages avec enfants). Cette part varie du simple au double, allant de 10% au Danemark à 21% en Irlande. En 2023, la part de ménages monoparentaux est de 3% en moyenne européenne et elle varie de 1% en Croatie, en Grèce, en République slovaque, en Slovénie et en Suède à 8% en Estonie (3.1.1).

Selon le même indicateur d'Eurostat, la part de ménages monoparentaux est restée stable en moyenne dans l'UE-27 sur la décennie passée (3,1% en 2013), mais elle a diminué de 4 points en Suède et de 2 points au Danemark. À l'inverse, les ménages monoparentaux ont augmenté de 3,3 points au cours de la même période en Estonie, de 2,5 points en Lettonie et de 1,6 points en Finlande. Pour ce dernier pays toutefois, le taux de ménages monoparentaux était parmi les plus faibles d'Europe en 2013 (1%). En France, cette part a stagné à moins de 5% entre 2013 et 2023.

Quant à la taille de la fratrie, en 2023, 49% des ménages européens avec enfants incluent un seul enfant et 38% deux enfants.

LES CONDITIONS DANS LES LOGEMENTS NE SONT PAS BONNES POUR DE NOMBREUX ENFANTS EUROPÉENS

Plusieurs indicateurs permettent d'apprécier les conditions de logement dans lesquels vivent les **enfants «dépendants» ou à charge** ^{Ab}, à savoir tous ceux qui ont moins de 18 ans, ainsi que ceux qui ont entre 18 et 21 ans, voire 24 ans dans le cadre de la poursuite d'études, qui dépendent économiquement et socialement d'autres adultes du ménage. Le **taux de surpeuplement du logement** ^{Ab}, qui enregistre les situations où les conditions de logement ne remplissent pas le minimum requis, pointe une différence entre les pays d'Europe occidentale et septentrionale, d'un côté, et ceux d'Europe orientale et méridionale, de l'autre. En effet, il n'y a pas de pays d'Europe de l'Ouest où le taux de surpeuplement pour les ménages avec enfants à charge dépasse 20% en 2023; sauf en Suède (21%) et en Autriche (23%). À l'inverse, il dépasse 50% en Bulgarie, Lettonie et Roumanie, et se situe autour de 40% en Italie et en Grèce. En France, le taux de surpeuplement est moins important que dans la grande majorité des 27 pays de l'UE (15% en 2023) (3.1.2).

En ce qui concerne d'autres conditions d'habitation, entre 5% des enfants âgés de 0 à 17 ans en Croatie et 33% au Portugal vivent dans un logement «ayant soit des fuites dans la toiture, soit des murs, sols ou fondations humides, soit de la pourriture dans l'encadrement des fenêtres ou au sol», autrement dit dans une habitation que l'on peut qualifier de **logement «dégradé»** ^{Ab}. Selon ce critère, le constat change sensiblement entre les pays d'Europe orientale et ceux d'Europe occidentale : en Espagne, en France ou encore au Portugal, cette proportion dépasse un quart des enfants concernés. Elle est de 20% en Allemagne, alors que dans d'autres pays comme la Bulgarie, la Pologne ou la Roumanie elle est inférieure à 10% (3.1.3).

En conclusion, une part importante d'enfants dans l'Union européenne vit dans des logements qui, sous certains aspects, n'offrent pas des conditions de vie favorables.

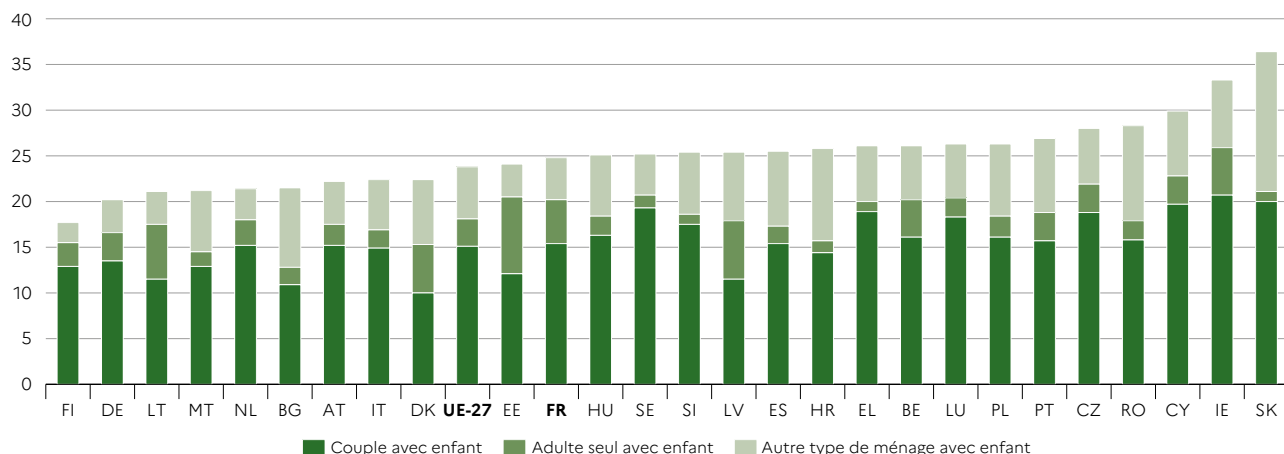
LA MOITIÉ DES PARENTS SONT DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2023, dans 15 pays de l'UE-27, une majorité d'enfants âgés de 0 à 17 ans ont des parents qui sont diplômés de l'enseignement supérieur. On entend par «niveau d'éducation des parents» le niveau de diplôme le plus élevé observé chez le père ou chez la mère. Cette proportion est de 53% en France, et atteint ou dépasse les deux tiers des parents d'élèves en Slovénie, en Irlande ou encore aux Pays-Bas, et plafonne à un maximum de 71% au Danemark (3.1.4).

L'Espagne, où 57% des enfants de moins de 18 ans ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur, fait doublement figure d'exception, car elle présente également un taux élevé d'enfants de parents peu diplômés, c'est-à-dire ayant tout au plus un niveau d'éducation correspondant au premier cycle de l'enseignement secondaire (22%). À l'opposé, la Croatie, la République tchèque et la République slovaque présentent des proportions faibles de parents peu qualifiés, et aussi des proportions relativement faibles de parents diplômés de l'enseignement supérieur. En effet, une majorité des parents dans ces pays ont, en 2023, un niveau de qualification du second cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non supérieur (51% en République slovaque, 52% en République tchèque et 53% en Croatie).

Enfin, l'Italie et la Roumanie sont les seuls pays où les proportions d'enfants qui ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur sont relativement proches de ceux ayant des parents peu diplômés. ■

3.1.1 Distribution des ménages avec enfant(s) selon le type de ménage en 2023 (en %)

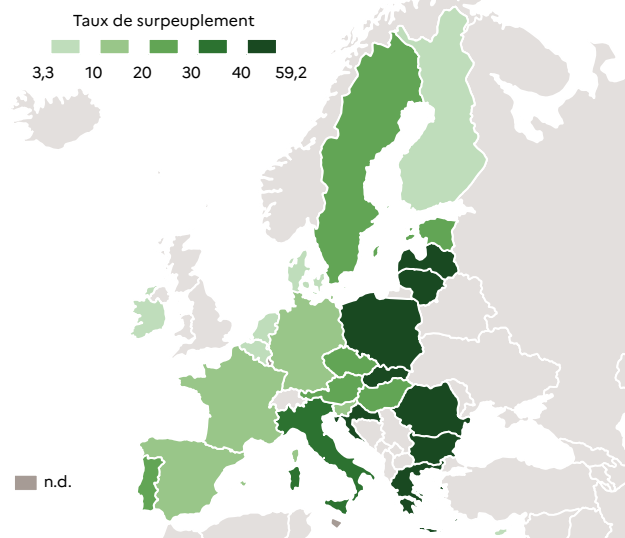


Note : données en rupture de série pour la Croatie; définition différente pour l'Espagne et la France.

Champ : ensemble des ménages.

Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (lfst_hnnhtych).

3.1.2 Taux de surpeuplement des ménages avec enfant(s) dépendant(s) en 2023 (en %)

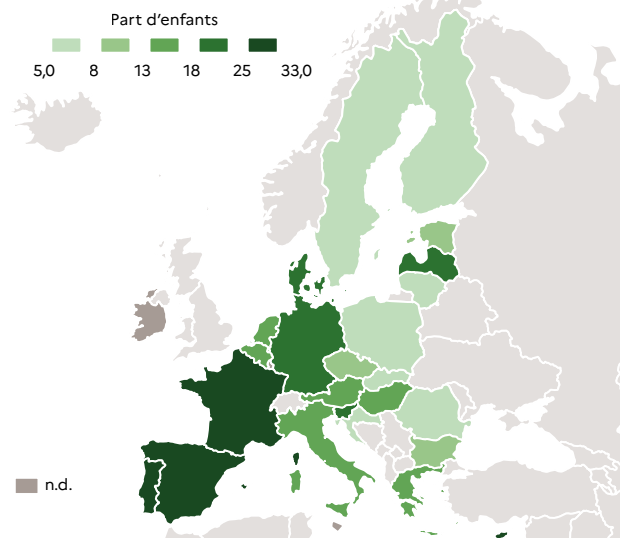


Note : données en rupture de série pour la Pologne.

Champ : ensemble des ménages avec enfant(s) dépendant(s).

Source : Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC (ilc_lvho05b).

3.1.3 Part des enfants de 0 à 17 ans vivant dans un logement « dégradé » en 2023 (en %)

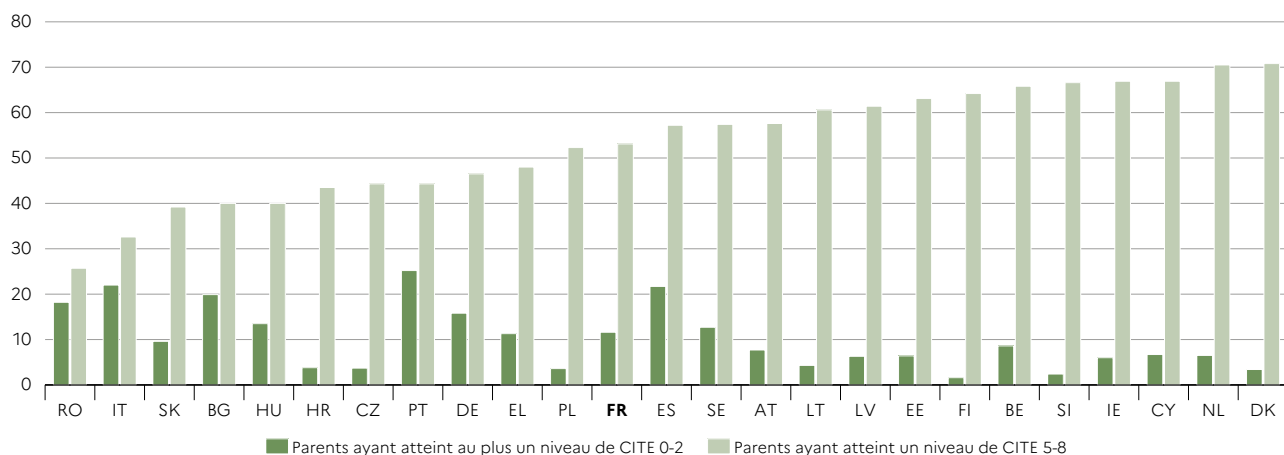


Note : données peu fiables pour l'Allemagne.

Champ : ensemble des enfants âgés de 0 à 17 ans.

Source : Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC (ilc_mdho01c).

3.1.4 Distribution des enfants de 0 à 17 ans selon le niveau d'études de leurs parents en 2023 (en %)



Note : données indisponibles pour le Luxembourg, Malte et l'UE-27 en moyenne.

Champ : ensemble des enfants âgés de 0 à 17 ans.

Source : Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC (ilc_lvps25).

3.2 LES REVENUS ET LA SITUATION ÉCONOMIQUE DES FAMILLES

EN MOYENNE, DES REVENUS FAIBLES POUR LES FAMILLES EN EUROPE DE L'EST

L'enquête annuelle **EU-SILC** ^{Ab} (*Statistics on Income and Living Conditions*) d'Eurostat fournit des données sur le **revenu disponible équivalent** ^{Ab} des ménages au sein de l'Union européenne, c'est-à-dire le revenu total d'un ménage, après impôt et autres déductions, disponible en vue d'être dépensé ou épargné, divisé par le nombre de membres du ménage converti en équivalents adultes. Les montants sont exprimés en **standards de pouvoir d'achat (SPA)** ^{Ab}, qui éliminent les différences de niveaux de prix entre les pays.

En 2023, dans l'UE-27, ce **revenu médian disponible équivalent** ^{Ab} pour les ménages avec enfant(s) dépendant(s) ou enfant(s) à charge est de 19 200 SPA en moyenne pondérée et varie fortement entre les pays : les revenus les plus élevés se situent dans les pays du Benelux et en Autriche (où ils dépassent 25 000 SPA), puis en Allemagne et au Danemark (près de 24 000 SPA). Au sein de ce groupe, le Luxembourg se démarque par un revenu médian des ménages avec enfant(s) à charge de 31 200 SPA.

À l'opposé, les pays d'Europe de l'Est présentent des revenus médians disponibles équivalents nettement plus faibles : ceux-ci sont inférieurs à 11 000 SPA en Grèce, en Hongrie, en République slovaque et en Roumanie (**3.2.1**). En République slovaque, les ménages avec enfant(s) à charge perçoivent un revenu qui correspond à moins d'un tiers de celui des ménages luxembourgeois (soit 9 800 SPA en 2023).

Parmi les pays d'Europe de l'Ouest, le Portugal fait figure d'exception, avec un niveau de revenu particulièrement faible, à hauteur de 12 930 SPA. Les ménages français avec enfant(s) à charge ont un revenu (20 990 SPA) sensiblement supérieur à la médiane de l'UE-27 pour les ménages du même type.

UN ENFANT EUROPÉEN SUR HUIT VIT DANS UN MÉNAGE SANS EMPLOI

En 2023, de nombreux pays d'Europe occidentale affichent des proportions importantes d'enfants à charge qui vivent dans des ménages où aucun membre n'a d'emploi. Ces proportions sont les plus élevées en France (10%), en Belgique (12%) et en Roumanie (13%), alors qu'elles sont inférieures à 5% dans neuf pays européens, dont la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne ou encore la Suède (**3.2.2**).

Selon le même indicateur d'Eurostat, une amélioration a toutefois pu être observée au cours des dix dernières années dans une grande majorité de pays européens : en 2014, la proportion était supérieure à 10% dans 12 pays et s'élevait jusqu'à 16% en Irlande. Mais les caractéristiques des emplois occupés par la population active ont aussi évolué. Le nombre de travailleurs indépendants dans l'UE-27 a continuellement baissé de 2014 à 2021, pour remonter légèrement depuis

(cf. Eurostat). Le nombre de personnes travaillant à temps partiel a suivi la tendance inverse, avec une augmentation légère jusqu'au début des années 2020 et une remontée au cours des deux ou trois dernières années dans plusieurs pays européens (cf. Eurostat).

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

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

En 2023, le risque de pauvreté et d'exclusion sociale dans la population des 0 à 17 ans de l'UE-27 est de 25% en moyenne. Les taux nationaux varient de 11% en Slovaquie à 39% en Roumanie. Dans neuf pays, dont le Luxembourg (26%), la France (27%), l'Italie (27%) et l'Espagne (35%), ce taux est supérieur à la moyenne européenne. Mais le taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale des jeunes est systématiquement plus élevé lorsque les parents ont un niveau d'éducation plus faible. En effet, dans le cas des 0 à 17 ans dont les parents ont atteint tout au plus le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 0-2), de nombreux pays en Europe centrale et orientale, mais aussi la Belgique, l'Irlande et le Luxembourg affichent un risque de pauvreté ou d'exclusion sociale supérieur à 70%. D'autre part, cinq pays dont les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal, présentent un risque inférieur à 50%. Pour cette population, la France affiche un risque de 64%.

Lorsqu'on observe les profils des ménages dont les parents ont un niveau d'enseignement supérieur (CITE 5-8, diplôme le plus élevé du père ou de la mère), le taux de risque de pauvreté et d'exclusion sociale diminue de manière significative : il est inférieur à 5% dans quatre pays (Croatie, Hongrie, République tchèque et Slovaquie) et supérieur à 10% dans 13 pays (dont l'Allemagne, l'Autriche, la France, l'Irlande, le Luxembourg ou encore la Suède), avec un maximum de 18% enregistré en Espagne. La France affiche des taux supérieurs à la moyenne de l'UE-27 pour chacune des populations observées.

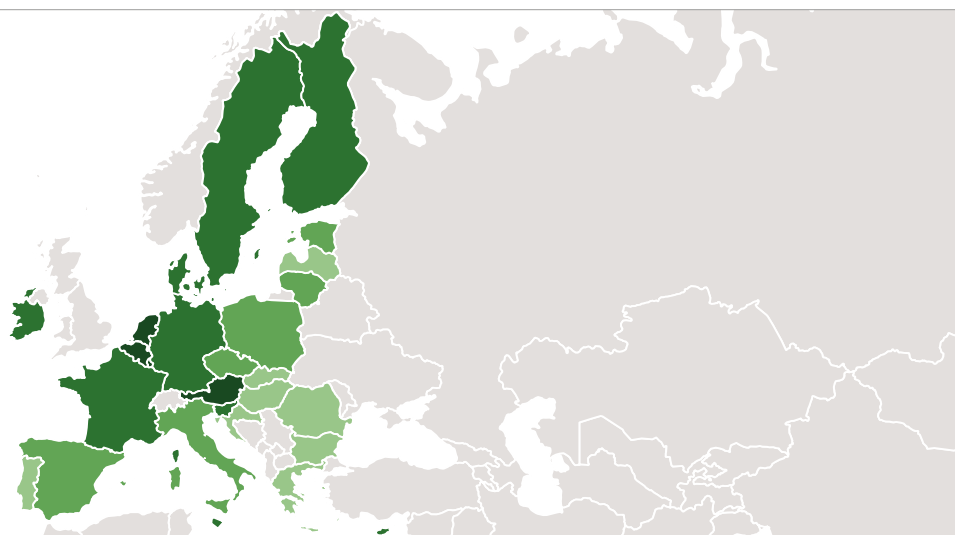
La Bulgarie, la Roumanie et la Hongrie sont les pays où le risque de pauvreté ou d'exclusion sociale varie le plus selon le niveau d'études des parents : on y observe un écart supérieur à 70 points de pourcentage entre les enfants de parents ayant un faible niveau d'études et ceux dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. Cet écart est inférieur à 40 points de pourcentage dans sept pays et inférieur à 25 points de pourcentage dans un seul pays, la Pologne (**3.2.3**). ■

3.2.1 Revenu médian disponible équivalent des ménages avec enfant(s) dépendant(s), équivalent en SPA, en 2023

Revenu médian disponible équivalent

9,8 15 20 25 31,1

UE-27 : 19,2 milliers SPA



Note : données en rupture de série en Croatie.

Champ : ensemble des ménages avec enfant(s) dépendant(s) ou à charge.

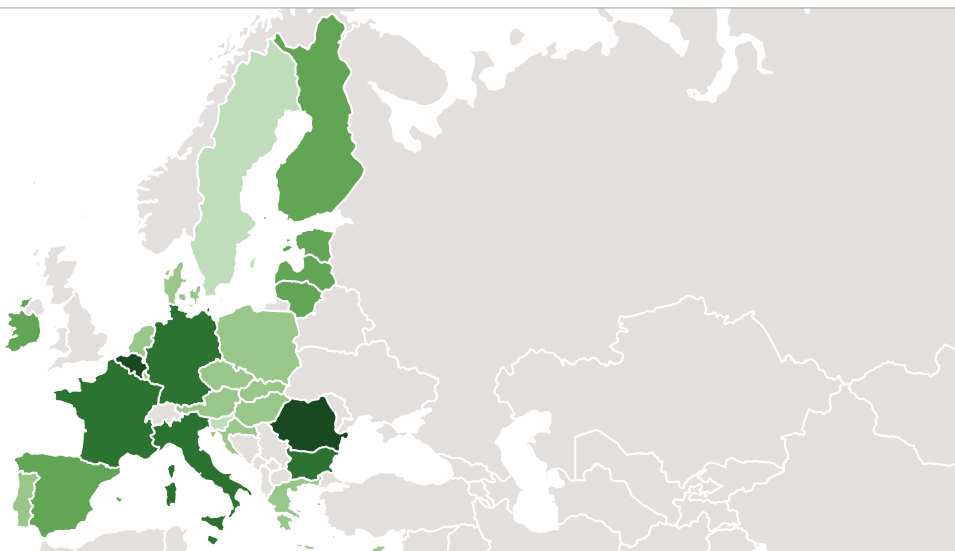
Source : Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC (ilc_di04).

3.2.2 Proportion d'enfants de 0 à 17 ans vivant dans un ménage où aucun membre n'a d'emploi en 2023 (en %)

Part d'enfants

2,7 4 6 8 10 13,4

UE-27 : 8,0 %

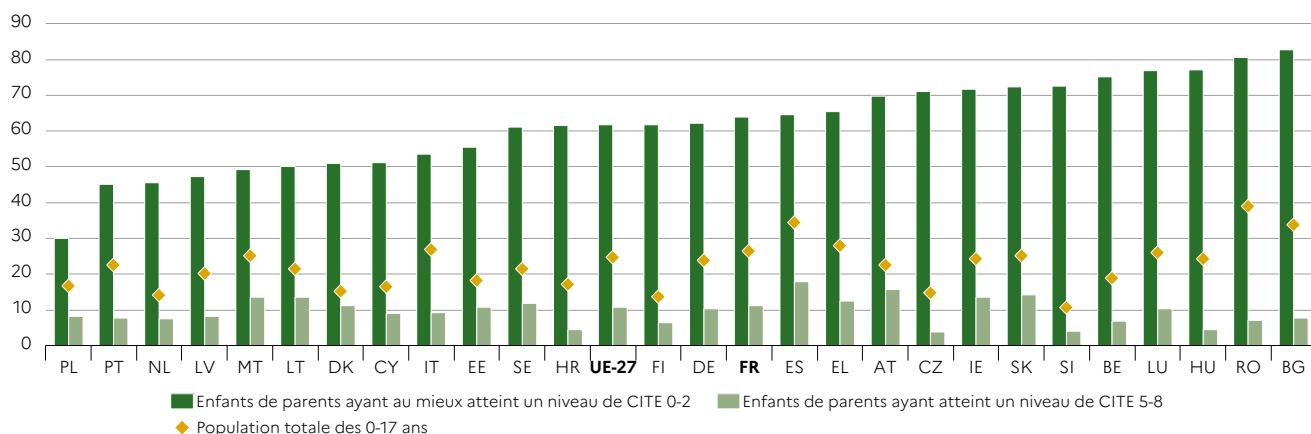


Note : données en rupture de série au Danemark et en Croatie; définition différente en Espagne et en France; données peu fiables en Slovaquie.

Champ : ensemble des personnes vivant dans les ménages dont aucun des membres n'a d'emploi.

Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (lfsi_jhh_a).

3.2.3 Proportion d'enfants âgés de 0 à 17 ans en risque de pauvreté ou d'exclusion sociale, selon le niveau d'éducation atteint par les parents en 2023 (en %)



Note : données en rupture de série en Croatie et en France; données peu fiables pour les niveaux CITE 0 à CITE 2 en Finlande.

Champ : ensemble des enfants âgés de 0 à 17 ans.

Source : Eurostat, enquête sur les conditions de vie des ménages EU-SILC (ilc_peps01n et ilc_peps60n).

3.3 LA PARTICIPATION DES PARENTS À L'ÉDUCATION DES ENFANTS

ÉCHANGER SUR L'ÉCOLE ET DÉVELOPPER LA RÉFLEXION CRITIQUE : UNE IMPLICATION VARIABLE DES PARENTS EN EUROPE

Dans les pays de l'Union européenne, en moyenne, 38 % des élèves de 15 ans évalués à **PISA 2022** ¹ déclarent discuter « avec leurs parents ou un autre membre de leur famille » (intitulé « famille » par la suite) tous les jours ou presque, de leurs résultats scolaires. Cette proportion est inférieure en Allemagne (35 %) et surtout en France (28 %). À l'opposé, elle est la plus élevée en Pologne (50 %), en Grèce (47 %), ainsi qu'en Italie et en République tchèque (46 %) : **3.3.1**.

Plus largement, le fait de discuter en famille chaque jour ou presque tous les jours de tous les problèmes rencontrés à l'école varie considérablement d'un pays européen à l'autre : de 25 % en Belgique, en France et en République slovaque, le pourcentage des élèves faisant cette déclaration s'élève à 42 % en Roumanie et à 41 % au Portugal (**3.3.3**).

Lors de l'évaluation **ICCS 2022** ², certains élèves en huitième année après l'entrée en enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France) ont déclaré mener avec leurs parents des discussions sur les questions politiques : ils ont été 34 % en moyenne, mais de 19 % en Slovénie à 47 % en Italie, en passant par 36 % en France (**3.3.4**). Quant à ceux qui déclarent échanger avec leurs parents sur « ce qui se passe dans d'autres pays », les proportions s'étendent de 38 % en Bulgarie à 70 % en Italie, en passant par 56 % en France et en Pologne. Sans surprise, ces proportions varient considérablement selon l'intérêt déclaré par les élèves pour de telles questions (**3.3.5**).

DES LIENS GÉNÉRALEMENT POSITIFS ENTRE SOUTIEN PARENTAL ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES

La différence de score en culture mathématique associée à l'augmentation (d'une unité) de la fréquence des discussions autour des résultats scolaires se situe à +12 points en moyenne dans les pays participants de l'UE-27 à PISA 2022. En France, cette variable entraîne une différence de score importante (+14 points) mais plus encore en Espagne, en Pologne, au Portugal ou en Grèce. Seule l'Allemagne enregistre une baisse de score (-10 points) associée à l'augmentation des discussions sur les résultats scolaires. De manière similaire, l'encouragement familial à obtenir de bons résultats est corrélé positivement à de meilleurs scores en culture mathématique, mais

de nouveau à l'exception notable de l'Allemagne (-22 points). Enfin, le lien est également positif pour la question de savoir si la famille demande comment la journée s'est passée à l'école : ce lien est marqué dans la plupart des pays européens, notamment en Italie (+26 points), en Bulgarie et en Roumanie (+24 points) : **3.3.2**.

Ces résultats sont importants car ils sont obtenus après prise en compte du profil socio-économique des élèves et des établissements : les liens constatés ne dépendent donc pas du contexte local. D'autres études corrélationnelles à propos de PISA ont déjà signalé des relations positives entre le soutien parental et la réussite scolaire, mais aussi un plus grand bien-être subjectif, et ce indépendamment du milieu socio-économique des familles¹.

Quant aux échanges sur des sujets politiques, les résultats de l'enquête ICCS ont été étudiés lors du cycle 2009 : la socialisation politique à la maison, tout comme les attentes concernant sa propre éducation et le niveau d'éducation des parents, s'est révélée positivement corrélée à l'intention de vote des élèves².

CORRÉLATION OU CAUSALITÉ ? LES LIMITES DE LA MESURE DE L'IMPLICATION PARENTALE

Néanmoins, les corrélations mentionnées précédemment ne confirment pas nécessairement l'existence de relations de cause à effet entre l'implication des parents et les compétences des élèves, ni leur développement intellectuel ou émotionnel. D'autres variables causales peuvent également influencer les facteurs étudiés, ce qui complique l'interprétation de ces liens. Des rapports de causalité inversée semblent parfois également à l'œuvre : les corrélations négatives observées en Allemagne (**3.3.2**) pourraient être liées au fait que certains parents s'engagent davantage lorsque les résultats scolaires de leurs enfants commencent à décliner. Enfin, point particulièrement important, le contrôle des variables socio-économiques dans PISA ne permet pas non plus d'identifier avec certitude quelles actions réduisent les désavantages qui pèsent souvent sur les enfants issus de milieux modestes.

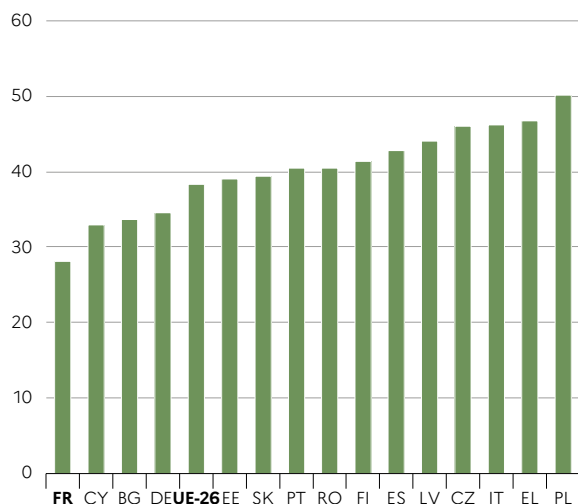
Le recours à des preuves empiriques plus robustes apparaît nécessaire pour surmonter ces problèmes, et la combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives semble être la meilleure approche pour que soient détectés les aspects les plus subtils de l'implication parentale dans l'éducation et observés leurs effets³. ■

1. Parmi les travaux récents : OCDE, 2024, *Parental Emotional Support and Adolescent Well-Being: A Cross-National Examination of Socio-economic and Gender Gaps based on PISA 2018 Surveys*, The OECD Papers on Well-being and Inequalities Series, n°20.

2. Kim, H., Lim, E., 2018, A cross-national study of the influence of parental education on intention to vote in early adolescence: the roles of adolescents' educational expectations and political socialization at home, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), p. 85-101. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1470993>

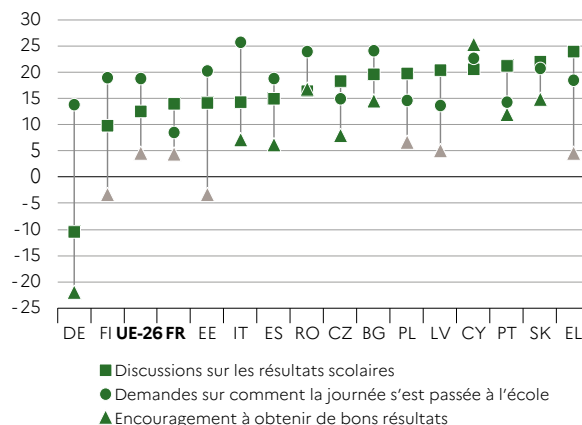
3. Bakker, J., Denessen, E., 2007, The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations, *International Journal about Parents in Education*, vol. 1, p. 188-199. <https://ijpe.eu/article/download/18267/19880/38898>

3.3.1 Proportion d'élèves de 15 ans qui déclarent discuter en famille, tous les jours ou presque, de leurs résultats scolaires (en %)



Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays sélectionnés; l'UE compte 26 pays, le Luxembourg n'ayant pas participé.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.3.69.

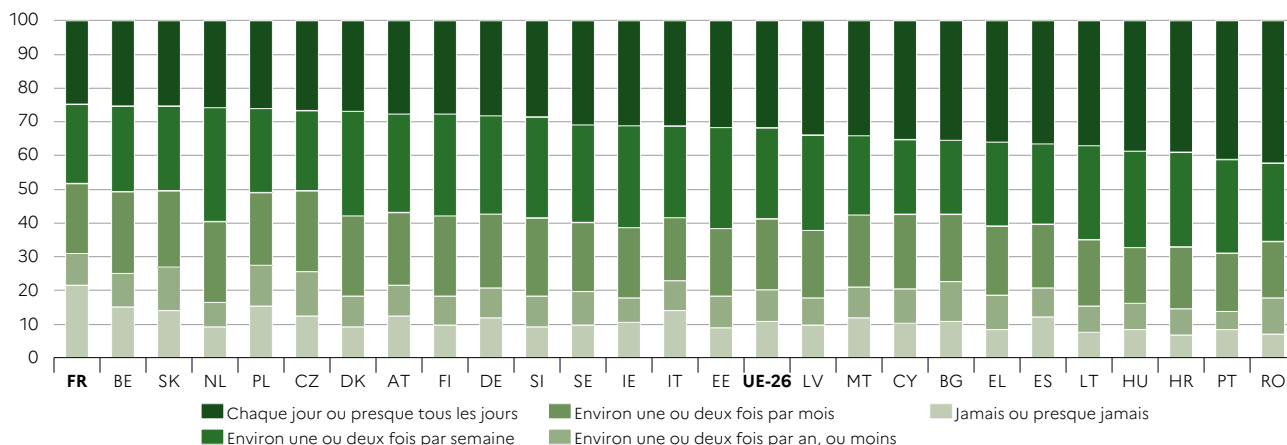
3.3.2 Différence de score en culture mathématique associée à une unité d'augmentation de la fréquence de chacun des éléments de soutien familial déclarés par les élèves



Lecture : en France, le score obtenu par les élèves en culture mathématique est plus élevé de 14 points lorsque la fréquence des discussions sur les résultats scolaires augmente d'une unité, cet écart étant statistiquement significatif (la non-représentativité statistique est indiquée en gris).

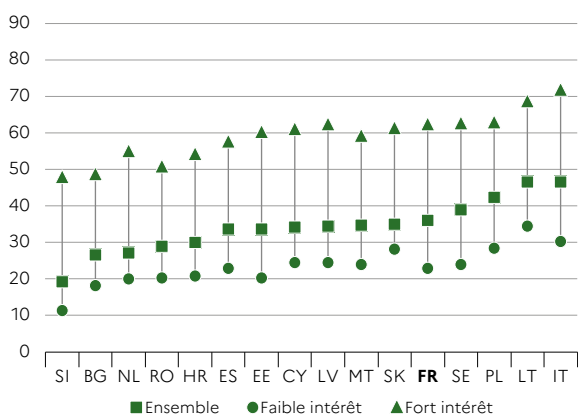
Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays sélectionnés; l'UE compte 26 pays, le Luxembourg n'ayant pas participé.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.3.72.

3.3.3 Répartition des élèves de 15 ans selon la fréquence dont ils discutent en famille de tous les problèmes rencontrés à l'école (en %)



Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.3.69.

3.3.4 Pourcentage d'élèves qui discutent avec leurs parents de questions politiques

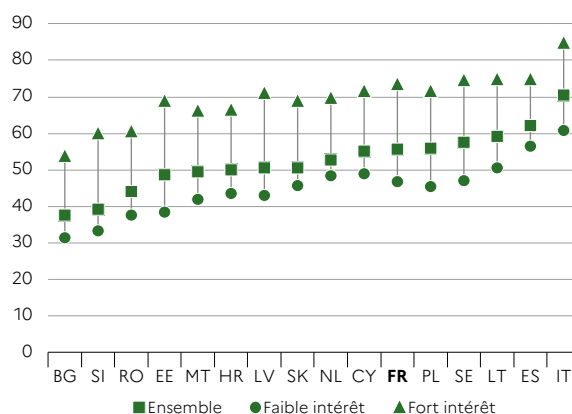


Lecture : en France, en moyenne, 36% des élèves de quatrième discutent au moins une fois par semaine avec leurs parents de questions politiques et sociales; 62% de ceux qui déclarent avoir un fort intérêt pour ces questions en discutent au moins une fois par semaine avec leurs parents, contre 23% de ceux qui déclarent un intérêt faible.

Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).

Source : DEPP, Note d'Information 23.47, figure 6 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

3.3.5 Pourcentage d'élèves qui discutent avec leurs parents de ce qui se passe dans d'autres pays



Lecture : en France, en moyenne, 56% des élèves de quatrième discutent au moins une fois par semaine avec leurs parents de ce qui se passe dans d'autres pays; 74% de ceux qui déclarent avoir un fort intérêt pour ces questions en discutent au moins une fois par semaine avec leurs parents, contre 47% de ceux qui déclarent un intérêt faible.

Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).

Source : DEPP, Note d'Information 23.47, figure 6 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

3.4 L'IMPLICATION DES PARENTS À L'ÉCOLE

LES ÉCHANGES AVEC UN ENSEIGNANT À L'INITIATIVE DES PARENTS PLUS FRÉQUENTS EN EUROPE DU SUD

Lors de l'enquête **PISA 2022** ^{Ab}, dans les pays de l'UE-26 (hors Luxembourg, qui n'a pas participé à cette édition), 29 % des élèves âgés de 15 ans sont scolarisés dans des établissements où le chef d'établissement a indiqué que plus de la moitié des parents ont pris l'initiative de discuter avec un enseignant des progrès de leur enfant. En ce qui concerne les discussions portant sur le comportement de l'élève, cette proportion diminue à 25 %. En France, ces proportions sont plus faibles : 24 % des élèves sont concernés par les discussions sur leurs progrès scolaires et 19 % par les échanges sur leur comportement.

Ces discussions sur les progrès scolaires sont plus fréquentes dans les pays de l'Europe du Sud, où un tiers ou plus des élèves sont concernés en Espagne, en Grèce, à Malte, au Portugal, et la moitié des élèves en Italie. Les échanges sur le comportement des élèves entre parents et enseignants sont également courants dans plusieurs de ces pays (Espagne, Italie, Malte, Portugal), mais aussi particulièrement en Allemagne, en République slovaque et en Roumanie **(3.4.1)**.

LA PARTICIPATION DES PARENTS AUX ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES ET AUX INSTANCES ADMINISTRATIVES RESTE LIMITÉE

En ce qui concerne la participation des parents à d'autres activités telles que le bénévolat dans les activités physiques ou extrascolaires et la participation à l'administration scolaire locale, les chiffres sont plus modestes. En moyenne européenne, respectivement 6 % et 9 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent des établissements dont le chef d'établissement indique que la moitié des parents s'impliquent dans ces deux domaines. Pour le bénévolat dans des activités physiques ou extrascolaires, la proportion d'élèves concernés varie de 1 % en Belgique, Finlande, Italie et Slovénie, à 21 % en Roumanie et 25 % en Pologne (2 % en France). En ce qui concerne la participation à l'administration scolaire locale, elle varie de 0 % aux Pays-Bas à 20 % en République slovaque et 33 % en Roumanie ; elle est de 4 % en France **(3.4.2)**.

Ces variations s'expliquent en partie par la nature des relations individuelles entre les parents et l'école, mais elles dépendent également de divers facteurs contextuels, tels que l'organisation du temps de travail, qui permet aux parents d'être présents en milieu scolaire, la culture du dialogue entre les enseignants et les familles, ainsi que la place accordée aux parents dans les activités et la gouvernance scolaires.

UNE IMPLICATION SCOLAIRE FORTEMENT DÉPENDANTE DES STRUCTURES EN PLACE

Dans la plupart des pays pour lesquels l'information est disponible, un conseil d'administration est requis dans les établissements publics (20 sur un total de 23 pays et communautés de l'Union européenne pour lesquels l'information est disponible). C'est le cas, par exemple, en Allemagne, en Espagne, en France, en Italie ou aux Pays-Bas. En revanche, trois pays – la Finlande, la Pologne et la Suède – n'imposent pas la présence d'un tel conseil, bien que celui-ci puisse exister. Lorsqu'ils sont mis en place, les conseils incluent généralement une représentation des parents, sauf au Danemark, où cette représentation n'est pas obligatoire dans les établissements publics du second cycle de l'enseignement secondaire **(3.4.3)**.

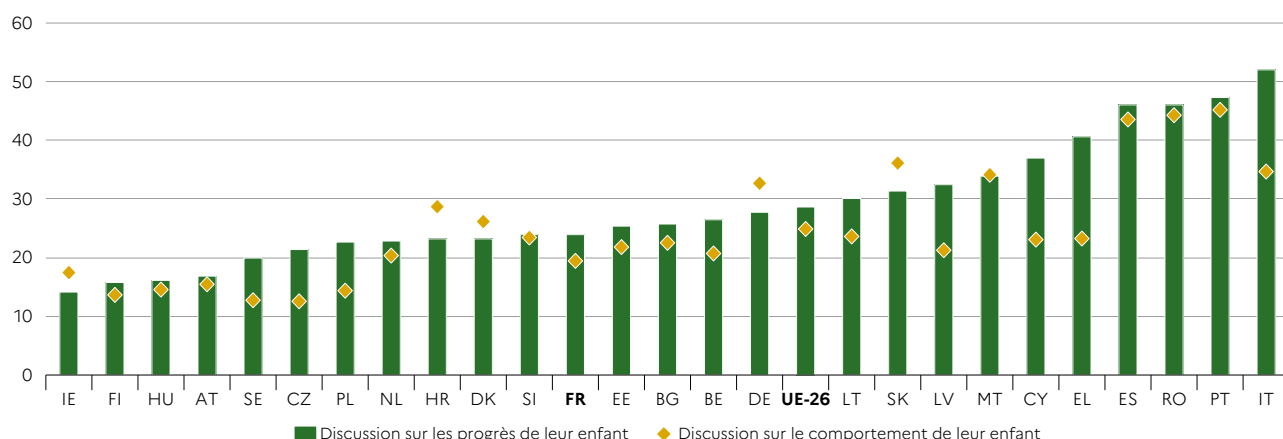
Selon l'OCDE, ces conseils jouent un rôle central dans la gestion des établissements, prenant des décisions sur des aspects tels que les budgets, le recrutement et le licenciement du personnel, les programmes scolaires et d'autres questions de gouvernance. Ils sont également essentiels dans la définition des politiques éducatives et la prise de décisions au sein des établissements¹.

Les parents influencent également les décisions à travers les organes consultatifs, dont le rôle est de superviser, conseiller et relayer les informations aux instances dirigeantes. Dans certains pays comme l'Allemagne ou l'Espagne, ces organes existent à tous les niveaux de gouvernance – national, régional, local et scolaire – et concernent aussi bien les établissements publics que privés sous contrat avec l'État. Le rôle de ces organes varie selon leur fonction : dans certains pays, les décideurs sont légalement tenus de les consulter sur des décisions politiques importantes, tandis que dans d'autres, ils jouent un rôle principalement informatif ou informel. Selon l'OCDE, leur influence peut donc être considérable dans les pays où une consultation officielle est obligatoire.

Concernant la participation concrète des parents aux décisions disciplinaires prises dans les établissements publics, dans 10 des 16 pays et la communauté flamande de Belgique où cette information est disponible (comme l'Allemagne, la France, l'Irlande ou encore les Pays-Bas), les parents ont un rôle décisionnel. Dans d'autres pays, comme l'Espagne, l'Italie et la Lettonie, leur rôle est uniquement consultatif formel. En Estonie, ils jouent un rôle consultatif informel, tandis qu'en Pologne, leur participation se limite à un partage d'informations entre les parents et l'établissement **(3.4.4)**. ■

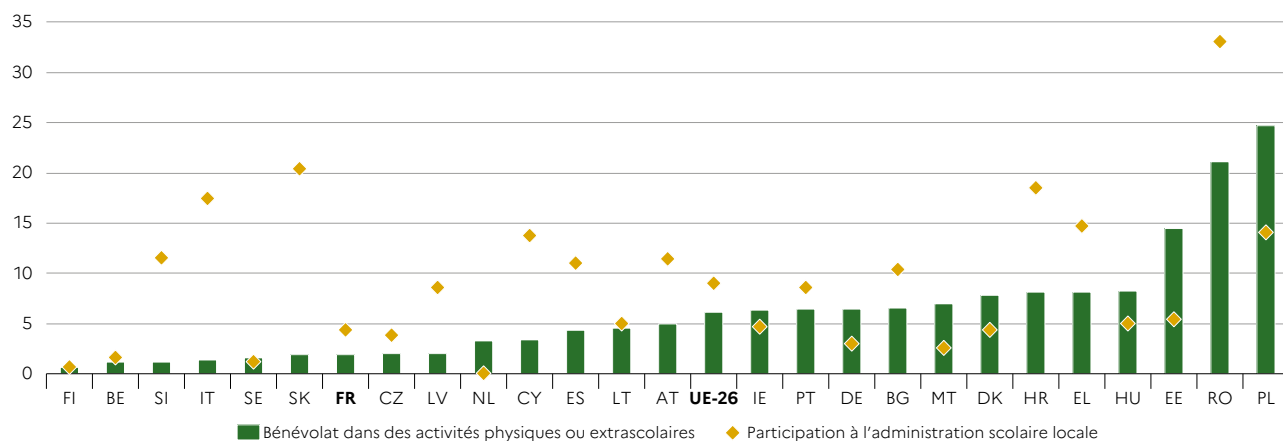
1. OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, édition de l'OCDE, Paris, p. 446.

3.4.1 Proportion d'élèves dans les établissements où le chef d'établissement a déclaré que plus de la moitié des parents ont participé à des discussions avec un enseignant de leur propre initiative au cours de l'année scolaire précédant PISA 2022 (en %)



Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.3.58.

3.4.2 Proportion d'élèves dans les établissements où le chef d'établissement a déclaré que plus de la moitié des parents ont participé à des activités dans l'établissement au cours de l'année scolaire précédant PISA 2022 (en %)



Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.3.58.

3.4.3 Obligation pour les écoles et établissements d'avoir un conseil d'administration auquel les parents peuvent participer en 2023

Obligation d'un conseil d'administration

- Non, mais il peut exister
- Oui, avec représentation des parents

n.d.

Note : pour le Danemark, une représentation des parents n'est pas requise dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Champ : écoles et établissements scolaires publics de niveau élémentaire au second cycle de l'enseignement secondaire inclus.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D6.1.

3.4.4 Participation des parents aux décisions disciplinaires via des instances de gouvernance et de conseil en 2023

Participation des parents

- Autre rôle
- Partage d'informations
- Rôle consultatif formel
- Rôle consultatif informel
- Rôle de décision

n.d.

Champ : écoles et établissements scolaires publics de niveau élémentaire au second cycle de l'enseignement secondaire inclus.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D6.9.



CHAPITRE 4

LES ENSEIGNANTS

Les enseignants européens : une vue d'ensemble

La formation des enseignants

Les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants

Les conditions d'emploi et d'exercice du métier d'enseignant

Le salaire statutaire et le salaire effectif des enseignants

L'évolution du salaire statutaire des enseignants

4.1 LES ENSEIGNANTS EUROPÉENS : UNE VUE D'ENSEMBLE

UNE PROFESSION MAJORITAIREMENT FÉMININE ET DES ENSEIGNANTS PLUS ÂGÉS AUX NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT PLUS AVANCÉS

En 2021-2022, dans l'UE-27, l'âge des enseignants est en moyenne plus élevé lorsque le niveau d'enseignement est lui-même plus élevé. Parmi les 27 pays de l'UE, seules l'Italie et la Lituanie ont, dans l'enseignement élémentaire (CITE 1), plus de 50 % d'enseignants âgés de 50 ans ou plus. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2), cinq pays dont la Grèce et le Portugal se trouvent dans la même situation, alors que dans le second cycle (CITE 3), s'ajoutent à ces pays l'Estonie, la Lettonie et la République tchèque. C'est au niveau préélémentaire que cette proportion est la moins élevée dans la majorité des pays, à l'exception notable du Danemark, de la France et du Portugal (4.1.1).

Les femmes sont systématiquement majoritaires dans la profession, et ce quels que soient le pays européen et le niveau observés. La proportion de femmes décroît néanmoins partout avec le niveau d'enseignement. En 2021-2022, en moyenne dans l'UE-27, les femmes représentent 95 % des effectifs enseignants en CITE 02, 86 % des effectifs de CITE 1, 69 % des effectifs de CITE 2 et 62 % des effectifs de CITE 3. Les écarts sont sensibles entre les pays : dans l'enseignement préélémentaire, la proportion de femmes parmi les enseignants s'étend de 88 % aux Pays-Bas et de 91 % en France jusqu'à quasiment 100 % en République slovaque et en Roumanie. Dans l'enseignement élémentaire, cette proportion s'échelonne de 67 % au Danemark à 96 % en Lituanie. Cette dernière amplitude est similaire en CITE 2 (de 56 % aux Pays-Bas à 83 % en Lettonie) et en CITE 3 (de 51 % au Danemark à 80 % en Lettonie). La France, le Luxembourg et les Pays-Bas sont les seuls pays où la proportion de femmes est de 60 % ou moins dans les deux cycles de l'enseignement secondaire (4.1.2).

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

L'enquête **Talis 2018** ^{Ab} met en évidence le fait que les enseignants européens en CITE 2 sont en moyenne peu nombreux à regretter d'avoir choisi cette profession (9 %) et en même temps assez nombreux à estimer que celle-ci est peu valorisée par la société (18 %) (4.1.3). En ce qui concerne le premier indicateur, de nombreux pays (Espagne, Finlande, France ou encore Italie) affichent de faibles parts d'enseignants qui regrettent leur choix. Certains pays présentent toutefois des proportions plus importantes : la Suède (12 %), la Lituanie (16 %) ou encore le Portugal (22 %). Dans le même temps, cinq pays

affichent tout au plus 9 % d'enseignants qui estiment leur profession valorisée par la société, dont la France et le Portugal. Ainsi, ce ressenti apparaît nettement plus fort en Finlande (58 %), à Chypre (43 %), en Roumanie (41 %) et aux Pays-Bas (31 %) qu'en France (7 %), en Slovénie (6 %) ou encore en République slovaque (5 %).

DES PÉNURIES D'ENSEIGNANTS EN EUROPE, SOUS L'EFFET DE PLUSIEURS FACTEURS

Regretter son choix de carrière et estimer que le métier est peu valorisé par la société peut inciter les enseignants à quitter la profession. Des données collectées par l'OCDE dans neuf pays de l'UE-27 et publiées dans *Regards sur l'éducation 2024* montrent qu'une part non négligeable des **enseignants pleinement qualifiés** ^{Ab} (titulaires en France) quittent en effet le métier de l'enseignement en 2022-2023, que ce soit pour partir à la retraite ou en démissionnant : au total 2,7 % en France, 3,4 % en Irlande et jusqu'à 11,5 % en Estonie, 11,8 % au Danemark et 12,5 % en Lituanie (4.1.4). Les démissions sont fréquentes : elles concernent 85 % des enseignants titulaires sortants au Danemark, 81 % en Estonie et 77 % en Suède. Deux pays constituent toutefois un contre-exemple : la majorité des titulaires qui sortent du métier le font pour partir à la retraite et non pas à la suite d'une démission. C'est ainsi en France (85 % des titulaires sortants partent à la retraite) et, dans une moindre mesure, en Irlande (61 %).

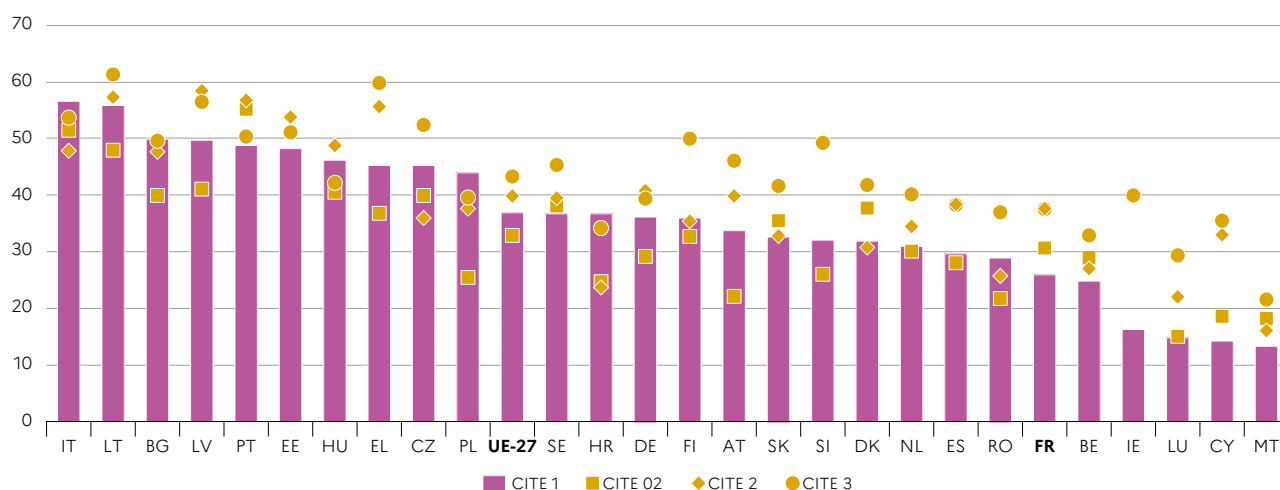
Le vieillissement des populations et l'image dégradée du métier – par ailleurs traditionnellement peu attractif pour les hommes – laissent augurer des risques de pénurie. En effet, parmi les 13 pays de l'UE-27 et la communauté flamande en Belgique pour lesquels l'information est disponible en 2022-2023, six pays (l'Allemagne, le Danemark, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie et la Slovénie) déclarent avoir des difficultés pour recruter des enseignants pleinement qualifiés quelle que soit la discipline, sept autres participants (l'Autriche, la communauté flamande en Belgique, la France, la Hongrie, les Pays-Bas, la République slovaque et la Roumanie) mentionnent ces difficultés uniquement pour quelques disciplines, tandis que la Grèce est le seul pays européen participant à ne pas déclarer de telles difficultés¹.

Dans ce contexte, diverses stratégies sont mises en place en Europe pour attirer ou pour garder dans la profession suffisamment d'enseignants qualifiés : des incitations financières ciblées (pour des enseignants dans les zones à forte demande), l'allongement des programmes d'induction ou de mentorat, un meilleur usage de l'apprentissage assisté par ordinateur. Toutefois, davantage de preuves scientifiques sont nécessaires pour estimer l'efficacité des différentes approches et étudier leur transférabilité d'un contexte national à l'autre². ■

1. OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, figure D5.5.

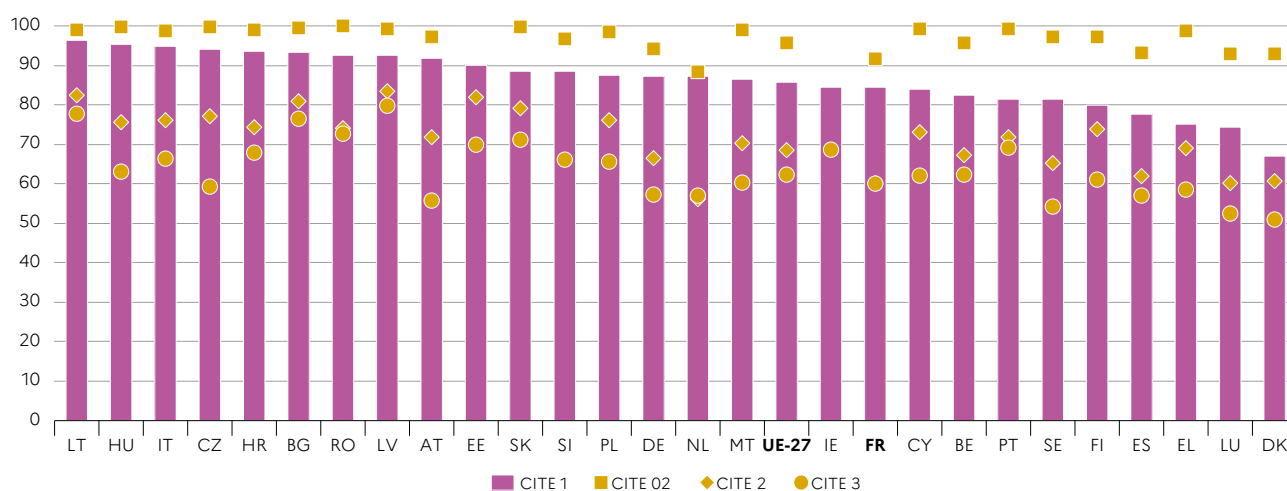
2. De Witte, K., De Cort, W., Gambi, L., 2023, *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*, rapport du réseau européen NESET n°1/2023, Office des publications de l'UE, Luxembourg.

4.1.1 Proportion d'enseignants ayant 50 ans et plus, par niveau de CITE, effectifs physiques en 2021-2022 (en %)



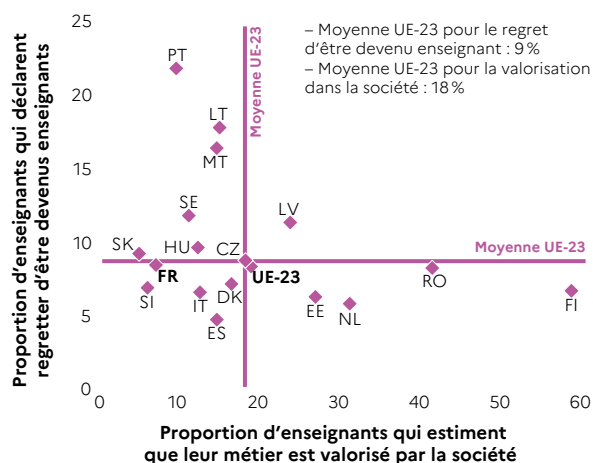
Note : données indisponibles en CITE 02 pour l'Estonie et l'Irlande, en CITE 2 pour l'Irlande et la Slovaquie; les pays sont ordonnés selon les valeurs en CITE 1.
Champ : ensemble des enseignants en CITE 02, CITE 1, CITE 2 et CITE 3.
Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_perp01).

4.1.2 Proportion de femmes parmi les enseignants par niveau de CITE, effectifs physiques en 2021-2022 (en %)



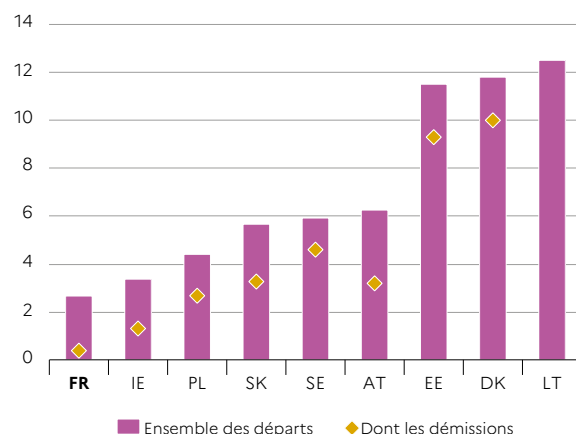
Note : données indisponibles en CITE 02 pour l'Estonie et l'Irlande, en CITE 2 pour l'Irlande et la Slovaquie; les pays sont ordonnés selon les valeurs en CITE 1.
Champ : ensemble des enseignants en CITE 02, CITE 1, CITE 2 et CITE 3.
Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_perp01).

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



Champ : échantillon représentatif des enseignants en CITE 2, soit les collèges en France.
Source : OCDE, Talis 2018, tableau I.4.34.

4.1.4 Proportion d'enseignants de CITE 02 à CITE 3 pleinement qualifiés ayant quitté la profession en 2022-2023 (en %)



Note : les données du Danemark et de la France sont pour l'année scolaire 2021-2022, les données du Danemark excluent le niveau secondaire, les données de l'Autriche et de l'Irlande excluent le préélémentaire.
Champ : enseignants pleinement qualifiés, titulaires en France, de la CITE 02 à la CITE 3.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, figure D5.6.

4.2 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

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

En 2022-2023, les qualifications minimales requises pour les futurs enseignants varient de manière notable entre les pays de l'Union européenne membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion (UE-25), en particulier pour les premiers niveaux d'enseignement. En effet, dans l'enseignement préélémentaire (CITE 02), il n'est demandé qu'une qualification correspondant au second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) en Roumanie ainsi que dans les Républiques tchèque et slovaque, tandis qu'un master ou équivalent (CITE 7) est exigé en France, en Italie et au Portugal. Quant à l'enseignement élémentaire (CITE 1), 10 pays exigent un niveau master, 13 une licence ou équivalent (CITE 6), un seul pays (Pologne) limite ses exigences à un diplôme du cycle court de l'enseignement supérieur (CITE 5) tandis que la Roumanie demande à nouveau une qualification minimale de niveau CITE 3.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2), la qualification minimale correspond au niveau master dans 12 pays de l'UE-25 (dont l'Allemagne, l'Espagne, la France, l'Italie ou encore le Luxembourg) et à la licence dans 12 pays (incluant l'Autriche, l'Irlande, les Pays-Bas ou encore la Roumanie). Quant à la Pologne, elle se contente à nouveau d'un diplôme de CITE 5. Enfin, pour enseigner dans le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3), la qualification minimale est le niveau master dans la grande majorité de pays européens (17 pays) et le niveau licence dans 8 pays (dont à nouveau l'Autriche, l'Irlande ou la Roumanie) : **4.2.1**.

Enfin, bien que la qualification requise soit indispensable, elle peut ne pas suffire pour accéder aux fonctions d'enseignant, notamment en tant que fonctionnaire. En France, comme au Luxembourg, il est également nécessaire de réussir un concours de la fonction publique.

LES VOIES ALTERNATIVES D'ACCÈS À LA FORMATION ENSEIGNANTE DANS LES PAYS EUROPÉENS

Dans plusieurs pays de l'Union européenne, des programmes de formation ont été mis en place en complément des programmes principaux de formation initiale des enseignants. Ces programmes de formation sont généralement plus courts : ils durent entre un et deux ans. Certains d'entre eux visent à professionnaliser les diplômés en leur proposant des enseignements en pédagogie et en didactique, ou encore des stages pratiques : en Autriche, au Danemark, à Malte, en République slovaque et en Suède.

D'autres correspondent à des programmes de formation en alternance. Des candidats ayant une expérience professionnelle et des jeunes diplômés disposant de connaissances dans

leur domaine suivent alors un programme de formation individualisé en parallèle de leur travail dans une école. De tels programmes existent de longue date aux Pays-Bas, mais au sein du réseau européen **Eurydice** des pratiques similaires ont également été signalées en Allemagne, en Lettonie, en Lituanie et au Luxembourg (**4.2.2**).

Dans certains pays, des voies alternatives ont été introduites pour répondre à la pénurie d'enseignants, qui menace actuellement une grande majorité des systèmes éducatifs européens (voir aussi **4.1.4**). Dans d'autres pays, elles correspondent à des stratégies pour attirer dans le métier des professionnels hautement qualifiés mais venant d'autres domaines professionnels. En effet, ces programmes de formation s'adressent souvent à des personnes qui disposent de diverses expériences professionnelles mais qui ne détiennent pas nécessairement les qualifications actuellement requises pour enseigner, ou encore à des diplômés d'autres disciplines. Ces formations sont souvent suivies à temps partiel, à distance ou en mode hybride, ainsi que sous forme de cours du soir¹.

DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL TRÈS VARIABLES SELON LES PAYS

L'enquête **Talis 2018** de l'OCDE a révélé que 92 % des enseignants du niveau CITE 2 dans les pays européens participants (UE-23) avaient pris part à des activités de **développement professionnel** au cours des douze mois précédant l'enquête. Le taux le plus bas a été observé en France (83 %), tandis que la Lettonie et la Lituanie affichent le taux le plus élevé (99 %). Il est important de souligner que le terme de « développement professionnel » utilisé ici revêt un sens plus large que celui de la formation continue *stricto sensu*. Il englobe, entre autres, une grande variété d'activités telles que des cours (y compris en ligne), des visites d'observation dans d'autres établissements ou d'autres organisations/entreprises, ainsi que la lecture d'ouvrages spécialisés.

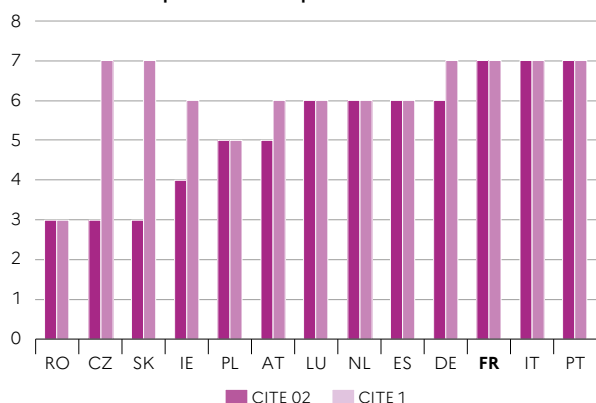
Au niveau européen, les enseignants déclarent participer en moyenne à 3,5 types d'activités différentes parmi la dizaine de catégories proposées. Si les pays baltes, avec 5 ou 6 activités déclarées, se situent au-dessus de la moyenne européenne, la France se distingue par le plus faible nombre d'activités différentes déclarées (2,4) : **4.2.3**. Cependant, ces données ne précisent ni la durée consacrée à chaque type d'activité, ni le nombre total d'activités suivies, mais uniquement le nombre total de catégories d'activités différentes, ce qui ne permet pas d'évaluer l'intensité de la formation. L'enquête Talis montre qu'en Europe comme en France, les activités de formation traditionnelles – impliquant peu d'interaction entre les participants – restent majoritaires en 2018². À l'automne 2025, les résultats du nouveau cycle de l'enquête Talis, menée en 2024, permettront d'actualiser ces observations. ■

1. CE/DG EAC, 2023, *Education and training monitor*, Office des publications de l'UE, Luxembourg, p. 12.

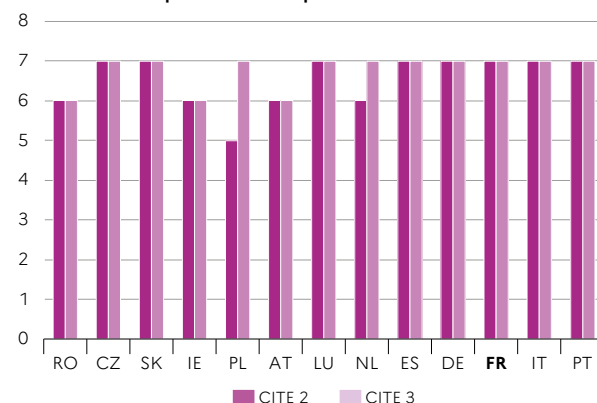
2. CE/EACEA/Eurydice, 2021, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, Office des publications de l'UE, Luxembourg.

4.2.1 Niveau de qualification minimum requis pour entrer dans la profession enseignante selon le niveau d'enseignement visé en 2022-2023

Niveau CITE de qualification requis



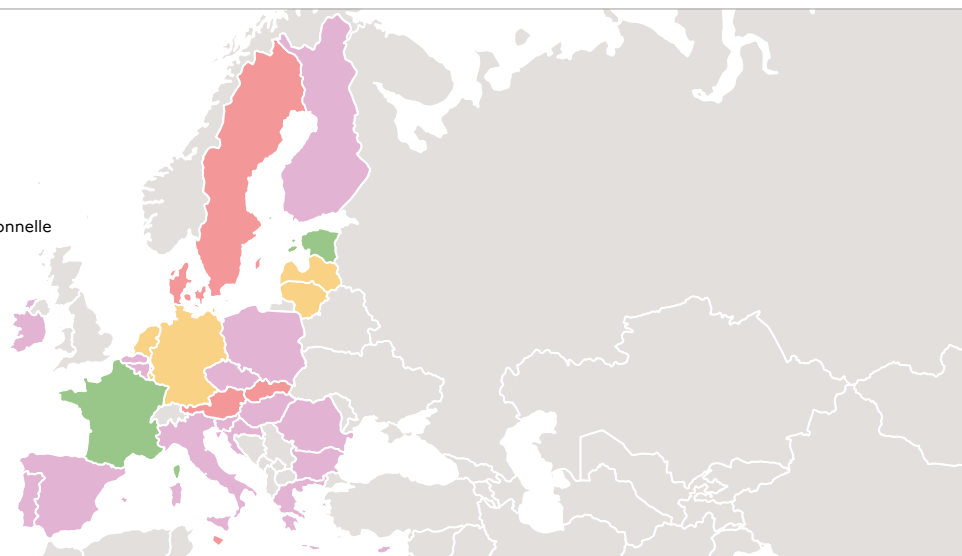
Niveau CITE de qualification requis



Note : dans le premier graphique, les pays sont ordonnés par ordre croissant des valeurs pour la CITE 02 ; le second graphique reprend le même ordre.
Champ : ensemble des enseignants en CITE 02, CITE 1, CITE 2 et CITE 3.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau X3.D3.3.

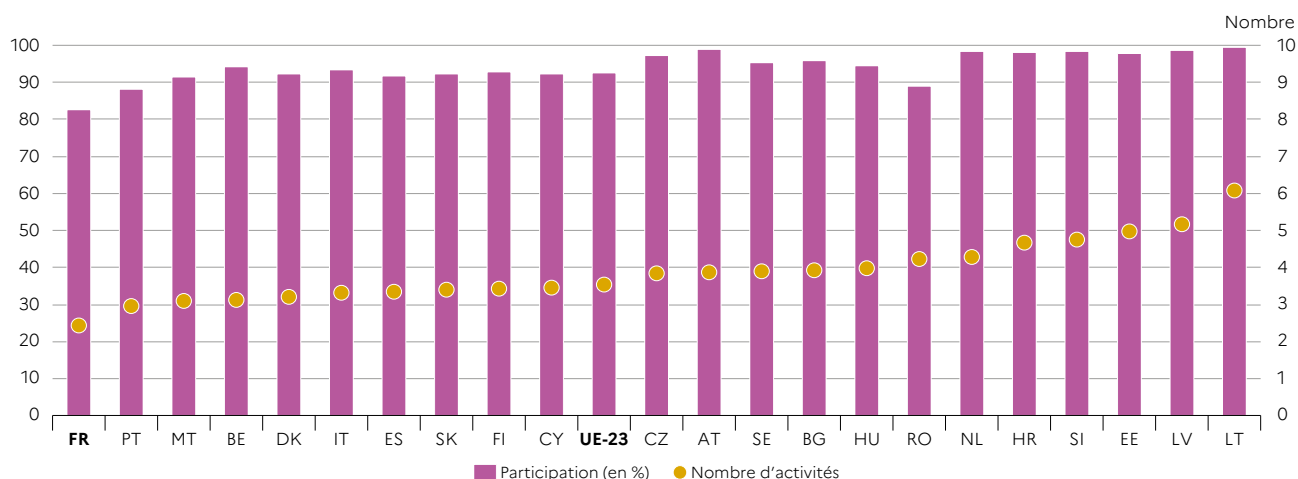
4.2.2 Voies alternatives d'accès à une qualification pour la profession enseignante en premier cycle de l'enseignement secondaire en 2019-2020

- Aucune voie alternative
- Autres voies alternatives
- Programmes basés sur l'emploi
- Programmes courts à orientation professionnelle



Champ : enseignants des établissements scolaires publics et privés de premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France).
Source : Eurydice, 2021, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, figure 2.5.

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



Champ : enseignants des établissements scolaires publics et privés de premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France).
Source : Eurydice, 2021, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, figure 31.

4.3 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS

UNE COLLABORATION PEU DÉVELOPPÉE MALGRÉ UN SENTIMENT DE SOLIDARITÉ PARTAGÉ

L'enquête **Talis 2018**  explore les pratiques professionnelles des enseignants de premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) et notamment la collaboration entre eux. Les données recueillies résultent des déclarations des enseignants. En 2018, dans les 23 pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête (UE-23), plus de 85 % des enseignants déclarent « pouvoir compter les uns sur les autres » dans leur établissement¹.

En revanche, seuls 47 % des enseignants en moyenne dans les pays européens participants affirment « assister à des réunions d'équipe » et 40 % disent « collaborer avec d'autres enseignants de leur établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves ».

La participation à des réunions d'équipe varie cependant beaucoup entre les pays participants. Si cette pratique semble toucher la quasi-totalité des enseignants interrogés en Suède (93 %), elle apparaît rare en Lettonie (5 %) et au Portugal (3 %). En France, elle est de 33 %. Il convient de rappeler que ces constats, datant de 2018, se fondent sur les réponses des enseignants à des questions sujettes à interprétation : le conseil de classe, par exemple, peut être qualifié ou non comme réunion d'équipe, selon le pays **(4.3.1)**.

De même, c'est en Suède que les enseignants déclarent consacrer le plus de temps par semaine « au travail et au dialogue avec les collègues de l'établissement » : 3,3 heures en moyenne contre 2,1 heures en France **(4.3.2)**.

EN CLASSE, LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES « ACTIVES » DEMEURENT MINORITAIRES

L'enquête Talis 2018 interroge également les enseignants de CITE 2 sur des pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe. Parmi les plus partagées, on peut citer les activités suivantes : « expliquer ce que les élèves doivent apprendre », « exposer les objectifs au début du cours », « expliquer la façon dont sont reliés les nouveaux thèmes aux thèmes précédents » et « présenter un résumé de ce qui a été appris récemment »².

En 2018, les enseignants étaient également nombreux (73 % en moyenne européenne) à dire qu'ils faisaient « référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis ». Ceci est particulièrement fréquent au Portugal, en Croatie ou en Lettonie ; contre 58 % des enseignants en France.

Une proportion comparable d'enseignants (70 % en moyenne européenne) déclarent « donner plusieurs fois des exercices

similaires aux élèves jusqu'à ce qu'ils aient tous compris le point abordé ». Parmi les pays se situant en dessous de cette moyenne, on compte l'Autriche, le Danemark, la France et la Finlande **(4.3.3)**.

Parmi les pratiques de classe les moins récurrentes, il y a notamment les pédagogies dites « actives », à savoir des **pratiques d'activation cognitive**  invitant les élèves à évaluer, intégrer et appliquer des connaissances dans le cadre de la résolution de problèmes. Les recherches antérieures ont montré le lien entre de telles pratiques et une meilleure réussite des élèves. Deux d'entre elles sont à ce stade sous-utilisées : le fait de permettre aux élèves d'utiliser les TIC (Technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe et le fait de favoriser la coopération entre les élèves en les faisant travailler en petits groupes. Concernant la première pratique, 36 % des enseignants en France rapportent y recourir « souvent » ou « toujours », ainsi que 48 % des autres pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête en 2018. Quant à la seconde, 47 % des enseignants des pays européens participant à l'enquête déclaraient la mener en 2018.

Derrière ces moyennes européennes, une grande diversité de situations nationales peut être observée. En effet, si « le travail en petits groupes pour que les élèves trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice » semble être une pratique largement adoptée au Danemark (80 %), moins d'un tiers des enseignants déclarent y avoir recours fréquemment en République tchèque, en Slovaquie ou en Croatie. En France cette pratique concerne près de la moitié des enseignants (49 %) : **4.3.3**.

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

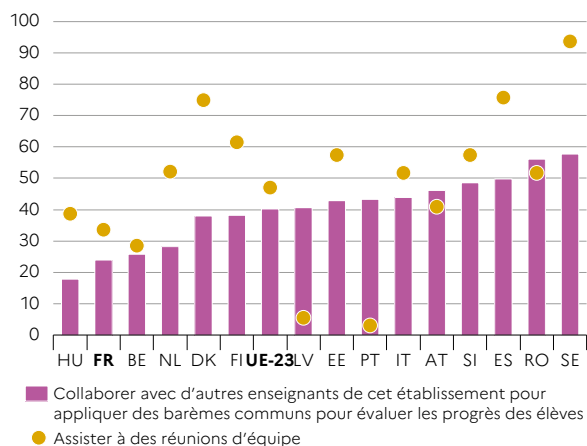
Enfin, l'enquête Talis 2018 nous renseigne sur différentes méthodes utilisées par les enseignants de CITE 2 pour évaluer l'apprentissage des élèves. Dans l'UE-23 en moyenne, la grande majorité des enseignants interrogés (80 %) déclarent administrer « souvent » ou « toujours » une évaluation qu'ils élaborent eux-mêmes. Ils sont moins nombreux (63 %) à ajouter un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux des élèves. Seuls six pays dépassent ces deux moyennes : Belgique, Chypre, Espagne, France, Malte et Portugal.

Par contraste, les enseignants sont en moyenne peu nombreux à recourir à l'auto-évaluation des élèves. Dans les 23 pays européens de Talis 2018, 36 % des enseignants déclarent laisser leurs élèves évaluer eux-mêmes leurs progrès. Le recours à ce mode d'évaluation varie considérablement selon les pays : seuls 21 % des enseignants disent utiliser cette approche en France contre 61 % au Portugal et 66 % en Lituanie **(4.3.4)**. ■

1. Longhi L. et al., 2020, « Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018 », *Note d'Information*, n° 20.11, DEPP, figure 6 web.

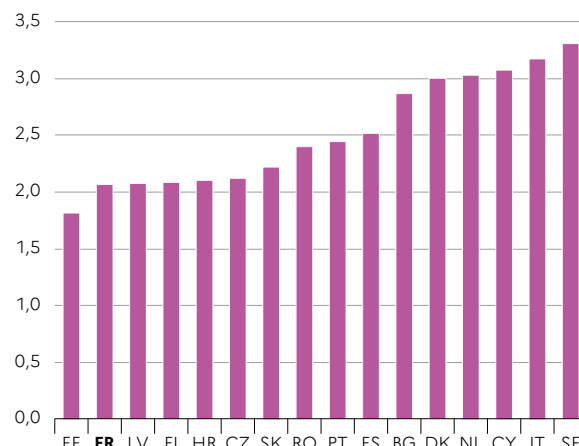
2. Charpentier A., Longhi L., Raffaëlli, Solnon A., 2020, « Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations. Les apports de l'enquête Talis 2018 », *Éducation & formations*, n° 101, DEPP, tableau 4.

4.3.1 Proportion des enseignants qui déclarent mettre en œuvre au moins une fois par mois des activités de collaboration (en %)



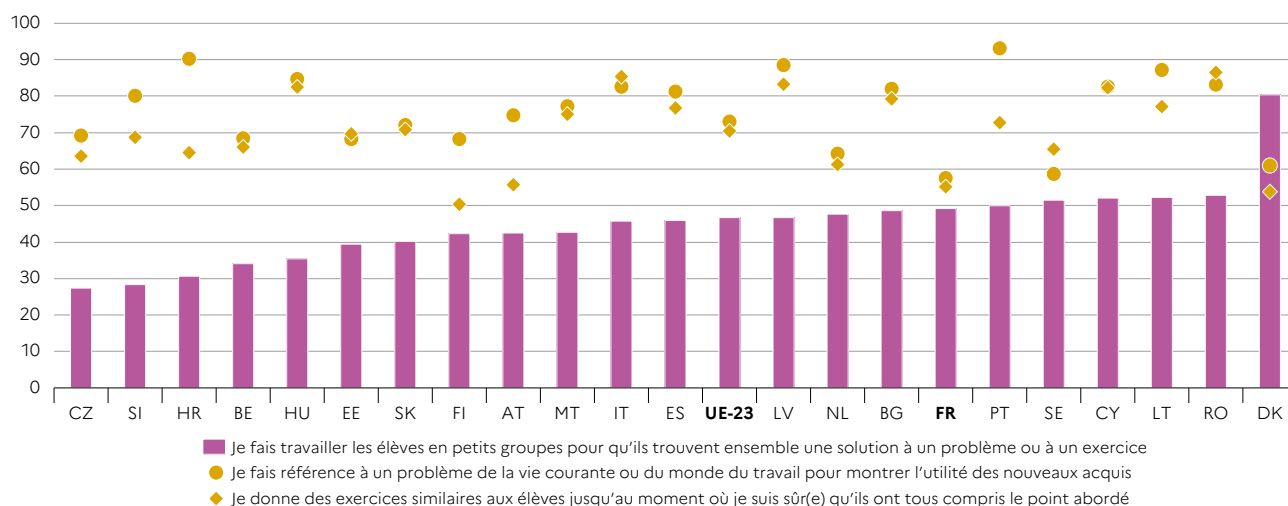
Champ : établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France), publics et privés.
Source : OCDE, Talis 2018, tableau II.4.1

4.3.2 Nombre moyen d'heures consacrées au travail et au dialogue avec des collègues de l'établissement au cours de la dernière semaine complète



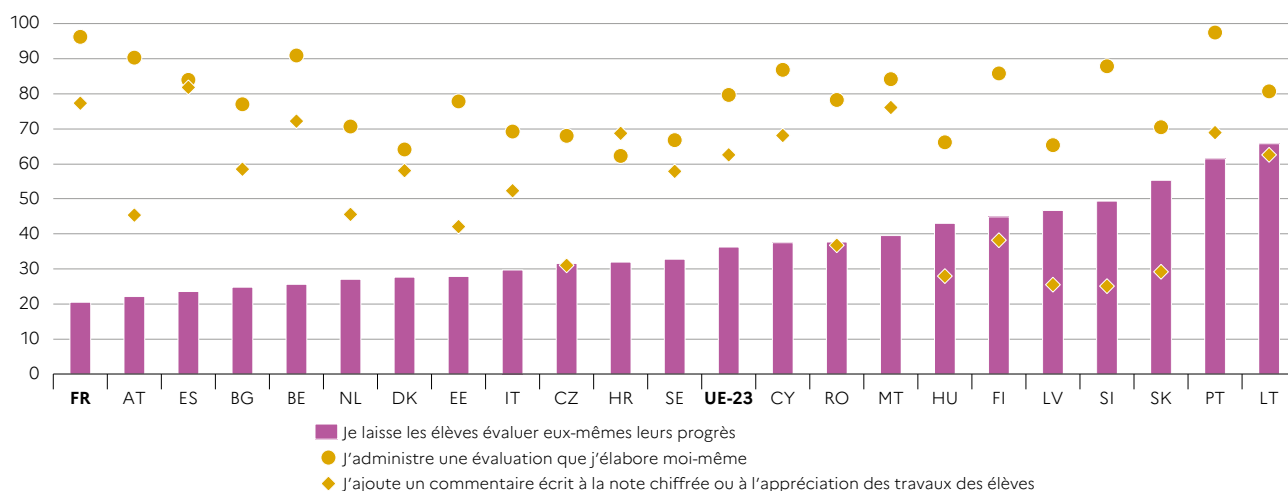
Champ : établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France), publics et privés.
Source : OCDE, Talis 2018, tableau II.4.5

4.3.3 Proportion d'enseignants qui déclarent mettre en œuvre «souvent» ou «toujours» des pratiques pédagogiques (en %)



Champ : établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France), publics et privés.
Source : OCDE, Talis 2018, tableau I.2.1

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



Champ : établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France), publics et privés.
Source : OCDE, Talis 2018, tableau I.2.6

UN TEMPS D'ENSEIGNEMENT STATUTAIRE IMPORTANT EN FRANCE, SURTOUT DANS L'ÉLÉMENTAIRE

En 2022-2023, dans les 25 pays de l'Union européenne également membres ou en cours d'adhésion à l'OCDE (UE-25) et pour lesquels l'information est disponible, le **temps d'enseignement statuaire** ^{Ab} est en moyenne plus important dans l'enseignement du premier degré que dans celui du second degré. Dans l'enseignement élémentaire (CITE 1), le volume horaire en France – 900 heures (h) par an pour les professeurs des écoles – est, avec celui de l'Irlande (905 h) et des Pays-Bas (940 h), supérieur à celui des autres pays (691 h en Allemagne). Dans le premier cycle du secondaire général (CITE 24), ce temps d'enseignement en France (720 h demandées aux professeurs certifiés), identique à celui des Pays-Bas, est plus important qu'en Irlande (704 h), en Espagne (656 h), en Allemagne (642 h) et en Italie (626 h), le volume moyen des pays européens étant de 632 h (4.4.1).

En plus du temps d'enseignement statuaire, certains pays définissent un temps de présence obligatoire au sein de l'établissement, qui peut également correspondre à d'autres tâches d'un enseignant. À chaque niveau d'enseignement, c'est le cas, en 2022-2023, pour environ la moitié des pays de l'UE-25. En France, seul le premier degré est concerné. En Suède, c'est le volume horaire global de travail en établissement qui est défini, et non le temps consacré à l'enseignement proprement dit¹.

DES RÈGLES TRÈS VARIABLES CONCERNANT LES TÂCHES AUTRES QUE L'ENSEIGNEMENT

Si le travail d'enseignement proprement dit est la principale tâche demandée statutairement aux enseignants intervenant en CITE 24, la quasi-totalité des pays européens régulent également le temps dédié à la surveillance des élèves, au soutien scolaire ou au travail d'équipe.

Par exemple, travailler en équipe et dialoguer avec les collègues, à l'école et en dehors, fait partie des obligations pour tous les enseignants intervenant en CITE 2 dans 20 des 24 pays pour lesquels l'information est disponible. En Lettonie, cette tâche est obligatoire pour une partie des enseignants seulement, étant donné que les règles en la matière sont laissées à la discrétion des établissements et/ou des « entités infranationales ». Toutefois, l'obligation statuaire n'entraîne pas automatiquement la définition d'un volume horaire précis à consacrer à cette tâche. En France, l'obligation n'est pas assortie d'un tel volume pour les enseignants en CITE 2. Enfin, les enseignants accomplissent cette tâche sur une base entièrement volontaire dans trois pays : en Allemagne, en Bulgarie et au Luxembourg (4.4.2).

Il est par ailleurs à noter que l'obligation statuaire en la matière peut s'accompagner d'une compensation financière au-delà du traitement statuaire des enseignants, sous forme d'indemnité spécifique ou d'une charge d'heures d'enseignement (Lituanie), comme elle peut être comprise dans le traitement statuaire (Italie).

La surveillance des élèves de niveau CITE 24 pendant les pauses est également souvent attendue de la part des enseignants. Celle-ci constitue une obligation pour tous les enseignants dans 10 pays, alors que le caractère d'obligation est laissé à la discrétion des établissements scolaires et/ou des « entités infranationales » dans neuf autres pays européens ainsi que dans la communauté flamande de Belgique. Dans un seul pays, le Portugal, ainsi que dans la communauté française de Belgique, cette tâche est effectuée sur la base du volontariat. Enfin, dans deux pays, en France et en Roumanie, les enseignants n'ont pas d'obligation pour s'en charger (4.4.3).

LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS EN EUROPE DISPOSENT D'UN EMPLOI STABLE

Les données de l'enquête Talis 2018 distinguent la proportion d'enseignants de CITE 2 exerçant leur métier sous contrat à durée indéterminée (ou emploi permanent ou statut de fonctionnaire) et ceux à durée déterminée. Parmi ces derniers, l'enquête distingue les contrats de courte durée (CDD d'une année scolaire ou moins) de ceux de plus longue durée (CDD d'au moins une année scolaire).

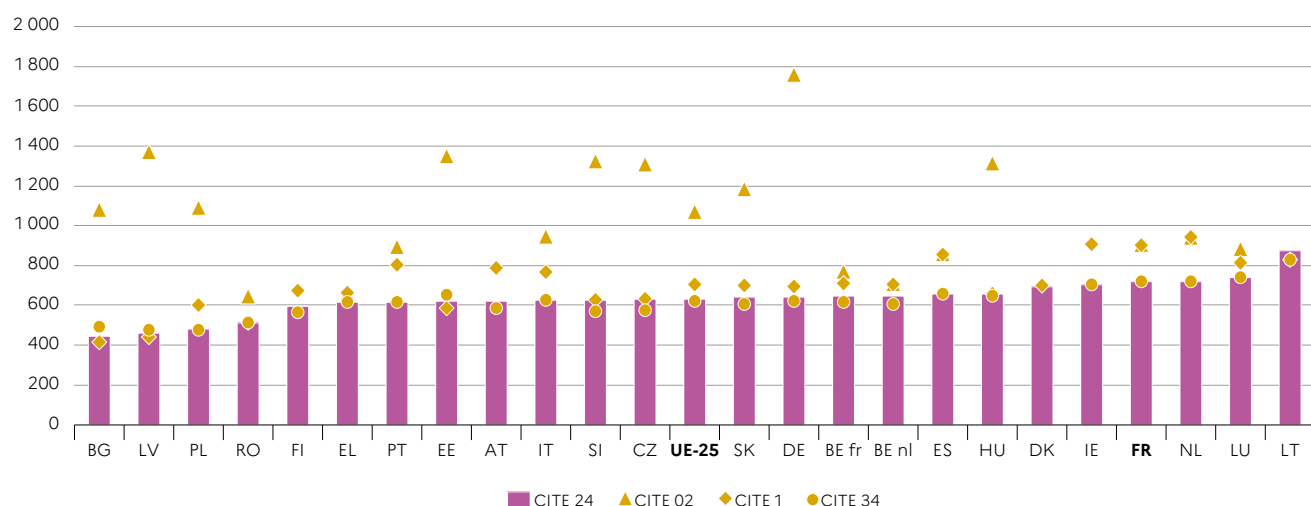
Dans les pays de l'UE, au moins 66 % des enseignants (en Espagne) et jusqu'à 93 % en Lettonie et en France, ainsi que 97 % au Danemark sont employés sur la base d'un contrat qui garantit une stabilité dans l'emploi (fonctionnaire ou contrat à durée indéterminée). À l'opposé, la proportion d'enseignants avec contrats à durée déterminée est plus élevée en Autriche, en Italie, au Portugal, en Roumanie et surtout en Espagne ; dans ces pays, plus d'un quart des enseignants sont concernés, avec une nette prédominance des contrats de courte durée (4.4.4).

Des pourcentages particulièrement élevés d'enseignants sous contrat à durée déterminée peuvent indiquer un contexte national caractérisé par des difficultés particulières de recrutement. En Autriche, par exemple, les enseignants en début de carrière sont généralement employés avec des contrats à durée déterminée, qui ont normalement une durée d'un an et peuvent être renouvelés jusqu'à cinq ans. Actuellement, ce nombre élevé de contrats temporaires est dû au recrutement d'un grand nombre de jeunes enseignants appelés à remplacer ceux qui arrivent en fin de carrière, tendance qui se poursuivra dans les années à venir, étant donné que plus de 45 % des enseignants ont actuellement 50 ans ou plus (voir la fiche 4.1)². ■

1. OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D4.2.

2. Pour plus de détails, voir : CE/EACEA/Eurydice, 2021, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report, Office des publications de l'UE, Luxembourg, p. 36, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

4.4.1 Temps d'enseignement statutaire conformément aux textes officiels, selon le niveau de CITE, en 2023

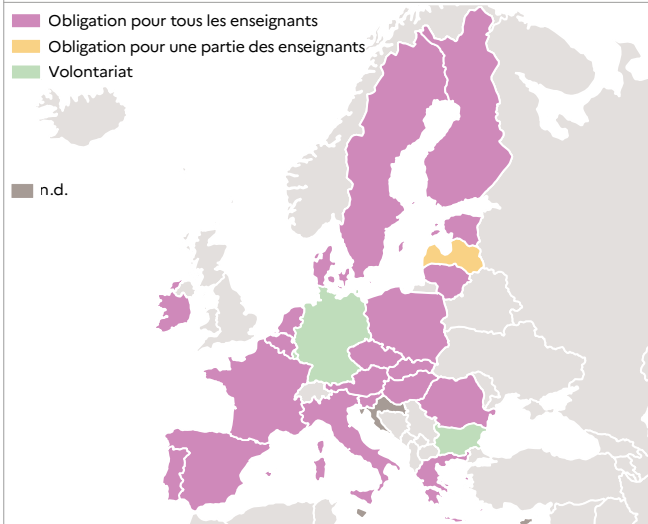


Note : données indisponibles pour Chypre, la Croatie, Malte et la Suède.

Champ : ensemble des établissements du secteur public.

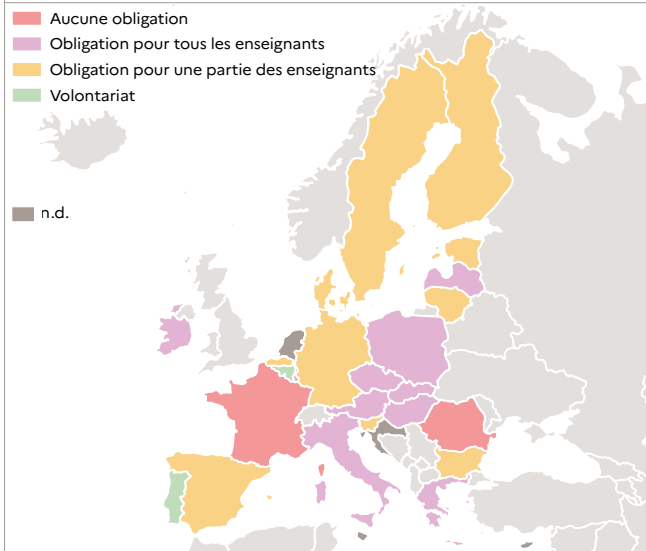
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableaux D4.1.

4.4.2 Obligation ou incitation pour les enseignants de CITE 24 à travailler en équipe et dialoguer avec les collègues (à l'école et en dehors)



Champ : ensemble des établissements du secteur public.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D4.3.

4.4.3 Obligation ou incitation pour les enseignants de CITE 24 à surveiller les élèves pendant les pauses



Champ : ensemble des établissements du secteur public.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D4.3.

4.4.4 Proportions d'enseignants en CITE 2 selon leur statut dans l'emploi en 2018 (en %)



Champ : ensemble des enseignants en premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2, soit les collèges en France).

Source : Eurydice, 2021, *Teachers in Europe : Careers, Development and Well-being*, figure 1.4 (source primaire : OCDE, Talis 2018).

4.5 LE SALAIRE STATUTAIRE ET LE SALAIRE EFFECTIF DES ENSEIGNANTS

PROGRESSION DU SALAIRE STATUTAIRE AU COURS DE LA CARRIÈRE EN EUROPE DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Les indicateurs des **salaires statutaires** ^{Ab} suivis par l'OCDE et Eurydice portent sur les enseignants de l'enseignement scolaire public exerçant à temps plein, « pleinement qualifiés » et majoritaires à chaque niveau d'enseignement. En France, ceci correspond aux professeurs des écoles titulaires dans le premier degré public, les professeurs certifiés titulaires dans le second degré général public et les professeurs de lycées professionnels titulaires dans le second degré professionnel public.

Au cours de l'année scolaire 2022-2023, dans les 25 pays de l'Union européenne membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion (UE-25), les enseignants perçoivent, à ancienneté égale, un salaire statutaire généralement plus élevé en CITE 2 qu'en CITE 1. Au Portugal et en Communauté française de Belgique, le salaire est identique aux deux niveaux. C'est également le cas avec le traitement indiciaire (des professeurs des écoles et des certifiés) en France. En Autriche, ce n'est qu'en début de carrière que le salaire statutaire des enseignants est identique en CITE 1 et en CITE 2.

Trois profils de progression du salaire statutaire s'observent en Europe : la progression « linéaire » (Italie) où le salaire augmente régulièrement ; la progression « précoce » (Allemagne ou Finlande) avec une hausse rapide en début de carrière, suivie d'un ralentissement ; et la progression « tardive » (Espagne, France, Portugal ou Autriche) où l'augmentation est faible au début et s'accélère en fin de carrière.

En Italie, le salaire statutaire est inférieur à la moyenne UE-25 à tous les niveaux. En France, en fin de carrière (au plus haut de l'échelle salariale), il dépasse la moyenne européenne (avec 140 \$ d'écart en **parité de pouvoir d'achat [PPA]** ^{Ab} en CITE 1 et 1 400 \$ PPA en CITE 2), mais demeure inférieur à la moyenne UE-25 en début de carrière (CITE 1) et milieu de carrière (CITE 1 et 2). Les salaires statutaires les plus élevés s'observent en Allemagne, aux deux niveaux d'enseignement et à toutes les étapes de la carrière, sauf en fin de carrière en CITE 1 où l'Autriche dépasse l'Allemagne (4.5.1).

UN SALAIRE EFFECTIF DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL EN FRANCE INFÉRIEUR À L'ALLEMAGNE ET L'AUTRICHE

Les **salaires effectifs** ^{Ab} portent sur l'ensemble des enseignants pleinement qualifiés à chaque niveau d'enseignement général (ensemble des titulaires en France, y compris les professeurs agrégés dans le second degré) et correspondent aux salaires bruts moyens observés (primes, allocations et heures supplémentaires comprises).

Comme le salaire statutaire, le salaire effectif brut est, dans la plupart des pays européens, plus élevé lorsque les enseignants exercent à des niveaux d'enseignement plus élevés. C'est également le cas en France en 2021 (dernière année disponible

lors de la collecte de données). Ici, l'écart entre le premier et le second degré (enseignement général) s'explique avant tout par des grilles de rémunération plus avantageuses pour les professeurs agrégés et la rémunération des heures supplémentaires dans le secondaire (4.5.2).

Le Portugal présente une situation particulière : en 2022-2023, les enseignants de CITE 02 âgés de 25 à 64 ans gagnent en moyenne 5 040 \$ PPA de plus que leurs homologues de CITE 1 ; et jusqu'à 6 060 \$ PPA de plus que ceux de CITE 24. Cela s'explique en partie par l'âge plus élevé des enseignants en CITE 02 : 55 % des enseignants y ont 50 ans ou plus en 2021-2022, contre 34 % en moyenne dans l'UE-25.

Enfin, le salaire effectif brut moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans est plus élevé en Allemagne et en Autriche, dépassant 79 000 \$ PPA en 2022-2023 à chaque niveau d'enseignement, soit le double du salaire des enseignants en France et en Italie de la CITE 1 à la CITE 34. Les enseignants en Allemagne perçoivent le salaire effectif le plus élevé d'Europe parmi les pays pour lesquels les données sont disponibles (4.5.2).

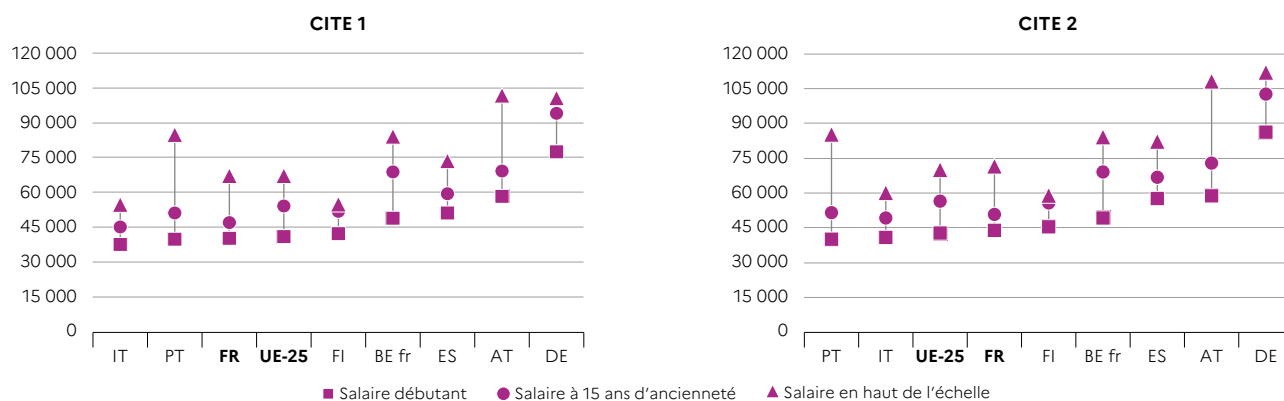
UN SALAIRE PARFOIS DÉPENDANT DES MATIÈRES ENSEIGNÉES DANS LE SECONDAIRE PROFESSIONNEL

En 2021-2022, dernière année disponible des données internationales, le salaire statutaire des enseignants du second cycle professionnel du secondaire (CITE 35) avec 15 ans d'ancienneté est deux fois plus élevé en Allemagne (92 930 \$ PPA) que dans les autres pays, quelle que soit la matière enseignée. En France, le salaire statutaire de ces mêmes enseignants (43 790 \$ PPA) est similaire à celui du Portugal (44 280 \$ PPA).

Parmi les pays européens ayant transmis des données, certains prévoient des salaires statutaires différents selon les disciplines enseignées. En général, les enseignants de matières générales et professionnelles théoriques bénéficient de rémunérations plus élevées. Par exemple dans la Communauté française de Belgique, ces enseignants perçoivent 16 100 \$ PPA de plus que ceux des matières professionnelles pratiques. En Autriche en revanche, le salaire statutaire est plus élevé dans les disciplines professionnelles pratiques (63 430 \$ PPA) que dans les disciplines générales (61 590 \$ PPA), mais inférieur au salaire dans les disciplines professionnelles théoriques (65 960 \$ PPA) : 4.5.3.

Les salaires moyens effectifs des enseignants du secondaire professionnel varient moins selon la discipline enseignée que les salaires statutaires à 15 ans d'expérience. Dans la Communauté française de Belgique en 2021-2022, le salaire moyen effectif des enseignants de matières professionnelles pratiques est 3 % à 4 % plus bas que pour les autres disciplines. En Autriche, le salaire effectif moyen des enseignants du secondaire professionnel s'élève à 88 140 \$ PPA quelle que soit la discipline enseignée. Les salaires dans ces deux pays restent supérieurs à ceux observés au Portugal (49 930 \$ PPA) et en France (52 940 \$ PPA en 2020), mais inférieurs à ceux observés en Allemagne (91 120 \$ PPA) : 4.5.4. ■

4.5.1 Salaires statutaires du corps majoritaire d'enseignants à différentes étapes de leur carrière en CITE 1 et en CITE 2 en 2022-2023 (en \$ US PPA)

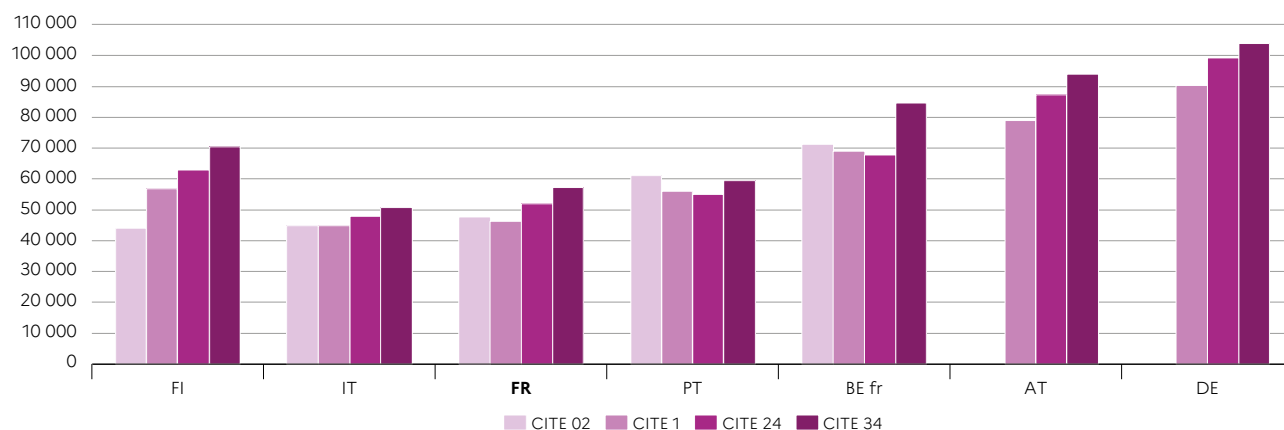


Lecture : en Italie en 2022-2023, le salaire brut statutaire du corps majoritaire des enseignants en début de carrière est de 37 565 \$ US PPA dans l'enseignement élémentaire et de 40 374 \$ US PPA dans le premier cycle du secondaire.

Champ : enseignants dits « pleinement qualifiés » (titulaires en France), à temps plein, du corps majoritaire à chaque niveau d'enseignement (en France, professeurs des écoles dans le 1^{er} degré, professeurs certifiés dans le 2^d degré), secteur public.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.1, collecte commune avec Eurydice.

4.5.2 Salaires moyens effectifs des enseignants âgés de 25 à 64 ans par niveau d'enseignement général en 2022-2023 (en \$ US PPA)



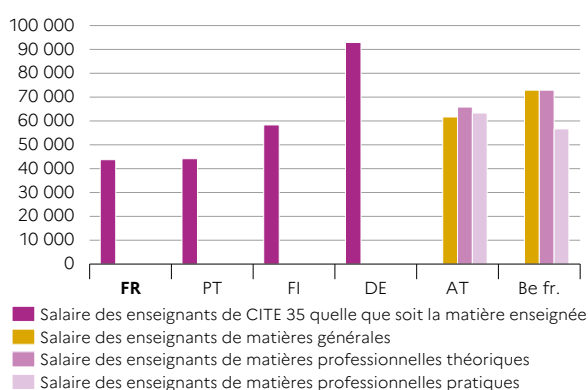
Lecture : en Finlande en 2022-2023, le salaire moyen effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est de 44 090 \$ US PPA dans l'enseignement préélémentaire et 57 012 \$ US PPA dans l'élémentaire.

Note : l'année de référence des salaires effectifs des enseignants est 2021 en France. Les données de l'Espagne ne sont pas disponibles pour tous les niveaux d'enseignement. Les données de l'Allemagne et de l'Autriche sont indisponibles pour la CITE 02.

Champ : ensemble des enseignants dits « pleinement qualifiés » (ensemble des titulaires en France, y compris les professeurs agrégés), à temps plein, secteur public.

Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.3, collecte commune avec Eurydice.

4.5.3 Salaires statutaires du corps majoritaire d'enseignants ayant 15 ans d'ancienneté en CITE 35 en 2021-2022 (en \$ US PPA)



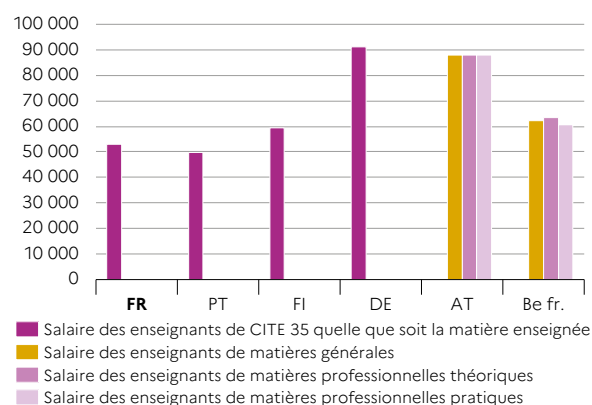
Lecture : en France en 2021-2022, le salaire brut statutaire du corps majoritaire des enseignants avec 15 ans d'ancienneté est de 43 792 \$ US PPA dans le second cycle professionnel du secondaire, quelle que soit la matière enseignée.

Note : ne sont retenus que les pays de l'UE avec des données disponibles à la fois pour les salaires statutaires et effectifs des enseignants du second cycle professionnel du secondaire.

Champ : ensemble des enseignants dits « pleinement qualifiés » (ensemble des titulaires en France), à temps plein, du corps majoritaire en CITE 35 (en France, professeur de lycée professionnel), secteur public.

Source : OCDE, 2023, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.2, collecte spécifique sur les salaires des enseignants du secondaire professionnel.

4.5.4 Salaires moyens effectifs des enseignants âgés de 25 à 64 ans en CITE 35 en 2021-2022 (en \$ US PPA)



Lecture : en France en 2020, le salaire moyen effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans est de 52 936 \$ US PPA dans le second cycle professionnel du secondaire, quelle que soit la matière enseignée.

Note : l'année de référence des salaires effectifs des enseignants est 2020 en France. Ne sont retenus que les pays de l'UE avec des données disponibles à la fois pour les salaires statutaires et effectifs des enseignants du second cycle professionnel du secondaire.

Champ : ensemble des enseignants dits « pleinement qualifiés » (ensemble des titulaires en France), à temps plein, secteur public ; pays de l'UE-27 avec des données disponibles.

Source : OCDE, 2023, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.4, collecte spécifique sur les salaires des enseignants du secondaire professionnel.

4.6 L'ÉVOLUTION DU SALAIRE STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS

LE SALAIRE STATUTAIRE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EST PLUS BAS EN 2022-2023 QU'EN 2014-2015 DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS

Les **salaires statutaires** ^{Ab} correspondent à la rémunération de base des enseignants majoritaires à chaque niveau d'enseignement public (professeurs des écoles dans le premier degré et professeurs certifiés dans le second degré en France). Dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire, le salaire statutaire des enseignants débutants a baissé de façon modérée (entre 1% et 2%) depuis 2014-2015 dans la Communauté française de Belgique, en Espagne et en Allemagne (premier cycle du secondaire), mais de manière plus marquée (entre 7% et 10%) en Finlande, au Portugal et en Italie (**4.6.1**). Ce constat prend en compte les effets de l'inflation (l'évolution est dite en prix constants).

L'Autriche présente un salaire plus élevé en 2022-2023 qu'en 2014-2015, avec une augmentation de 8% à chaque niveau d'enseignement. Cette évolution positive témoigne de politiques en faveur de l'attractivité du métier conduites dans ce pays : une nouvelle grille indiciaire a été votée en 2013 (*Dienstrecht-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*), appliquée depuis 2019-2020, avec un salaire de départ plus élevé et sept échelons sur l'ensemble de la carrière, là où le salaire augmentait précédemment tous les deux ans. Toutefois, l'Autriche observe, comme ailleurs, un décrochage des salaires entre 2020-2021 et 2021-2022 aux deux niveaux d'enseignement. Cette baisse coïncide avec un taux d'inflation très élevé dans ce pays, comme dans l'UE-27 en moyenne, passé de 2,8% en 2021 à 8,6% en 2022 (Eurostat).

La France fait exception, dans la mesure où le salaire statutaire y a retrouvé son niveau de 2014-2015, y compris compte tenu de la forte augmentation de l'inflation, passant de 2,1% en 2021 à 5,9% en 2022. Plusieurs mesures peuvent y avoir contribué, comme les primes dites « Grenelle » pour améliorer l'attractivité du métier d'enseignant et l'équipement informatique, ensuite le dégel du point d'indice salarial et la revalorisation de la prime d'attractivité des enseignants en début de carrière.

ENTRE 2014-2015 ET 2022-2023, UNE ÉVOLUTION CONTRASTÉE DU SALAIRE STATUTAIRE À 15 ANS D'ANCIENNETÉ

Dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire, le salaire est un peu plus élevé en 2022-2023 qu'en 2014-2015 en Allemagne, en Espagne et en Autriche (hausse entre 1% à 6%), après prise en compte de l'inflation. En France, le salaire statutaire des enseignants avec 15 ans d'ancienneté est resté stable depuis 2014-2015, mais il est en baisse en Italie, dans la Communauté française de Belgique, au Portugal et en Finlande (baisse entre 1% et 6%).

Tous les pays considérés connaissent une baisse du salaire statutaire entre 2020-2021 et 2021-2022, coïncidant avec le plus fort taux d'inflation annuel moyen dans l'Union européenne les dix dernières années. Durant cette période, la France est le seul pays où l'évolution salariale a été plus favorable aux enseignants en début de carrière qu'aux enseignants avec 15 ans d'expérience, quel que soit le niveau d'enseignement observé. Dans les autres pays, la baisse est plus marquée pour les débutants que pour les enseignants avec 15 ans d'expérience. Entre 2021-2022 et 2022-2023, le salaire statutaire repart à la hausse uniquement dans la communauté française de Belgique, parmi les entités considérées (**4.6.2**).

L'ÉCART SALARIAL ENTRE LES ENSEIGNANTS EN FRANCE ET CEUX D'AUTRES PAYS EUROPÉENS A PEU ÉVOLUÉ

L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (communauté française) et l'Espagne présentent des salaires statutaires à 15 ans d'ancienneté nettement supérieurs à ceux de la France. En Autriche, cette différence s'accroît dans l'enseignement élémentaire depuis 2016-2017, tandis qu'elle se stabilise dans le premier cycle du secondaire. Pour contrer la forte inflation des dernières années, l'Autriche a ajusté les salaires au coût de la vie en les augmentant de 3,0% en 2022 et de 7,2% en 2023¹. L'écart entre la France et l'Espagne se maintient dans l'élémentaire comme dans le premier cycle du secondaire.

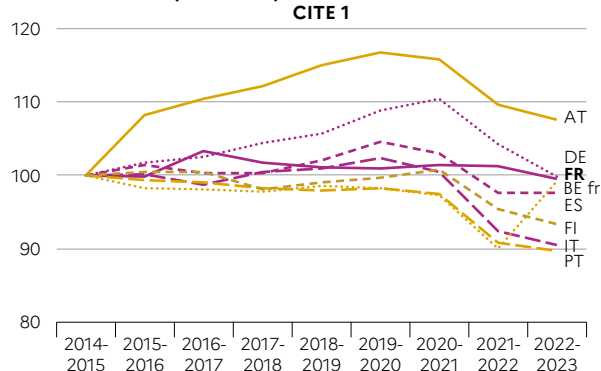
Le salaire statutaire des enseignants en Allemagne représente quant à lui plus du double de celui des enseignants en France en CITE 1 (depuis 2018-2019) et en CITE 2 (dès 2016-2017). Cet écart s'est réduit entre 2021-2022 et 2022-2023 à chaque niveau d'enseignement, en raison d'une adaptation annuelle des salaires au coût de la vie plus important en France qu'en Allemagne : augmentation de 3,5% en 2022 et de 1,5% en 2023 en France, contre 0,3% à 1,6% en Allemagne selon le niveau d'éducation, en 2022-2023 (Eurydice).

Au Portugal, le salaire statutaire des enseignants demeure supérieur à celui des enseignants en France : en 2022-2023, le salaire des enseignants au Portugal correspond à 109% de celui des enseignants en France en CITE 1 (117% en 2016-2017) et 101% en CITE 2 (112% en 2016-2017). L'écart entre ces deux pays diminue ces dernières années (**4.6.3**), malgré les ajustements consécutifs des salaires sur le coût de la vie au Portugal (+2% en 2022 et +3,3% en 2023, selon Eurydice). Le Portugal a aussi adopté en août 2023 un décret pour accélérer la carrière des enseignants en réduisant d'un an le temps d'avancement et en tenant compte de l'ancienneté (*Decreto-Lei n.º 74/2023, de 25 de agosto*). Les revalorisations salariales seront progressives jusqu'en 2027 et devraient permettre de remédier à plusieurs années de gel des salaires des enseignants (de 2011 à 2018). Le salaire des enseignants en Italie reste quant à lui inférieur à celui des enseignants en France, sans grande variation au cours de la période observée. ■

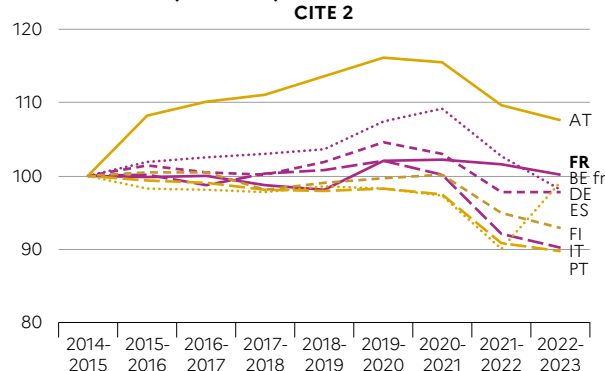
¹ Eurydice, Outil interactif sur les salaires des enseignants et des directeurs d'école/chefs d'établissement de la voie générale en Europe. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/teachers-salaries>

4.6.1 Évolution des salaires statutaires des enseignants débutants entre 2014-2015 et 2022-2023, dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire (100% = salaire en 2014-2015), en prix constants

Indice de variation (2015 = 100)



Indice de variation (2015 = 100)



Lecture : entre 2014-2015 et 2022-2023, le salaire statutaire brut des enseignants débutants, avec les qualifications minimales pour enseigner, a augmenté de 4% en Allemagne dans l'enseignement élémentaire.

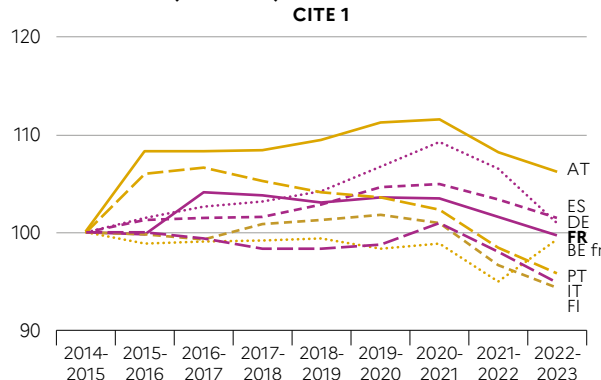
Note : valeurs obtenues en appliquant l'indice des prix à la consommation harmonisé (IPCH) d'Eurostat de 2015 à 2023.

Champ : enseignants débutants dits « pleinement qualifiés » (titulaires en France) avec les qualifications minimales pour enseigner (en France, professeurs des écoles dans le 1^{er} degré, professeurs certifiés dans le 2^d degré), secteur public.

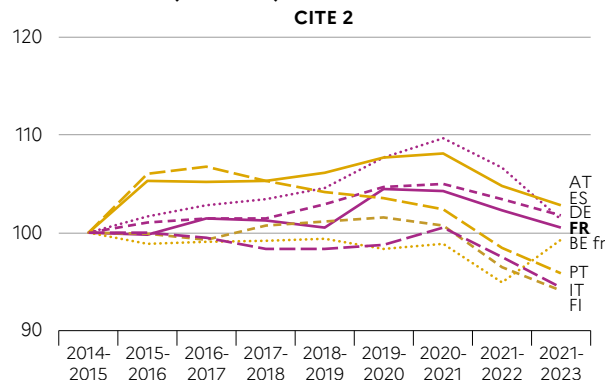
Source : calculs propres à partir de données Eurydice, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe*, éditions 2015-2016 à 2022-2023, collecte commune avec l'OCDE, et à partir des données Eurostat sur l'IPCH de 2015 à 2023 (prc_hicp_aind).

4.6.2 Évolution des salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté entre 2014-2015 et 2022-2023, dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle du secondaire (100% = salaire en 2014-2015), en prix constants

Indice de variation (2015 = 100)



Indice de variation (2015 = 100)



Lecture : entre 2014-2015 et 2022-2023, les salaires statutaires bruts des enseignants à qualification typique avec 15 ans d'expérience ont augmenté de 1% en Allemagne aux deux niveaux d'enseignement considérés.

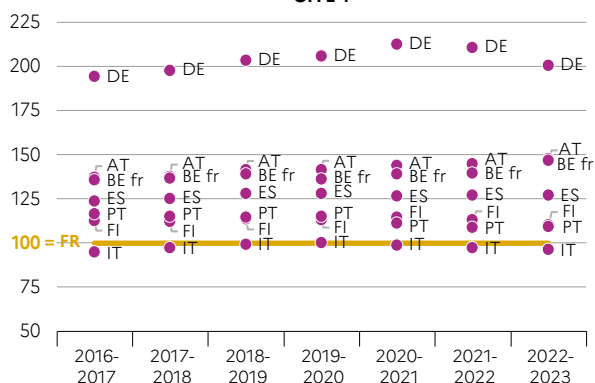
Note : valeurs obtenues en appliquant aux salaires en monnaie nationale un déflateur de la consommation privée, pour convertir les montants aux prix de l'année 2014-2015 (calculs propres à l'OCDE).

Champ : enseignants dits « pleinement qualifiés » (titulaires en France) du corps majoritaire (en France, professeurs des écoles dans le 1^{er} degré, professeurs certifiés dans le 2^d degré), et avec 15 ans d'expérience, secteur public.

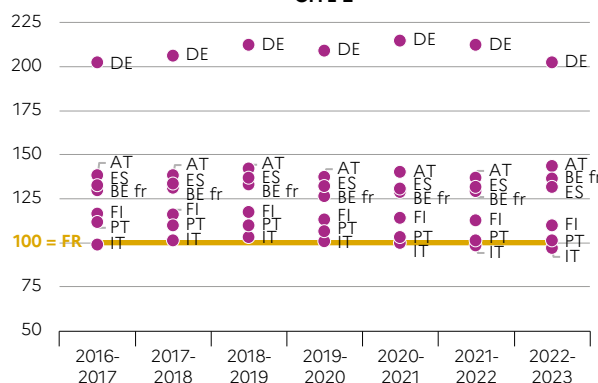
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau D3.6, collecte commune avec Eurydice.

4.6.3 Salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'ancienneté, dans différents pays par rapport à ceux des enseignants en France, entre 2016-2017 et 2022-2023, en CITE 1 et en CITE 2

CITE 1



CITE 2



Lecture : en 2016-2017, le salaire statutaire des enseignants à qualification typique avec 15 ans d'expérience dans l'enseignement élémentaire en Allemagne était équivalent à 194% du salaire des mêmes enseignants en France.

Note : valeurs obtenues en rapportant les salaires statutaires des enseignants d'un pays donné sur celui des enseignants en France, à chaque année de référence donnée. Données de salaire converties en dollar américain en utilisant les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée (base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux).

Champ : enseignants dits « pleinement qualifiés » (titulaires en France) du corps majoritaire (en France, professeurs des écoles dans le 1^{er} degré, professeurs certifiés dans le 2^d degré), et avec 15 ans d'expérience, secteur public.

Source : calculs propres d'après OCDE, *Regards sur l'éducation*, éditions 2018 à 2024. Collecte commune avec Eurydice.



CHAPITRE 5

FOCUS : LES RÉSULTATS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les objectifs européens en éducation pour 2030 : état des lieux en 2024

L'évolution des résultats pour trois objectifs européens 2030

L'objectif de développement durable pour une éducation de qualité (ODD 4)

Les compétences en compréhension de l'écrit selon Pirls 2021

Les compétences des élèves à 15 ans selon PISA 2022

Quelques déterminants de la réussite scolaire des élèves

Au-delà des compétences de base : la pensée créative et informatique selon PISA 2022 et Icils 2023

LE SUIVI DES PROGRÈS DE L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION

Le 26 février 2021, le Conseil de l'Union européenne a publié une résolution relative au cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation, dans la perspective du développement de l'espace européen de l'éducation et au-delà (2021-2030). Ce texte définit notamment cinq objectifs sur l'éducation à poursuivre collectivement, à savoir :

- 1. Participation à l'accueil et à l'éducation des jeunes enfants :** d'ici 2030, au moins 96 % des enfants âgés entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire devraient participer à l'éducation.
- 2. Sorties précoces de l'éducation et de la formation** (*early leaving from education and training – ELET*) : d'ici 2030, la part des jeunes de 18 à 24 ans quittant prématurément l'éducation et la formation, c'est-à-dire étant peu diplômés (niveau inférieur au second cycle du secondaire) et n'étant plus en formation (formelle ou non formelle), devrait être inférieure à 9 %.
- 3. Niveau des compétences de base :** d'ici 2030, la part des élèves de 15 ans scolarisés et ayant de faibles résultats en **compréhension de l'écrit** ^{Ab}, en **culture mathématique** ^{Ab} et en **culture scientifique** ^{Ab} (c'est-à-dire arrivant en dessous du niveau 2 au test PISA) devrait être inférieure à 15 %.
- 4. Niveau en littératie numérique :** d'ici 2030, la part d'élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire ayant de faibles résultats en **littératie numérique** ^{Ab} (en dessous du niveau 2 au test Icils) devrait être inférieure à 15 %.
- 5. Diplômés de l'enseignement supérieur :** d'ici 2030, au moins 45 % des individus âgés de 25 à 34 ans devraient avoir un niveau d'études supérieures.

Un dernier objectif pour l'éducation, fixé pour 2025, fait l'objet d'un suivi statistique incomplet à ce stade. Il concerne les temps d'apprentissage en milieu professionnel pour les apprenants dans l'éducation et la formation initiales. Un autre objectif, visant le même horizon temporel, concerne la formation des adultes.

Dans une nouvelle résolution publiée le 26 mai 2023, le Conseil reconnaît des tendances positives par rapport aux objectifs suivis de longue date (participation à l'éducation des jeunes enfants, lutte contre le décrochage scolaire, proportion de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur), mais s'inquiète de la persistance de certains défis, en particulier concernant les effets du statut socio-économique sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves.

LES PAYS DE L'UNION EUROPÉENNE AU REGARD DES CINQ OBJECTIFS SUIVIS POUR 2030

Si ces objectifs sont avant tout des niveaux de référence des performances moyennes européennes, ils permettent également de comparer en grandes lignes l'état des systèmes éducatifs des pays membres et de situer chacun d'entre eux par rapport aux objectifs collectifs. À ce stade, la moyenne pondérée des 27 États membres de l'Union européenne est en deçà des objectifs (5.1.1 et 5.1.2). De même, aucun pays pris individuellement n'a encore atteint l'ensemble des objectifs.

En 2024, la Belgique, la France, la Lituanie et la Suède ont atteint trois objectifs. Huit autres pays (le Danemark, l'Espagne, l'Irlande, la Lettonie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne et le Portugal) en ont atteint deux. L'objectif concernant la maîtrise des compétences de base reste le moins souvent à la portée des pays. Lors de l'enquête PISA 2022, l'Estonie est le seul pays de l'UE à se rapprocher de l'objectif en matière de compétences de base, avec 15 % ou moins d'élèves faiblement compétents dans les trois domaines évalués par l'enquête.

En 2024, les résultats de la France dépassent les cibles communes relatives à la participation à l'éducation et à la formation ainsi que celle concernant les niveaux de qualification. En effet, dans ce pays, près de 100 % des enfants entre 3 ans et 6 ans participent à l'éducation, moins de 8 % des jeunes de 18 à 24 ans sont en situation de sortie précoce et près de 52 % des jeunes adultes âgés entre 25 à 34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur.

Toutefois, comme dans d'autres pays de l'Union, les résultats de la France sont en retrait par rapport aux objectifs européens concernant les compétences des élèves : en 2022, 27 % des élèves âgés de 15 ans n'ont pas un niveau suffisant de compétences en compréhension de l'écrit, 29 % en culture mathématique et 24 % en culture scientifique¹, et 43 % des élèves de quatrième ont des compétences insuffisantes en littératie numérique en 2023.

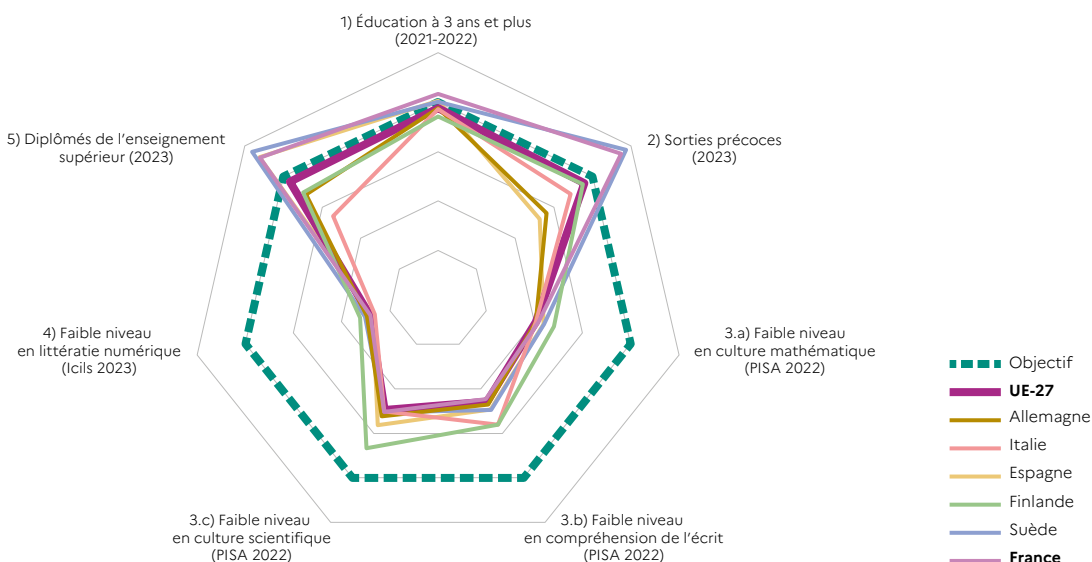
Même la Finlande, pays resté longtemps dans le peloton de tête du test PISA, a vu ses résultats considérablement baisser en 2022². Par rapport à 2012, dans ce même pays, la proportion d'élèves obtenant des scores inférieurs à un niveau de compétences de base (niveau 2) a augmenté de 13 points en culture mathématique, de 10 points en compréhension de l'écrit et en culture scientifique. Reste à savoir si les mesures prises par le gouvernement finlandais parviendront à inverser la tendance. En particulier, un investissement à hauteur de 200 millions d'euros sera mis en place à partir d'août 2025, dans le but de renforcer l'apprentissage des compétences de base dès le plus jeune âge, notamment au niveau élémentaire, en augmentant le nombre minimum d'heures de cours obligatoires pour la lecture, l'écriture et le calcul³. ■

1. Pour plus de détails voir : Bernigole V., Fernandez A., Loi M., Salles F., 2023, « PISA 2022 : la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE », *Note d'Information*, n° 23.48, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-48>

2. CE/DG-EAC, 2023, *Education and training monitor – Finland*, Office des publications de l'UE, Luxembourg. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/445384>

3. CE/EACEA/Eurydice, National descriptions : *Finland: Increasing lesson hours in primary education to enhance basic skills*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news>

5.1.1 Position relative de quelques pays au regard des objectifs de la stratégie européenne 2030 en éducation et formation



Lecture : en 2023, parmi les individus âgés de 25 à 34 ans, la France enregistrait 51,9% de diplômés de l'enseignement supérieur, soit une proportion supérieure de 15,3% à la cible fixée au minimum à 45% pour 2030. La même année, la moyenne des pays de l'UE-27 était de 43,1% de diplômés de l'enseignement supérieur, soit une proportion inférieure de 4,2% à la cible fixée.

Note : PISA 2022 compte 26 pays de l'UE-27, le Luxembourg n'ayant pas participé. Icils 2023 compte 20 pays de l'UE-27, la Bulgarie, l'Estonie, l'Irlande, la Lituanie, les Pays-Bas, la Pologne et la Roumanie n'étant pas inclus.

Champ : 1) élèves âgés entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire; 2) personnes âgées de 18 à 24 ans peu diplômées (niveau inférieur à CITE 3), n'étant ni en formation ni en éducation; 3.a) 3.b) 3.c) élèves de 15 ans scolarisés ayant de faibles résultats (score PISA inférieur au niveau 2); 4) élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire; 5) personnes âgées de 25 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur.

Source : Eurostat (educ_uoe_enra21, edat_ifse_14, edat_ifse_03), OCDE (PISA 2022, base de données Eurostat [sdg_04_40]), IEA (Icils 2023).

5.1.2 Résultats détaillés au regard des objectifs de la stratégie européenne 2030 en éducation et formation

	Éducation à 3 ans et plus (2021-22)	Sorties précoces (2023)	Faible niveau de compétences en				Diplômés de l'enseignement supérieur (2023)
			Culture mathématique (PISA 2022)	Compréhension de l'écrit (PISA 2022)	Culture scientifique (PISA 2022)	Littératie numérique (Icils 2023)	
Objectif	≥ 96%	< 9%	< 15%	< 15%	< 15%	< 15%	≥ 45%
Allemagne	93,1	12,8	29,5	25,5	22,9	40,8	38,4
Autriche	90,6	8,6	24,9	25,3	22,7	38,7	43,5
Belgique	98,3	6,2	25,0	25,3	22,4	35,6	50,0
Bulgarie	80,4	9,3	53,6	52,9	48,0	-	35,8
Chypre	84,4	10,5	53,2	60,6	51,8	59,0	61,6
Croatie	83,5	2,0	32,9	22,7	22,4	47,3	38,7
Danemark	97,1	10,4	20,4	19,0	19,5	32,2	49,0
Espagne	96,7	13,7	27,3	24,4	21,3	44,4	52,0
Estonie	91,9	9,7	15,0	13,8	10,1	-	43,5
Finlande	89,0	9,6	24,9	21,4	18,0	37,1	39,2
France	100,0	7,6	28,8	26,9	23,8	42,7	51,9
Grèce		3,7	47,2	37,6	37,3	60,4	44,5
Hongrie	92,6	11,6	29,5	25,9	22,9	37,1	29,4
Irlande	93,2	4,0	19,0	11,4	15,6	-	62,7
Italie	92,7	10,5	29,6	21,4	23,9	45,6	30,6
Lettonie	95,5	7,7	22,2	22,8	16,5	37,2	45,1
Lituanie	96,7	6,4	27,8	24,9	21,8	-	57,4
Luxembourg	90,5	6,8	27,2	29,3	26,8	44,2	60,2
Malte	87,5	10,0	32,6	36,3	30,3	51,6	46,3
Pays-Bas	92,0	6,3	27,4	34,6	27,3	-	54,5
Pologne	92,4	3,7	23,0	22,2	18,6	-	46,3
Portugal	96,3	8,0	29,7	23,1	21,8	37,0	40,9
Rép. slovaque	78,6	6,4	33,2	35,4	30,6	41,2	39,8
Rép. tchèque	85,3	6,4	25,5	21,3	19,9	28,0	33,7
Roumanie	74,8	16,6	48,6	41,7	44,0	-	22,5
Slovénie	92,7	5,4	24,6	26,1	17,8	50,7	40,7
Suède	96,1	7,4	27,2	24,3	23,7	39,5	54,1
UE-27	93,1	9,5	29,5	26,2	24,2	42,5	43,1

Lecture : en 2020-2021, les pays de l'UE-27 avaient scolarisé en moyenne 92,5% des élèves âgés entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire, ils n'avaient donc pas atteint l'objectif fixé au minimum à 96%.

Note : les chiffres indiqués en gras correspondent au cas où l'objectif est atteint. PISA 2022 compte 26 pays de l'UE-27, le Luxembourg n'ayant pas participé. Pour Icils 2023, la moyenne de l'UE est calculée pour 20 pays membres participants ayant atteint les exigences des normes d'échantillonnage et de participation; ne sont pas inclus la Bulgarie, l'Estonie, l'Irlande, la Lituanie, les Pays-Bas, la Pologne et la Roumanie.

Champ : voir supra.

Source : voir supra.

L'ÉVOLUTION DES RÉSULTATS POUR TROIS OBJECTIFS EUROPÉENS 2030

DÉVELOPPER LA PARTICIPATION À L'ÉDUCATION DÈS L'ÂGE DE 3 ANS

En 2021-2022, 93% des enfants qui ont entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire dans les pays de l'Union européenne (UE-27) participent à l'éducation. L'objectif est d'atteindre au moins 96% d'ici à 2030. La Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Lituanie, le Portugal et la Suède ont dépassé cet objectif (voir aussi 5.1.2). Toutefois, la France demeure le seul pays à avoir un taux de participation de près de 100%. Certains pays sont à ce stade très en deçà de la cible, notamment la Roumanie (75%) où cette proportion a même diminué de manière notable au cours des cinq dernières années. Si en France ou encore en Espagne, la participation à l'éducation des jeunes enfants a été forte depuis 2013, elle a augmenté dans plusieurs pays où elle était plus faible, par exemple en République slovaque et surtout en Finlande (5.2.1).

L'idée de l'importance d'une scolarisation précoce gagne du terrain. Par exemple, la Grèce a progressivement mis en place sur son territoire, entre 2018 et 2021, une réforme qui, dès l'année scolaire 2018-2019, a fait abaisser l'âge du début de l'obligation d'instruction de 5 à 4 ans¹.

FAIRE DIMINUER LES SORTIES PRÉCOCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

En 2023, en moyenne dans l'UE-27, 9,5% des jeunes âgés de 18 à 24 ans sont sortants précoces, c'est-à-dire peu diplômés (niveau inférieur au second cycle du secondaire) et ne sont ni en éducation ni en formation (*early leavers from education and training* : ELET), l'objectif étant de réduire cette proportion à 9% avant 2030. La France, comme la majorité des pays de l'UE-27, a atteint cet objectif. En revanche, l'Allemagne, l'Espagne, l'Estonie ou encore l'Italie sont toujours en-deçà de la cible attendue².

Néanmoins, au sein des pays, les résultats varient nettement entre les femmes et les hommes : en France, 5,6% des jeunes femmes contre 9,5% des jeunes hommes de 18 à 24 ans sont des sortants précoces en 2023. Cet écart est plus marqué en Italie, en Allemagne, en Espagne ou encore en Finlande. Au cours de la décennie précédente, la situation s'est améliorée dans l'ensemble des pays de l'UE-27, mais il y a toujours davantage de sorties précoces parmi les hommes que parmi les femmes : en moyenne, la proportion d'ELET est passée

de 10,0% en 2013 à 7,7% en 2023 chez les femmes âgées de 18 à 24 ans, et de 13,6% à 11,3% chez les hommes du même groupe d'âges. En France, par exemple, la proportion de sorties précoces n'a cessé de diminuer (5.2.2).

Dans certains pays, des interventions politiques volontaristes et coordonnées semblent avoir contribué à faire baisser le nombre de sorties précoces. Au Portugal, par exemple, plusieurs réformes ont été mises en place, en particulier, le « plan national de promotion du succès à l'école » (*Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*), entre 2016 et 2019, incluant de nouveaux dispositifs d'évaluation au cours de l'élémentaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, ainsi qu'un système de tutorat pour les redoublants.

AUGMENTER LA PART DES JEUNES ADULTES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2023, en moyenne dans l'UE-27, 49% des femmes et 38% des hommes de 25 à 34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur. L'objectif de 45% ou plus à l'horizon 2030 est à ce stade atteint dans 13 pays, dont la France, où 56% des femmes et 48% des hommes âgés de 25-34 ans sont diplômés du supérieur. Dans l'ensemble des 27 États membres, les femmes sont plus souvent diplômées de l'enseignement supérieur que les hommes, avec 11 points d'écart en moyenne. Parmi les pays qui ont déjà plus de 45% de diplômés, l'Irlande et la France sont ceux qui présentent l'écart le plus faible entre les femmes et les hommes (7 et 8 points respectivement). Dans d'autres pays, les diplômés de l'enseignement supérieur sont significativement moins nombreux parmi les hommes : en Italie, par exemple 24% des hommes sont diplômés contre 37% des femmes. Au cours de la dernière décennie, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté de manière continue à la fois pour les femmes et les hommes dans la plupart des pays européens, mais à des rythmes variables (5.2.3).

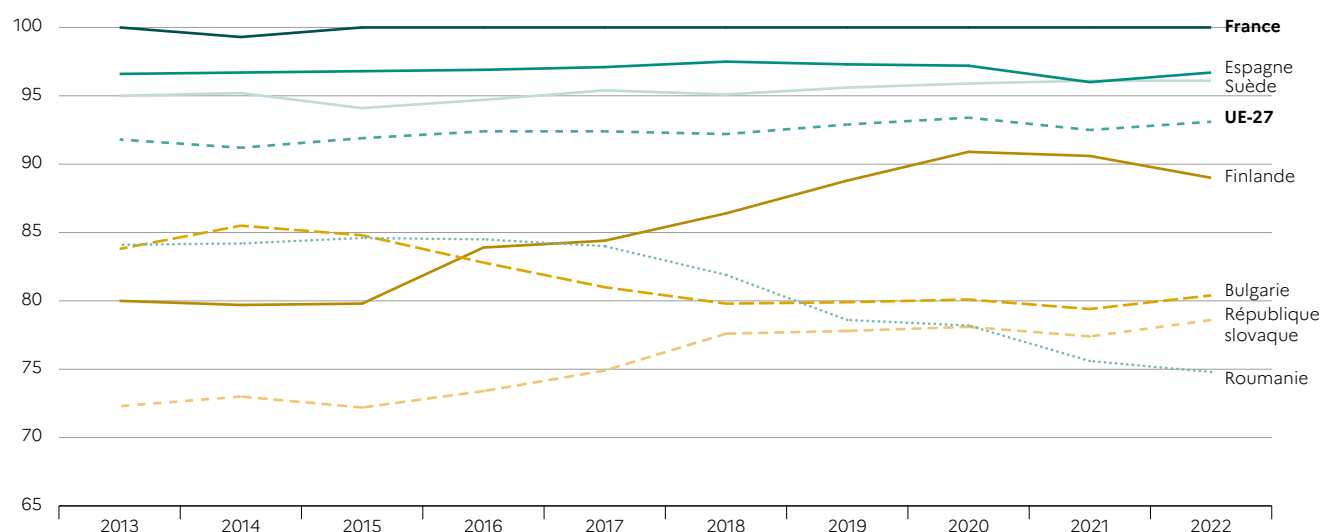
Une moindre proportion d'hommes diplômés de l'enseignement supérieur traduit des différences de parcours qui apparaissent dès le plus jeune âge et qui se creusent tout au long de la scolarité. Néanmoins, l'avantage féminin n'est ici que relatif, dans la mesure où les femmes restent surreprésentées notamment dans des spécialités relevant de l'éducation et la santé, des sciences humaines et sociales, mais sous-représentées notamment en sciences de l'ingénieur et en technologies de l'information et de la communication (TIC)³. ■

1. CE/EACEA/Eurydice, 2018, *The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures, Office des publications de l'UE, Luxembourg, p. 16.

2. Pour plus de détails voir aussi : Toader, A., Rakocevic R., 2024, « Les objectifs de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation pour 2030 : où en est la France en 2024? », *Note d'Information*, n° 24.18, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-24-18>

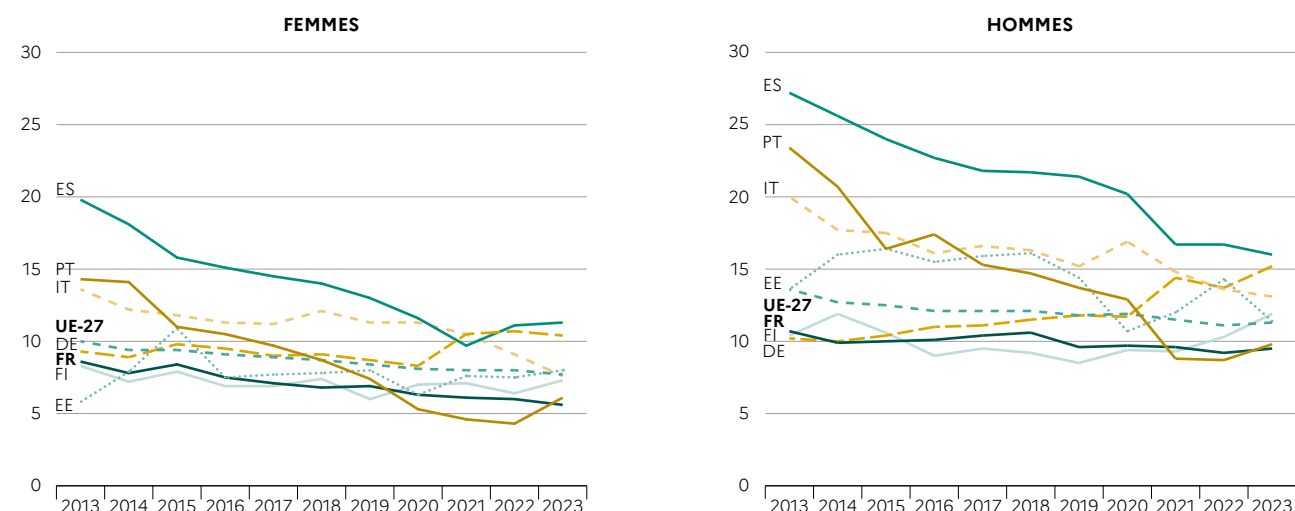
3. Pour plus d'informations voir aussi : DEPP, 2024, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité 2024 : de l'école à l'enseignement supérieur*.

5.2.1 Participation à l'éducation des jeunes enfants entre 2013 et 2022 (en %)



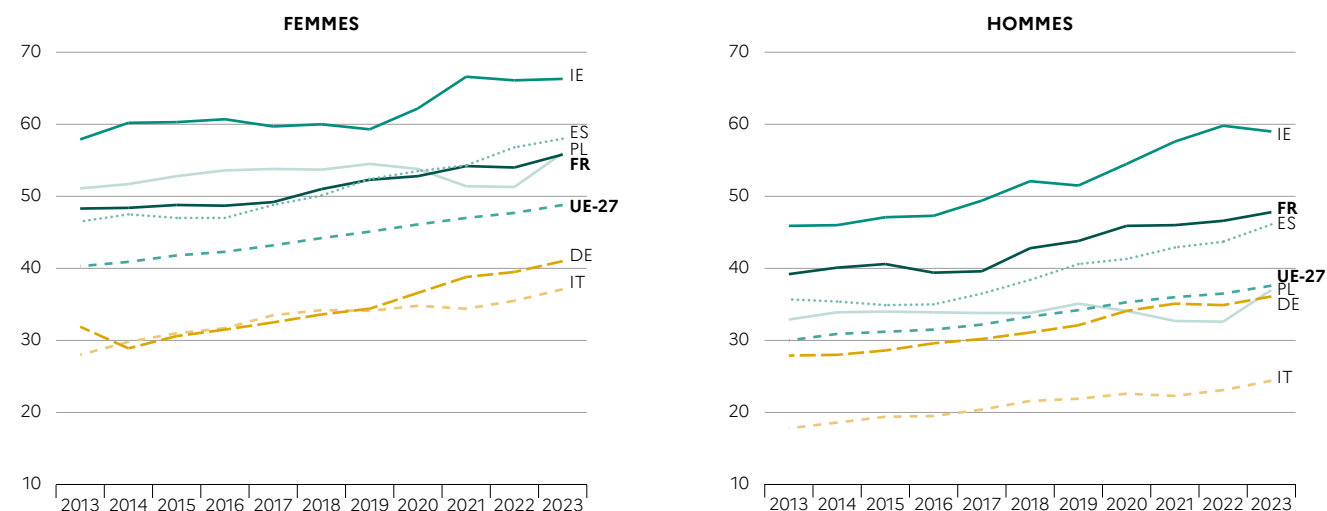
Champ : élèves âgés entre 3 ans et l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire.
Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_enra21).

5.2.2 Proportion de jeunes en sortie précoce entre 2013 et 2023, selon le sexe (en %)



Note : les données sont en rupture de série en 2014 et 2021.
Champ : personnes âgées de 18 à 24 ans peu diplômées (niveau inférieur à CITE 3), n'étant ni en formation ni en éducation.
Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (edat_lfse_14).

5.2.3 Proportion de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur entre 2013 et 2023, selon le sexe (en %)



Note : les données sont en rupture de série en 2014 et 2021.
Champ : personnes âgées de 25 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur.
Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (edat_lfse_03).

5.3 L'OBJECTIF DE DÉVELOPPEMENT DURABLE POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ (ODD 4)

LA DÉPENSE PUBLIQUE D'ÉDUCATION FLUCTUE ENTRE 4 % ET 6 % DU PIB DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS

L'Agenda 2030 adopté par les États membres des Nations unies en 2015 fixe 17 Objectifs de développement durable (ODD) pour mettre fin à la pauvreté et aux autres privations. Celui qui concerne l'éducation en particulier (ODD 4) consiste à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il se compose de cibles à atteindre à l'horizon 2030 dans plusieurs domaines tels que l'achèvement de différents cycles d'enseignement, l'acquisition de compétences, l'éducation au développement durable ou encore la formation des enseignants.

Les gouvernements signataires – dans l'Union européenne et en dehors de celle-ci – sont incités, entre autres, à allouer au moins entre 4 % et 6 % de leur PIB ^{Ab} à l'éducation, affirmant ainsi leur engagement en faveur du développement du capital humain. Dans les pays de l'UE-27, la **dépense publique initiale d'éducation** ^{Ab}, excluant les transferts perçus, représente une part significative des volumes de dépense visés. En 2021, elle représente en effet entre 4 % et 6 % du PIB dans la plupart des pays (5,4 % en France). Les proportions les plus élevées s'observent en Suède (7,6 % du PIB pour l'éducation) et au Danemark (7,0 %), et les plus basses en Irlande et en Roumanie (3,0 % et 3,3 %) : **5.3.1**.

Cependant, la dépense publique initiale d'éducation ne couvre pas l'ensemble des dépenses publiques pour l'éducation engagées par les pays de l'UE. En particulier, elle omet l'**aide publique au développement** ^{Ab} (APD) qu'une partie de ces pays allouent aux systèmes éducatifs dans d'autres pays. En 2021, la France et l'Allemagne figuraient, aux côtés de l'Union européenne, de la Banque mondiale et de l'Arabie saoudite, parmi les cinq premiers contributeurs mondiaux de l'APD allouée à l'éducation. Leurs contributions respectives s'élevaient à 1 530 millions et 3 390 millions de dollars états-unis¹, ce qui correspond à 0,05 % du PIB en France et à 0,08 % en Allemagne.

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

Le programme de l'ODD 4 prévoit également que toutes les filles et tous les garçons achèvent d'ici à 2030 un enseignement élémentaire et secondaire gratuit et de qualité. Dans le cadre formel de suivi, cela se traduit par une estimation de la proportion de filles et de garçons qui atteignent au moins

le **seuil minimal de compétences** ^{Ab} en lecture à la fin de l'enseignement élémentaire (CITE 1). Dans les pays de l'UE-27 de la figure **5.3.2**, les compétences des élèves sont mesurées à l'appui des données de l'enquête internationale **Pirls 2021** ^{Ab}. Le seuil minimal de compétences correspond au premier niveau de compétences (niveau bas) de cette enquête.

Parmi les pays et entités de l'UE-27 avec des données disponibles et comparables, la proportion de filles qui atteignent le seuil de compétences en lecture est le plus souvent supérieure à celle des garçons. Mais les écarts sont faibles dans la plupart des pays, avec une très large proportion d'élèves compétents quel que soit le sexe. Par exemple, 95 % des filles et 93 % des garçons en France se montrent compétents en lecture, et respectivement 98 % et 96 % en Pologne, en 2021. La différence de pourcentage de jeunes compétents en lecture entre les écolières et les écoliers est la plus conséquente en Slovaquie, avec respectivement 4 points d'écart en faveur des filles. À l'inverse, en Espagne et en Italie presque autant d'élèves sont compétents parmi les filles et parmi les garçons, avec respectivement 0,6 et 0,5 point d'écart en faveur des écolières.

DANS LE SECOND CYCLE DU SECONDAIRE, UNE QUASI-PARITÉ DE SCOLARISATION S'OBSERVE ENTRE FILLES ET GARÇONS

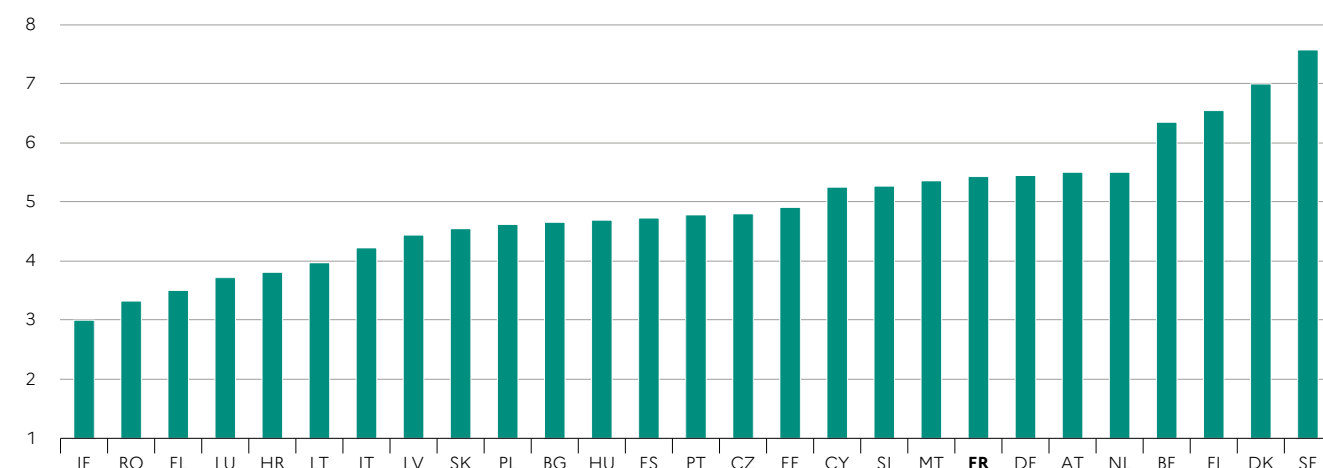
Un autre indicateur de l'ODD 4 mesure la **proportion de filles et de garçons non scolarisés** ^{Ab} ou déscolarisés (quel que soit le niveau d'enseignement) parmi les jeunes en âge d'être dans le second cycle du secondaire (CITE 3). L'âge en question varie selon le pays.

Les pays de l'UE-27 affichent généralement de faibles taux de non-scolarisation (ou de déscolarisation) aux groupes d'âges correspondant à la CITE 3, avec peu de disparité entre les sexes. En 2021-2022, la Croatie affiche la différence de genre la plus importante, avec 5,6 points de pourcentage à l'avantage des filles. L'Allemagne et la France observent une situation de quasi-parité, mais avec des proportions de non-scolarisés très différentes : la France (âge de référence 15-17 ans) compte 3,2 % des filles et 4,9 % des garçons non scolarisés, contre 11,5 % des filles et 10,3 % des garçons en Allemagne (16-18 ans) : **5.3.3**.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer les taux relativement élevés de non-scolarisation ou de déscolarisation en Allemagne. L'âge de fin de l'enseignement obligatoire varie selon les régions et certains programmes professionnels s'achèvent avant 18 ans. Les indicateurs ELET et NEET, qui mesurent respectivement les niveaux de qualification à la sortie du système éducatif et la situation face à l'emploi, complètent ces données de manière pertinente (cf. **6.1**). ■

1. Unesco, 2023, *Les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes?*, rapport mondial de suivi sur l'éducation. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/technology>

5.3.1 Dépense publique initiale d'éducation en pourcentage du PIB en 2021



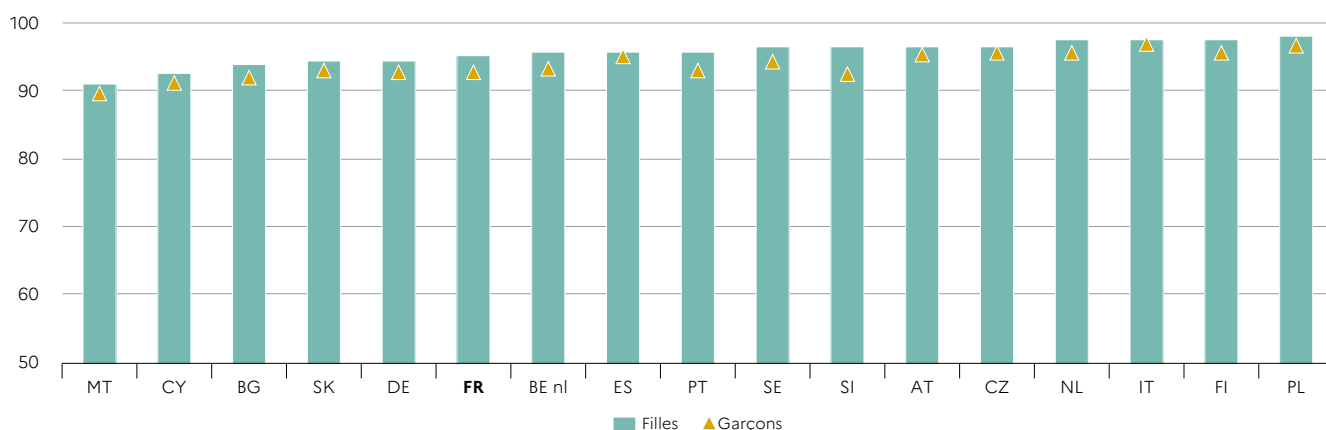
Lecture : en Irlande, en 2021, la dépense publique initiale d'éducation représente 3,0% du produit intérieur brut dans ce pays.

Note : année de référence 2019 pour la Grèce.

Champ : dépenses publiques d'éducation, hors aide publique au développement versée aux pays bénéficiaires.

Source : Unesco, collecte de données UOE, sdg4-data.uis.unesco.org.

5.3.2 Proportion de filles et de garçons ayant atteint le seuil minimal de compétences en lecture à la fin de l'enseignement élémentaire (en %)



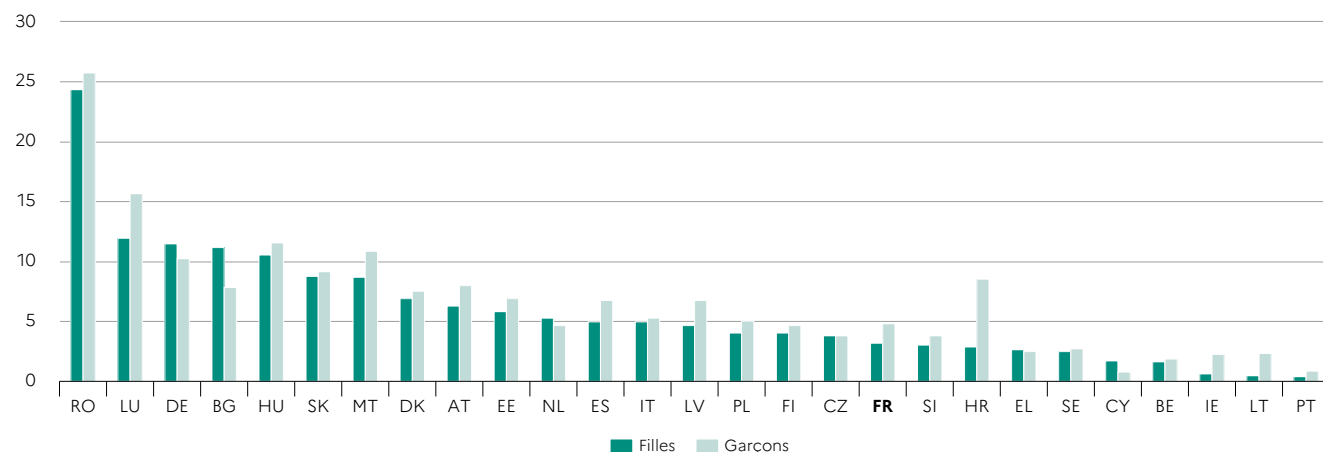
Lecture : à Malte, en 2021, 91% des filles atteignent le seuil minimal de compétences en lecture à la fin de l'élémentaire, contre 90% des garçons.

Note : Pirls 2021 compte 23 pays de l'UE-27, l'Estonie, la Grèce, le Luxembourg et la Roumanie n'ayant pas participé. Les résultats de cinq pays ne sont pas comparables au reste des pays de l'UE-27 en 2021 : l'Irlande, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la Croatie. Pas de données publiées pour la Communauté française de Belgique dans la base sdg4-data.uis.unesco.org.

Champ : élèves en quatrième année de scolarisation après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de CM1 en France).

Source : Unesco, sdg4-data.uis.unesco.org (source primaire : IEA, Pirls 2021).

5.3.3 Proportion de filles et de garçons non scolarisés ayant l'âge d'être dans le second cycle de l'enseignement secondaire en 2021-2022 (en %)



Lecture : en Roumanie, en 2021-2022, 24% des filles et 26% des garçons en âge d'être inscrits dans le second cycle du secondaire ne sont pas scolarisés.

Note : les estimations sont sujettes à caution en raison des écarts possibles entre les bases de données sur la population générale et scolaire ; année 2019-2020 pour l'Irlande et la Pologne, année 2017-2018 pour le Portugal.

Champ : filles et garçons ayant l'âge théorique du second cycle du secondaire, qui varie selon les pays (15-17 ans en France).

Source : Unesco, collecte de données UOE, sdg4-data.uis.unesco.org.

LA FRANCE OBTIENT DES RÉSULTATS
RELATIVEMENT BAS EN 2021

L'étude internationale **Pirls**  (*Progress in International Reading Literacy Study*) mesure le niveau des connaissances scolaires en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (i.e. classe de CM1 en France). Elle est pilotée par l'association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA) et menée tous les cinq ans. La France y prend part depuis la première enquête, en 2001. En 2021, 57 pays et 8 provinces ont participé, à savoir 400 000 élèves répartis dans 13 000 écoles.

En 2021, en France, 40 % des élèves obtiennent un score de niveau intermédiaire (entre 476 et 550 points) et un tiers un score élevé (entre 551 et 625 points) ou avancé (supérieur à 625 points), c'est-à-dire des résultats moindres que la plupart des autres pays européens. Les pays de l'UE qui arrivent en tête sont la Finlande, la Pologne et la Suède, où au moins la moitié des élèves obtiennent un score élevé ou avancé (supérieur à 550 points). Seules les communautés française et flamande en Belgique, ainsi que Chypre présentent des niveaux inférieurs à celui des élèves français (5.4.1).

Plusieurs facteurs ont été mis en évidence pour expliquer les moindres résultats obtenus par la France, dont le fait que certaines compétences et stratégies de lecture sont travaillées plus tard dans la scolarité. En effet, en France les élèves sont évalués l'année de leur dixième anniversaire, alors qu'en Finlande et en Suède ils le sont deux ans plus tard (cf. figure 1.2.1).

LES FILLES OBTIENNENT DE MEILLEURS
RÉSULTATS

En 2021, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons dans quasiment tous les pays européens où l'écart est statistiquement significatif. En France, la différence de score entre les filles et les garçons est assez marquée (soit 14 points), quasiment autant qu'aux Pays-Bas et en Suède (respectivement 13 et 15 points), mais moins qu'en Allemagne et Slovaquie par exemple (respectivement 16 et 18 points). En Italie et en République slovaque par exemple, cet écart entre le score moyen des filles et celui des garçons est inférieur à 10 points (5.4.2).

Quatre processus de compréhension sont définis dans Pirls : prélever (retrouver et prélever des informations explicites),

inférer (faire des inférences simples), interpréter (interpréter et intégrer des idées et des informations) et apprécier (interpréter et intégrer des idées et des informations). Dans plusieurs pays dont notamment la France, la Finlande, la Suède et l'Allemagne, les processus plus simples – prélever et inférer – obtiennent de meilleurs scores que les processus plus complexes (interpréter et apprécier). La Pologne et les Pays-Bas dérogent à ce constat (5.4.3).

Quels que soient les processus observés (simples ou complexes), les filles obtiennent des scores plus élevés que les garçons. L'écart est de un ou deux points en Espagne, mais les scores moyens y sont également bas. En France, malgré les scores moyens bas, l'écart filles/garçons reste significatif dans les deux groupes de processus (14 et 13 points).

BAISSE GLOBALE DES RÉSULTATS ENTRE 2016
ET 2021, SAUF EN FRANCE

Comme Pirls 2021 utilise majoritairement les mêmes supports et questions que lors des éditions précédentes, il est possible de comparer dans le temps l'évolution des résultats. En effet, les scores moyens en compréhension de l'écrit sont, dans plusieurs pays, plus bas en 2021 qu'en 2016 (France, Allemagne, Suède et surtout Pays-Bas), à la fois pour les filles et les garçons.

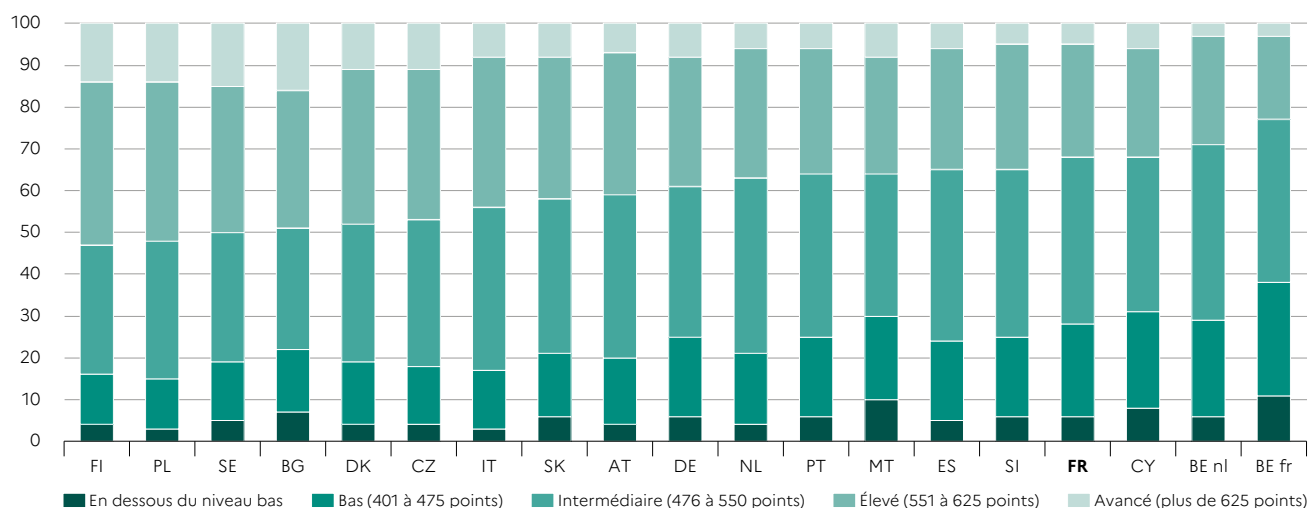
Toutefois, entre les deux dernières éditions, la France est le seul pays à stabiliser ses résultats chez les garçons (507 points en moyenne en 2016 et en 2021) et à les améliorer chez les filles (515 points en moyenne en 2016 et 521 points en moyenne en 2021). En prenant uniquement en compte les 17 pays de l'UE qui ont participé à la fois en 2016 et en 2021 à Pirls, la France a réduit l'écart avec la moyenne de l'UE de manière significative¹.

Il est à noter que l'évaluation Pirls 2021 a été menée pendant une période où les effets de la crise sanitaire de Covid-19 étaient prégnants. Des recherches ont montré que la pandémie avait eu des répercussions négatives sur le bien-être des enfants. Le questionnaire administré aux élèves lors de la passation du test a montré que, dans la moitié des systèmes éducatifs de l'UE, plus d'un élève sur dix ne se sentait pas appartenir à l'école, et environ un quart des enfants dans la Communauté flamande de Belgique et en Pologne. Selon un rapport de la Commission européenne, la différence de performance en lecture entre les enfants qui se sentent appartenir à leur école et ceux qui ne se sentent pas y appartenir est importante dans la plupart des systèmes éducatifs et dépasse 20 points dans la moitié d'entre eux². ■

1. Conceicao P., Desclaux A., Lacroix A., 2023, « Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse », *Note d'Information*, n° 23.21, DEPP, p. 1. <https://doi.org/10.48464/ni-23-21>

2. Commission européenne, 2023, *Children's reading competence and well-being in the EU – An EU comparative analysis of the PIRLS results*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/820665>

5.4.1 Répartition des élèves par niveau de compréhension de l'écrit en 2021 (en %)



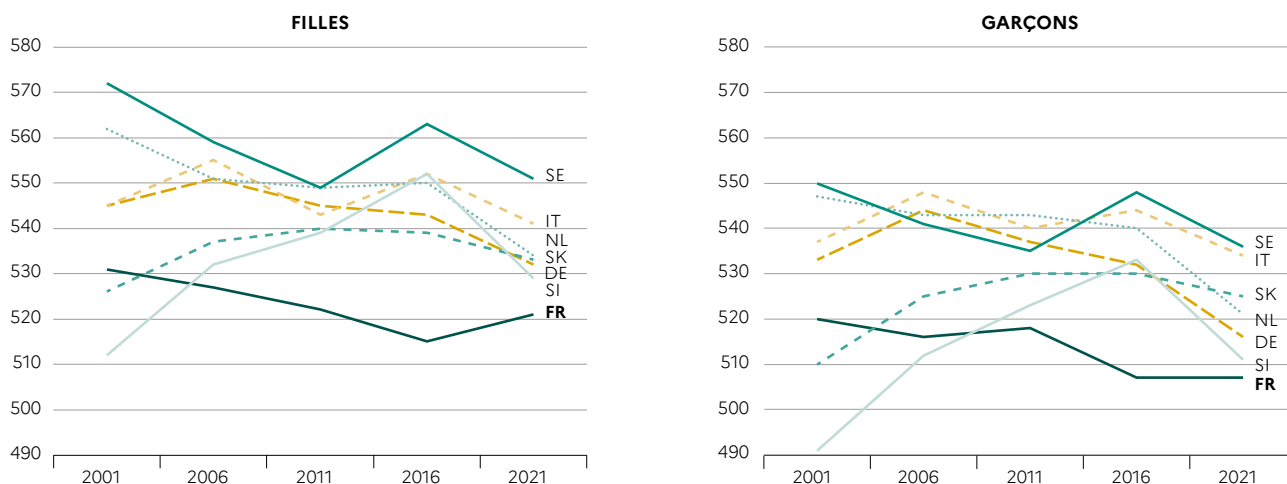
Lecture : en Finlande, 53% des élèves évalués ont obtenu un score avancé ou élevé (supérieur à 550 points) en compréhension de l'écrit.

Note : Pirls 2021 compte 23 pays de l'UE-27, l'Estonie, la Grèce, le Luxembourg et la Roumanie n'ayant pas participé. Les résultats de cinq pays ne sont pas comparables au reste des pays de l'UE-27 en 2021 : l'Irlande, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la Croatie.

Champ : élèves en quatrième année de scolarisation après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de CM1 en France).

Source : IEA, Pirls 2021 (exhibit 4.1 : <https://pirls2021.org/results/international-benchmarks/percentages>).

5.4.2 Scores moyens en compréhension de l'écrit entre 2001 et 2021, selon le sexe

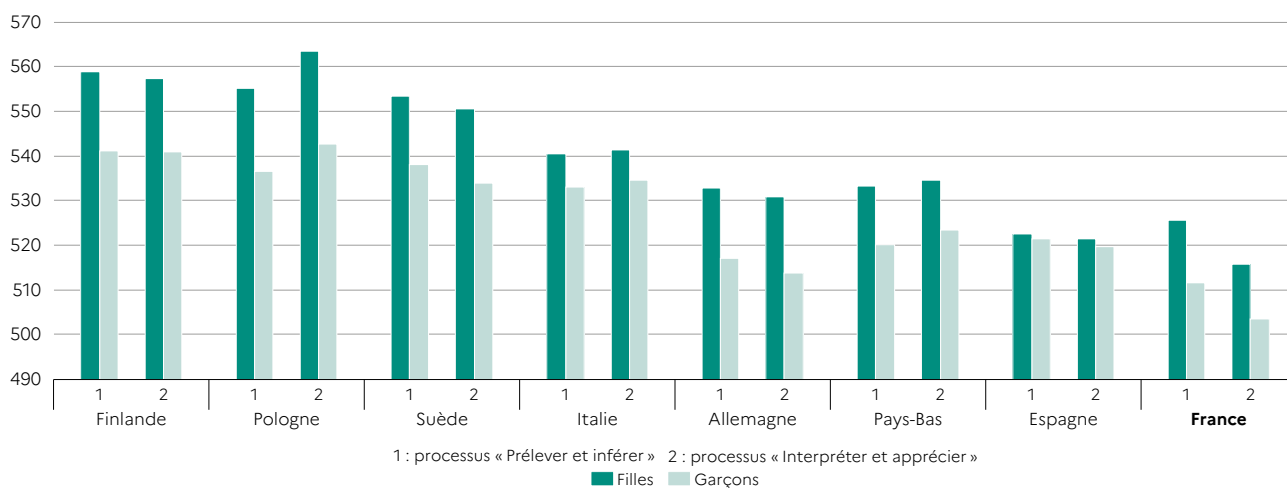


Lecture : en France, chez les filles, le score moyen en compréhension de l'écrit est passé de 531 en 2001 à 521 en 2021.

Champ : élèves en quatrième année de scolarisation après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de CM1 en France).

Source : IEA, Pirls 2021 (exhibit 2.3 : <https://pirls2021.org/results/trends/by-gender>).

5.4.3 Scores moyens en fonction du processus de compréhension en 2021, selon le sexe



Lecture : en Finlande, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons quel que soit le processus de compréhension évalué : 559 points contre 541 points pour « prélever et inférer », 557 points contre 541 points pour « interpréter et apprécier ».

Champ : élèves en quatrième année de scolarisation après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de CM1 en France).

Source : DEPP, IEA, Pirls 2021.

CULTURE MATHÉMATIQUE : DOMAINE MAJEUR DU NOUVEAU CYCLE DE L'ÉVALUATION PISA

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves **PISA 2022** ¹ évalue, sous l'égide de l'OCDE, les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la **compréhension de l'écrit** ², la **culture mathématique** ³ et la **culture scientifique** ⁴. PISA est mis en œuvre tous les trois ans depuis 2000, à l'exception du cycle 2021, reporté à 2022. L'âge de 15 ans coïncide, dans la plupart des pays de l'OCDE, avec la fin de scolarité obligatoire.

À chaque cycle PISA, l'un des trois domaines est davantage approfondi que les autres (domaine dit « majeur »), ce qui permet une étude détaillée des résultats et des évolutions le concernant. En 2022, tout comme en 2012 et 2003, la culture mathématique a été le domaine majeur de l'évaluation menée dans 81 pays ou économies partenaires.

UNE BAISSÉ GÉNÉRALISÉE DES SCORES EN CULTURE MATHÉMATIQUE ENTRE 2012 ET 2022

En 2022, en culture mathématique, la France obtient un score moyen global de 474 points, ce qui la situe dans la moyenne des 26 pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête (UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé) qui est de 472 points. Ce score n'est pas significativement différent de celui obtenu par d'autres pays européens comme l'Allemagne, l'Espagne, la Hongrie, l'Italie, la Lituanie et le Portugal. C'est en Estonie que les élèves évalués ont obtenu le meilleur score moyen (510 points), bien devant les élèves d'autres pays européens **(5.5.1)**.

À l'exception de la Suède, tous les autres pays de l'UE-26 ont vu baisser leur score moyen en culture mathématique par rapport à 2012, année où ce domaine avait été le domaine majeur d'évaluation pour la dernière fois. Cette baisse est très prononcée en Allemagne (-39 points), en Finlande (-35 points), aux Pays-Bas (-30 points), en Pologne (-29 points), en Belgique (-25 points), ainsi qu'en Grèce (-23 points) et en France (-21 points). Elle n'est toutefois pas statistiquement significative en Hongrie et en Lituanie (-4 points), ainsi qu'en Lettonie (-7 points) : **5.5.2**.

Cette baisse considérable des résultats correspond à l'augmentation du pourcentage d'élèves en difficulté (sous le niveau 2 de l'échelle de PISA) et la diminution du pourcentage d'élèves très performants (niveaux 5 et 6). En France, la part des élèves en difficulté en culture mathématique a augmenté entre 2012 et 2022, passant de 22% à 29% ; cette hausse est

également observable dans la moyenne des pays participants en 2012 et en 2022, où cette part est passée de 25% à 31%. À l'opposé, la proportion d'élèves très performants est passée en France de 13% en 2012 à 7% en 2022 ; une baisse similaire à celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE participants où elle est passée de 12% à 9%¹.

LES SCORES DE LA FRANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET EN CULTURE SCIENTIFIQUE DANS LA MOYENNE EUROPÉENNE

En compréhension de l'écrit et en culture scientifique également, le score moyen obtenu par les élèves en France n'est pas très différent du score moyen des pays de l'UE participant à PISA 2022 : respectivement 474 points contre 469 points, et 487 points contre 481 points. En compréhension de l'écrit, les scores moyens les plus élevés s'observent en Irlande (516 points) et en Estonie (511 points). En culture scientifique, après l'Estonie (526 points), c'est en Finlande que ce score moyen est le plus élevé : 511 points **(5.5.1)**.

Le score moyen de la France en culture scientifique est en baisse de 8 points par rapport à 2015. En compréhension de l'écrit aussi, une baisse importante est observée depuis 2018 où ce score moyen était de 493 points, soit une diminution moyenne de 19 points².

DES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS

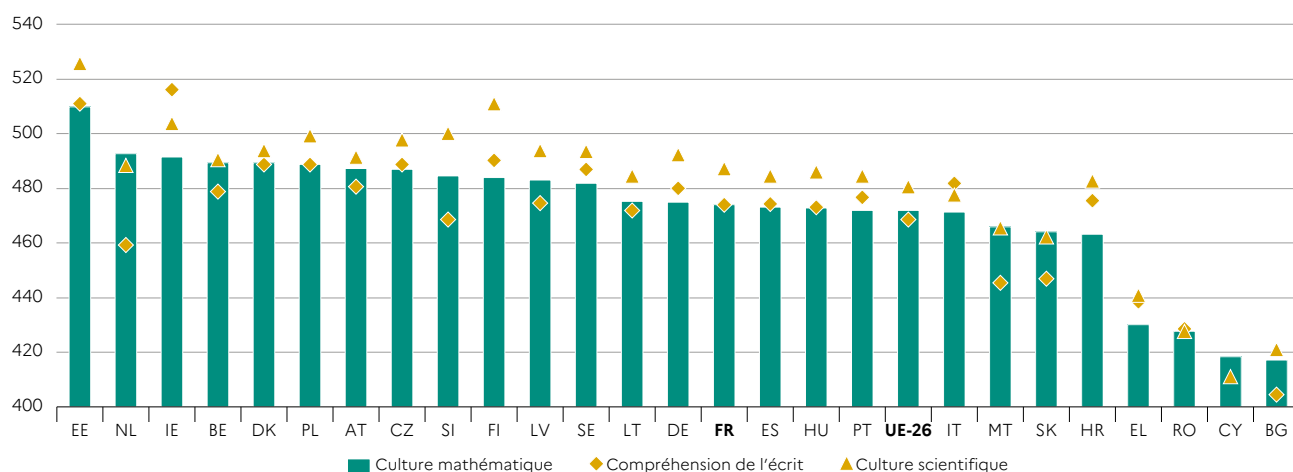
En 2022, c'est encore une fois l'Estonie qui présente la plus faible proportion d'élèves en difficulté et la proportion la plus importante d'élèves très performants en culture mathématique, à même hauteur pour les filles et les garçons. Dans d'autres pays (France, Allemagne, Suède), où les scores moyens en culture mathématique sont certes plus bas, les différences filles/garçons demeurent relativement faibles, avec toutefois une proportion d'élèves très performants deux fois supérieure en France chez les garçons que chez les filles **(5.5.3)**.

En compréhension de l'écrit, les différences de performance entre les filles et les garçons s'inversent : c'est parmi les filles que les proportions d'élèves en difficulté sont moindres et celles d'élèves très performants plus importantes, surtout en Finlande et en Suède **(5.5.4 en ligne)**.

Enfin, les garçons sont plus souvent faiblement performants en culture scientifique dans des pays comme la Finlande, la Grèce et la Suède **(5.5.5 en ligne)**. ■

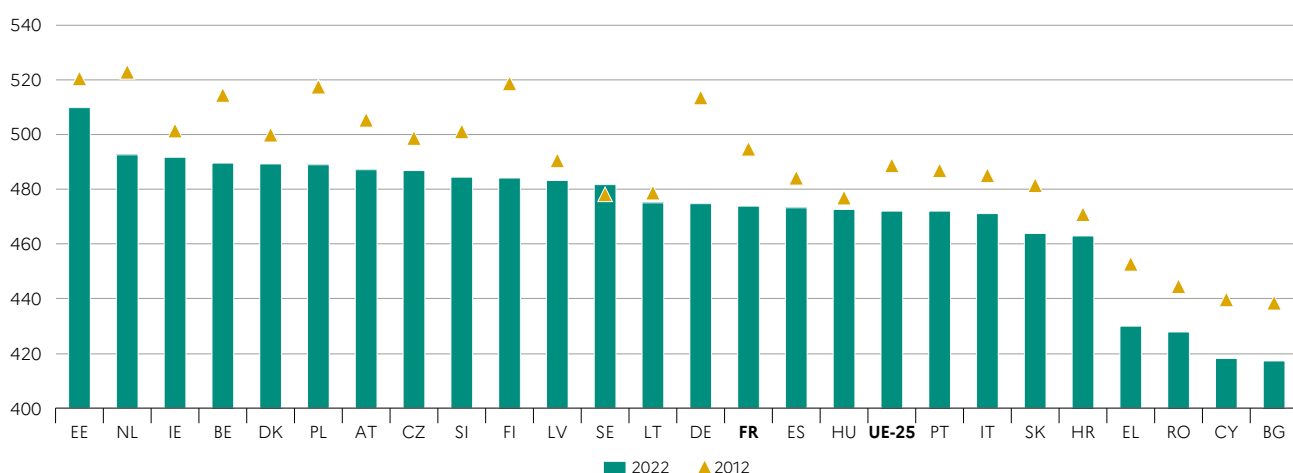
1. Pour plus d'informations voir aussi : Bernigole V., Fernandez A., Loi M., Salles F., 2023, « PISA 2022 : la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE », *Note d'Information*, n° 23.48, DEPP, p. 1 et figure 2.4 en ligne. <https://doi.org/10.48464/ni-23-48>.
2. Pour plus de détails voir : Bret A., Durand de Monestrol H., Hick M., Salles F., Fernandez A., Loi M., 2023, « PISA 2022 : culture scientifique, compréhension de l'écrit et vie de l'élève », *Note d'Information*, n° 23.49, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-49>

5.5.1 Scores moyens en culture mathématique, en compréhension de l'écrit et en culture scientifique dans l'évaluation PISA 2022



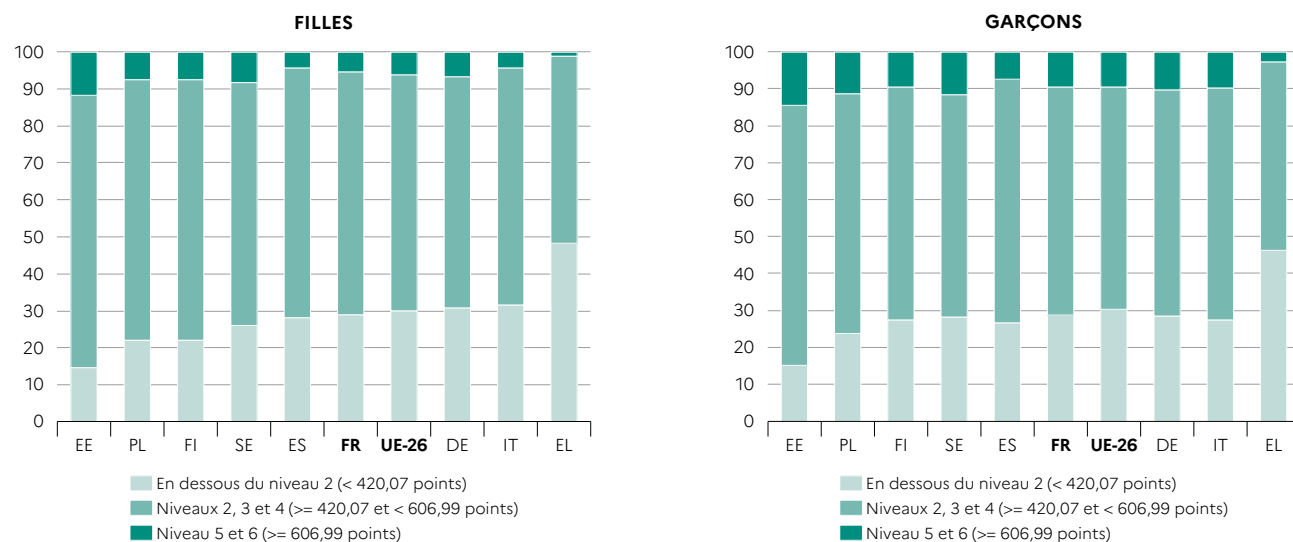
Lecture : en Estonie, le score moyen est de 510 points en culture mathématique, de 511 points en compréhension de l'écrit et de 526 points en culture scientifique.
Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableaux I.B1.2.1, I.B1.2.2 et I.B1.2.3.

5.5.2 Scores moyens en culture mathématique dans les cycles PISA 2012 et 2022, où la culture mathématique était le domaine majeur



Lecture : en Estonie, le score moyen en culture mathématique était de 510 points en 2022, de 523 points en 2018 et de 521 points en 2012.
Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-25, le Luxembourg n'ayant pas participé à PISA 2022 et Malte à PISA 2012.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau I.B1.5.4.

5.5.3 Proportion d'élèves par niveau en culture mathématique dans l'évaluation PISA 2022, selon le sexe (en %)



Lecture : en Estonie, en 2022, la proportion d'élèves ayant un niveau en culture mathématique en dessous du niveau 2 était de 14,7% pour les filles et de 15,2% pour les garçons. À l'opposé, elle était de 11,7% pour les filles et de 14,4% pour les garçons ayant un niveau 5 ou 6 (voir le glossaire en annexe pour le détail des niveaux de compétences).
Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays sélectionnés.
Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.4.31.

LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ÉLÈVES

Dans tous les pays de l'UE, les compétences des élèves varient de manière considérable selon leur milieu d'appartenance tel qu'identifié par **l'indice de statut social, économique et culturel (SESC)** ^{Ab} dans l'enquête PISA. En particulier, les élèves **très favorisés** ^{Ab} obtiennent systématiquement de meilleurs scores que les élèves **très défavorisés** ^{Ab} en culture mathématique, à PISA 2022.

La France et l'Allemagne, avec des scores moyens en culture mathématique proches de la moyenne européenne, affichent des écarts marqués selon le SESC : 535 points en moyenne pour les élèves très favorisés contre 422 points parmi les élèves très défavorisés en France (541 points contre 430 points en Allemagne). L'Estonie, quant à elle, conjugue le meilleur score moyen (510 points) et l'une des plus faibles différences entre les élèves selon le SESC (de 81 points). D'autres pays présentent une situation d'équité similaire : le Danemark et l'Irlande (74 points de différence selon le SESC), la Lettonie (75 points) ou la Grèce (76 points). À l'opposé, la Roumanie et la République slovaque présentent des scores moyens parmi les plus faibles (428 points et 464 points) et les écarts selon le SESC les plus élevés (respectivement 132 et 133 points) : **5.6.1**.

L'écart de score entre les élèves favorisés et défavorisés n'a pas significativement changé en France entre 2012 et 2022. Il s'est en revanche plus nettement réduit en Irlande, au Danemark et en Grèce¹.

Pour atténuer les déterminismes sociaux et économiques de la réussite scolaire, des mesures correctrices sont placées au cœur des politiques publiques faisant l'objet de rapports européens².

LE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Parmi les facteurs de réussite scolaire, le soutien des enseignants aux élèves en difficulté apparaît déterminant. En effet, les résultats PISA 2022 en culture mathématique étaient supérieurs de 15 points en moyenne dans les établissements où les élèves déclarent avoir bénéficié d'un bon accès à l'aide des enseignants. Ce soutien a été particulièrement important pendant la crise sanitaire³.

Selon le SESC, lors de PISA 2022, les élèves venant de milieux défavorisés présentent un **indice de soutien de la part des enseignants** ^{Ab} plus élevé que ceux des milieux favorisés dans la majorité des pays, comme en Belgique, en France, en Pologne, aux Pays-Bas ou en République slovaque (**5.6.2**). Ici, des indemnités supplémentaires sont accordées aux enseignants travaillant dans des écoles accueillant un grand nombre d'élèves défavorisés.

D'une manière globale, les élèves faiblement performants à PISA 2022 sont légèrement plus souvent des garçons que des filles. Ce n'est cependant pas le cas pour les résultats en culture mathématique dans plusieurs pays, dont la France (voir **5.5.3**). Les garçons sont également plus nombreux que les filles à déclarer être soutenus par leurs enseignants pour les cours de mathématiques. C'est notamment le cas en Allemagne, au Danemark, en Grèce, en Pologne et en République tchèque, et, dans une moindre mesure, en Finlande et en France (**5.6.2**).

L'IMPORTANCE DU CONTEXTE SCOLAIRE

Une fois les caractéristiques socio-économiques des élèves et celles des établissements prises en compte, d'autres éléments demeurent positivement associés aux résultats en culture mathématique à PISA 2022 : le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, leur sentiment de sécurité à l'école ou encore le climat disciplinaire lors des cours de mathématiques (**5.6.3**). Mesurés par des indicateurs synthétiques, ces facteurs renvoient au contexte scolaire et sont corrélés à la réussite scolaire.

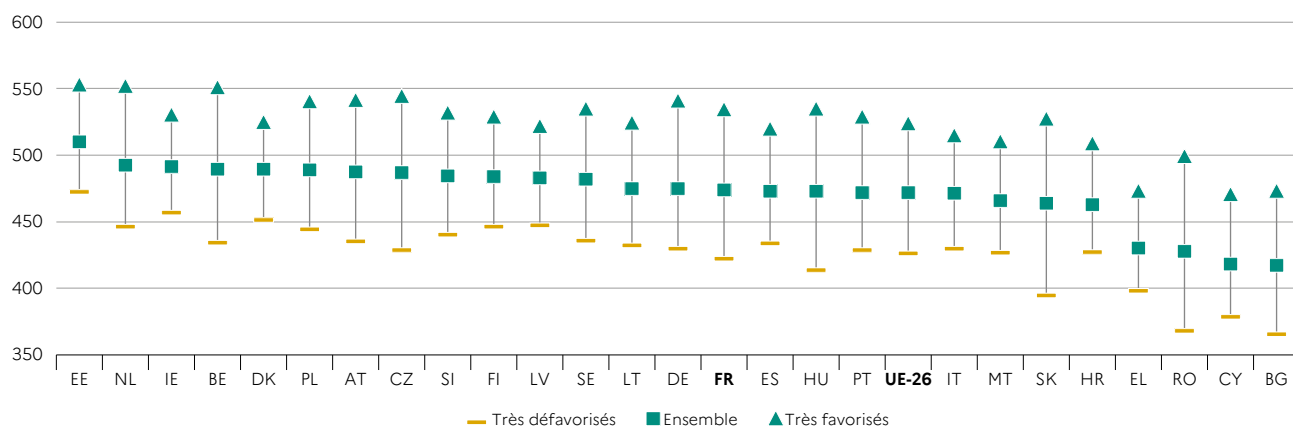
Le sentiment d'appartenance des élèves à l'école est mesuré par des questions qui sont formulées de manière positive (par exemple lier facilement des amitiés à l'école et se sentir apprécié par d'autres élèves) ou négative (par exemple se sentir exclu/laissé de côté ou seul à l'école). Cet ensemble de facteurs est associé à des scores plus élevés en culture mathématique, notamment dans les pays baltes, en Républiques tchèque et slovaque (de plus de 5 points de différence en moyenne pour chacun de ces pays, contre 3 points en France).

Contrairement au sentiment d'appartenance, le sentiment de sécurité à l'école est systématiquement corrélé à de meilleurs résultats : 10 points de différence de score en Hongrie, en Irlande et aux Pays-Bas, ou encore 12 points de différence en Estonie et à Malte, mais 4 points en France. Cet indicateur synthétique se compose des réponses aux questions interrogeant le sentiment de sécurité sur le chemin vers l'école, dans la classe et les autres endroits de l'établissement scolaire.

Un constat similaire ressort pour ce qui concerne le climat disciplinaire, que l'on peut corrélérer à des différences de score en culture mathématique (13 points de différence en moyenne en Belgique, en Espagne, en Grèce et aux Pays-Bas, et 8 points en France). Cet indicateur résulte de la réponse « jamais ou quasiment jamais » à un ensemble de questions, par exemple : les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant, il y a du bruit et du désordre pendant les cours de mathématiques, les élèves ne peuvent pas bien travailler, les élèves sont distraits par leur utilisation d'appareils numériques ou celle des autres élèves, etc. ■

1. Bernigole V., Fernandez A., Loi M., Salles F., 2023, « PISA 2022 : la France ne fait pas exception à la baisse généralisée des performances en culture mathématique dans l'OCDE », *Note d'Information* n° 23.48, DEPP, figure 8 web. <https://doi.org/10.48464/ni-23-48>
 2. Eurydice, 2023, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – Equity in school and higher education*, Office des publications de l'UE, Luxembourg, dont figures 1-2, p. 6-7. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/829723>
 3. Schleicher A., 2023, *PISA 2022 Insights and Interpretations*, OCDE, p. 37.

5.6.1 Scores moyens en culture mathématique selon le statut économique, social et culturel (SESC) dans PISA 2022

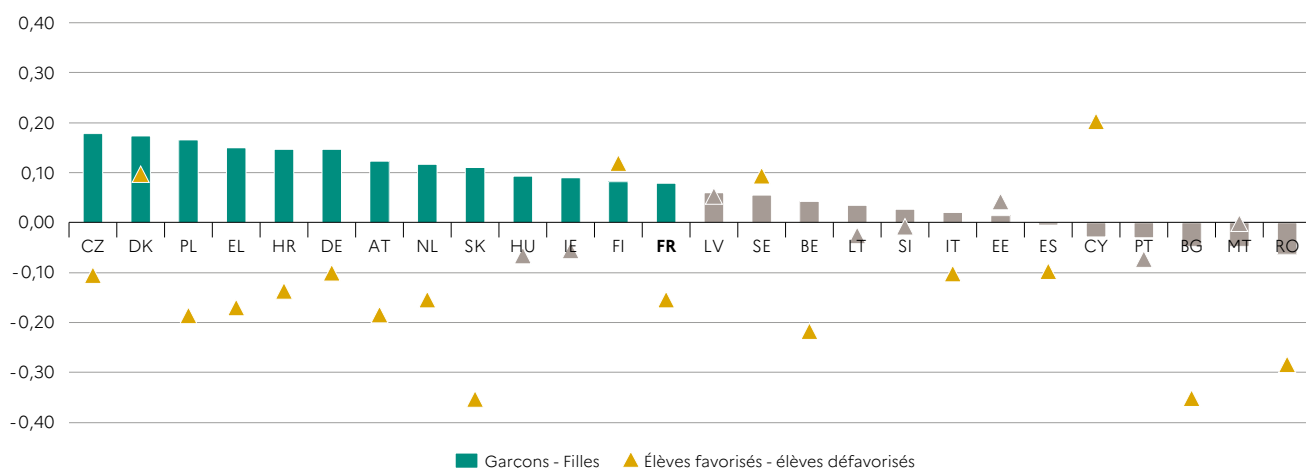


Lecture : en 2022, en Estonie, les élèves très défavorisés ont un score moyen en culture mathématique de 472 points, alors que les élèves très favorisés ont un score moyen de 553 points, soit une différence de 81 points entre les deux catégories.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.

Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableaux II.B1.4.3 et I.B1.2.1.

5.6.2 Différence de soutien de la part des enseignants pour les cours de mathématiques, selon le sexe et le SESC des élèves (indicateur synthétique basé sur les réponses des élèves à l'évaluation PISA 2022)

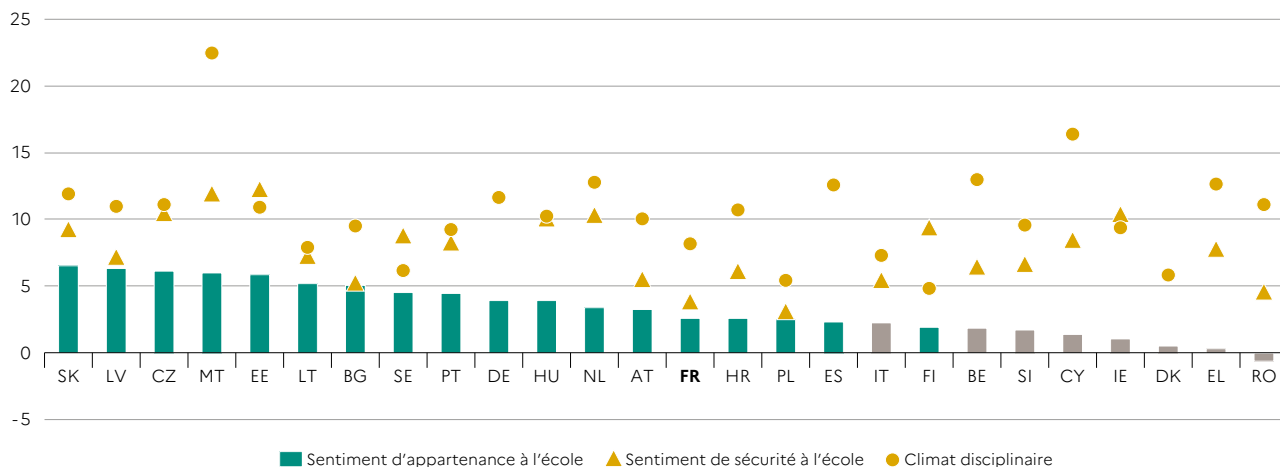


Lecture : en 2022, en République tchèque, les garçons se sentent plus soutenus que les filles par les enseignants pour les cours de mathématiques, les élèves défavorisés davantage que les élèves favorisés. Les différences dans l'indice de soutien des enseignants par rapport à ces dimensions sont toutes statistiquement significatives et sont respectivement de +0,178 point et -0,105 point (la non-représentativité statistique est indiquée en gris).

Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.

Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableau II.B1.3.2.

5.6.3 Différence de scores en culture mathématique associée à l'augmentation d'une unité de chaque facteur (indicateurs synthétiques basés sur les réponses des élèves à l'évaluation PISA 2022)



Lecture : en 2022, en République slovaque, l'augmentation d'une unité du sentiment d'appartenance à l'école augmente de 6,5 points en moyenne le score obtenu par les élèves en culture mathématique, après contrôle des caractéristiques socio-économiques des élèves et des établissements, cet écart étant statistiquement significatif (la non-représentativité statistique est indiquée en gris).

Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-26, le Luxembourg n'ayant pas participé.

Source : OCDE, PISA 2022 Database, tableaux II.B1.1.8, II.B1.3.20 et II.B1.3.13.

AU-DELÀ DES COMPÉTENCES DE BASE : LA PENSÉE CRÉATIVE ET INFORMATIQUE SELON PISA 2022 ET ICILS 2023

LA PENSÉE CRÉATIVE : UN NOUVEL AXE DE L'ÉVALUATION PISA

Pour la première fois, l'évaluation **PISA 2022** ¹ a intégré la mesure des compétences en **pensée créative** ² des élèves de 15 ans. Cette dimension évalue « la capacité des élèves à s'engager de manière productive dans la génération, l'évaluation et l'amélioration d'idées qui peuvent déboucher sur des solutions originales et efficaces, des avancées dans le domaine des connaissances et des expressions percutantes de l'imagination ». La pensée créative constitue un atout essentiel, permettant aux jeunes de s'adapter à un monde en constante évolution. En France, les élèves obtiennent un score moyen de 32 points, équivalent à la moyenne des 28 pays de l'OCDE participants, bien qu'inférieur à celle de la Corée du Sud, du Canada, de l'Australie, ainsi que de l'Estonie et de la Finlande¹.

Dans le cadre de l'éducation formelle, la pensée créative joue un rôle essentiel dans le développement holistique des élèves. Elle favorise non seulement l'acquisition de compétences variées, mais également la capacité à résoudre divers problèmes, en permettant une interprétation plus nuancée des informations. Il n'est donc pas surprenant de constater que la pensée créative présente une corrélation positive avec les compétences de base évaluées dans le cadre de l'enquête PISA, à savoir les cultures mathématique et scientifique, et la compréhension de l'écrit. En France, cette corrélation atteint un coefficient de 0,7, quel que soit le domaine considéré. Bien qu'elle soit légèrement inférieure à celle observée en Allemagne par exemple (0,8), elle demeure supérieure à celle de la majorité des autres pays ayant participé à ce module de PISA en 2022. De manière générale, cette corrélation, positive et égale ou supérieure à 0,6 dans tous les pays européens considérés, varie peu en fonction du domaine évalué (**5.7.1**).

LES RÉSULTATS FRANÇAIS EN PENSÉE INFORMATIQUE SUPÉRIEURS À LA MOYENNE EUROPÉENNE

La **pensée informatique** ³ constitue, aux côtés de la littératie numérique, le deuxième domaine majeur examiné dans l'enquête **ICILS 2023** ⁴. Bien que les élèves en classe de quatrième en France obtiennent des résultats en littératie numérique proches de la moyenne européenne (voir la fiche **5.1**), ils se distinguent en pensée informatique, où leurs performances dépassent celles de leurs homologues des autres pays de l'Union européenne ayant pris part à cette évaluation (UE-16). Par ailleurs, à l'instar de la plupart des pays participants, les filles françaises surpassent les garçons en matière de littératie numérique, tandis que l'écart de performance en pensée informatique n'est pas significatif².

L'évaluation de la performance en pensée informatique s'articule autour de cinq niveaux distincts, allant d'insuffisant (scores inférieurs au niveau 2) aux niveaux plus élevés (niveaux 3 et 4). En France, 33% des élèves français atteignent les niveaux les plus hauts, soit le 3 ou le 4, alors que les proportions des élèves les plus performants sont de 28% en moyenne EU-16, de 27% en Allemagne et de 24% au Portugal. C'est en République tchèque que l'on observe la plus forte proportion d'élèves les plus performants en pensée informatique (41%) : **5.7.2**.

UNE UTILISATION RESPONSABLE DES OUTILS INFORMATIQUES ENSEIGNÉE SURTOUT AU COLLÈGE

Le degré de compétences des élèves en littératie numérique et en pensée informatique influence leur utilisation des outils numériques, par exemple en ce qui concerne un recours responsable et respectueux aux réseaux sociaux. Il est donc important d'œuvrer au développement de telles compétences.

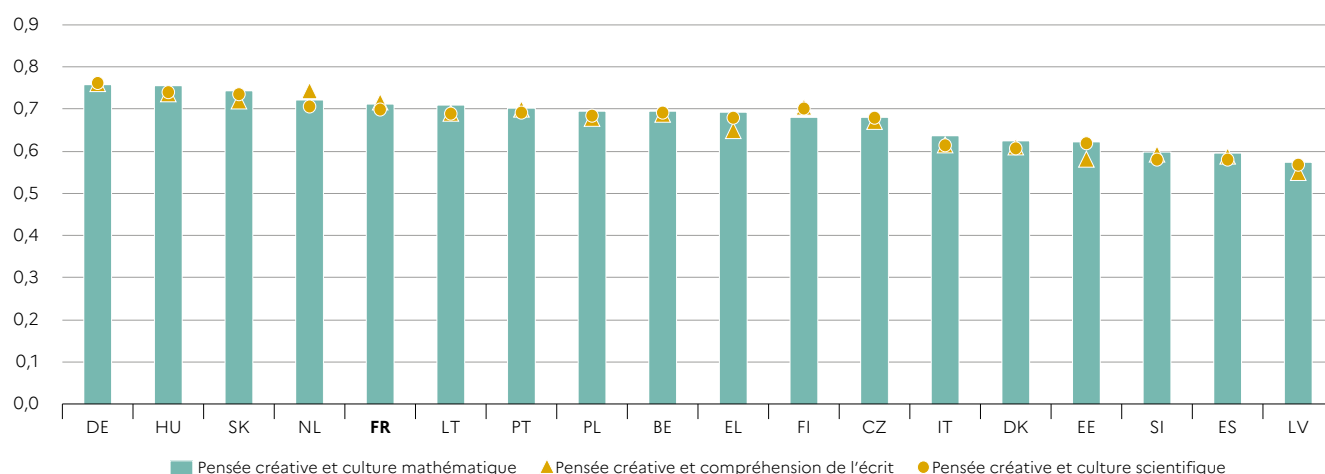
Lorsqu'on leur demande s'ils ont reçu une formation, qu'elle soit intense ou modérée, sur l'utilisation responsable et respectueuse des réseaux sociaux durant leurs études au collège, 64% des élèves répondent affirmativement en France, proportion plus importante que celle observée au Portugal (45%), mais nettement inférieure à celle de l'ensemble des élèves européens dans les pays où cette question a été posée à ICILS 2023 (UE-20). Par contraste, la proportion est de 87% en Italie et à Malte.

De même, les proportions de collégiens ayant reçu une formation scolaire importante ou modérée sur l'identification des cas de harcèlement en ligne, la santé psychologique et l'utilisation des TIC sont relativement élevées. Parmi les pays européens participant à ICILS 2023 (UE-20), 73% des collégiens déclarent avoir été sensibilisés au harcèlement en ligne en moyenne (44% au Portugal, 67% en Allemagne, 69% en France, 75% en Espagne, avec un maximum de 91% en Italie). La proportion moyenne est de 61% pour les formations en santé psychologique et usage des TIC (41% au Portugal, 47% en France, 49% en Allemagne, jusqu'à 72% en Finlande et en Italie) : **5.7.3**.

La stratégie Espace européen de l'éducation (cf. **5.1** et **5.2**) encourage à la fois le développement d'un écosystème européen de l'éducation numérique performant et une vision holistique des environnements d'apprentissage favorables, incluant la question de la santé mentale et du bien-être dans les écoles. ■

1. Fernandez A., Loi M., Persem É., Salles F., 2024, « PISA 2022 : en pensée créative, les résultats des élèves de France sont dans la moyenne de l'OCDE », *Note d'information*, n° 24.23, DEPP, p. 1-2. <https://doi.org/10.48464/ni-24-23>
 2. Fernandez A., Pac S., Persem É., Thumerelle J., 2024, « ICILS 2023 : les résultats des élèves en France dans la moyenne de l'Union européenne en littératie numérique et supérieurs en pensée informatique », *Note d'Information*, n° 24.44, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-24-44>

5.7.1 Corrélation entre la pensée créative et les performances dans les trois principaux domaines évalués dans PISA 2022

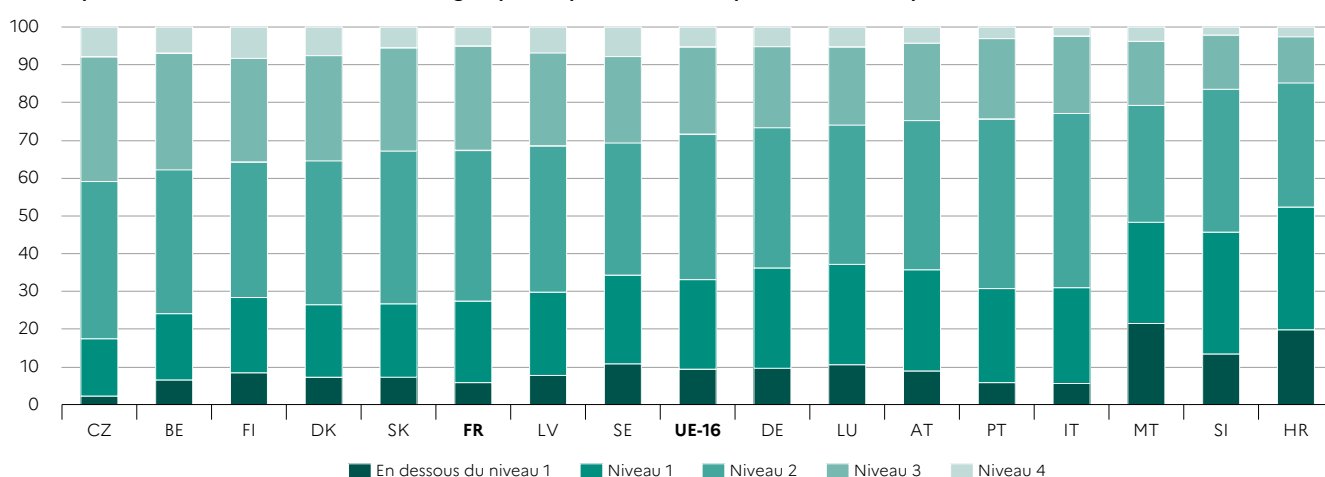


Lecture : en Allemagne, le coefficient de corrélation entre les performances en pensée créative et celles en culture mathématique est de 0,8.

Champ : élèves de 15 ans scolarisés dans les pays de l'UE-27 ayant participé au module de pensée créative de PISA 2022.

Source : DEPP, Note d'Information 24.23, figure 4 web (source primaire : OCDE, PISA 2022).

5.7.2 Répartition des élèves dans l'échelle de groupes de performance en pensée informatique selon Icils 2023 (en %)



Lecture : en République tchèque, 41% des élèves interrogés ont obtenu un score de niveau 3 ou 4 en pensée informatique.

Note : la moyenne de l'UE est calculée pour 16 pays membres de l'UE-27 participant à l'option pensée informatique ayant atteint les exigences des normes d'échantillonnage et de participation.

Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).

Source : DEPP, Note d'Information 24.44, figure 11 web (source primaire : IEA, Icils 2023).

5.7.3 Proportion d'élèves déclarant avoir étudié beaucoup ou modérément les sujets suivants au collège selon Icils 2023 (en %)



Lecture : en Italie, 87% des élèves interrogés déclarent avoir étudié beaucoup ou modérément l'utilisation responsable et respectueuse des réseaux sociaux (y compris en ce qui concerne l'utilisation d'images et d'informations personnelles).

Note : la moyenne de l'UE est calculée pour 20 pays membres de l'UE-27 participants ayant atteint les exigences des normes d'échantillonnage et de participation.

Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).

Source : DEPP, Note d'Information 24.44, figure 25 web (source primaire : IEA, Icils 2023).



CHAPITRE 6

L'ÉDUCATION AU PRISME DE LA SOCIÉTÉ

Les études et l'emploi

Les revenus selon le niveau de diplôme et le genre

**Les connaissances civiques des élèves et leurs attitudes
à l'égard de l'égalité des sexes**

**Les connaissances et attitudes environnementales à l'école
et au collège**

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

Deux indicateurs – les sorties précoces ou ELET (*Early leaving from education and training* : cf. 5.1 et 5.2) et les NEET ^{Ab} (*Neither in employment, education or training* : ni en emploi ni en éducation, ni en formation) – portent sur les jeunes qui sont sortis du système scolaire et qui ne suivent aucune formation. Le premier ne retient cependant que les jeunes peu diplômés (qui ont atteint tout au plus le premier cycle de l'enseignement secondaire, la CITE 2), quel que soit leur statut sur le marché du travail. Le second ne porte que sur les jeunes dépourvus d'emploi, que ceux-ci aient ou non un diplôme au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit donc de deux indicateurs complémentaires, le premier répondant davantage aux enjeux de pilotage des politiques scolaires et le second à celui des politiques de l'emploi.

La figure 6.1.1 présente la situation des jeunes de 18 à 24 ans au regard de ces deux indicateurs, en 2023. Ainsi, en moyenne dans les pays de l'UE-27, 12 % des jeunes de cette tranche d'âges sont NEET, dont 7 % sont au moins diplômés du second cycle du secondaire et 5 % sont peu diplômés. Toujours en moyenne européenne, 9,5 % des jeunes de cette classe d'âges sont sortants précoces, dont 4,5 % sont en emploi et 5 % sans emploi. Ces derniers, sortants précoces sans emploi, correspondent aux NEET peu diplômés. La France est relativement bien placée quant à l'indicateur des sorties précoces, mais pas à celui des NEET. En effet, en France, un tiers des jeunes en sortie précoce sont en emploi, alors que cette part approche 50 % dans l'ensemble de l'UE-27 et la dépasse légèrement en Allemagne. D'autre part, en France et en Italie, environ deux tiers des NEET sont diplômés d'un niveau supérieur à la CITE 2, alors que cette part est inférieure à 40 % en Allemagne. L'accès à l'emploi est donc plus difficile pour les jeunes en France et en Italie, quel que soit leur niveau de qualification.

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

Le risque de chômage des jeunes adultes de 25 à 39 ans est généralement d'autant plus faible que leur niveau de diplôme est élevé. En 2023, en moyenne dans l'UE-27, le **taux de chômage** ^{Ab} des jeunes adultes ayant un diplôme de l'enseignement supérieur est de 4,4 % alors qu'il atteint 14,3 % pour ceux qui sont peu diplômés.

À l'exception du Danemark, pour lequel les taux de chômage des individus de niveaux de qualification intermédiaires (second cycle de l'enseignement secondaire et enseignement postsecondaire non supérieur : CITE 3 et CITE 4) sont légèrement inférieurs à ceux des diplômés de l'enseignement supérieur (CITE 5 à CITE 8), le chômage décroît à mesure que le niveau de CITE s'élève dans chacun des pays de l'UE-27, quel que soit le taux de chômage moyen national. En Allemagne et

aux Pays-Bas, pays qui valorisent les diplômes courts, les personnes avec une qualification intermédiaire (CITE 3-4) présentent un taux de chômage très proche de celui des diplômés de l'enseignement supérieur (respectivement 2,9 % et 2,7 %, 2,9 % et 2,8 %).

Dans tous les pays, l'écart de taux de chômage entre les individus diplômés de l'enseignement supérieur et ceux avec un faible niveau d'éducation est toujours au détriment des seconds. En République slovaque, cet écart est le plus important parmi les pays de l'UE-27 (35 points au détriment de la population peu diplômée), alors que le taux de chômage global est dans la moyenne européenne (6,5 % en République slovaque et 6,4 % en moyenne dans l'UE-27). L'écart est le plus bas à Chypre et aux Pays-Bas (1 point et 2,6 points de pourcentage). En France, le surcroît de chômage parmi les individus ayant tout au plus un diplôme national du brevet comparativement à ceux qui ont au moins un diplôme supérieur de cycle court (par exemple un BTS) est de 10,8 points de pourcentage (6.1.2).

LES FEMMES DAVANTAGE EN INACTIVITÉ OU À TEMPS PARTIEL

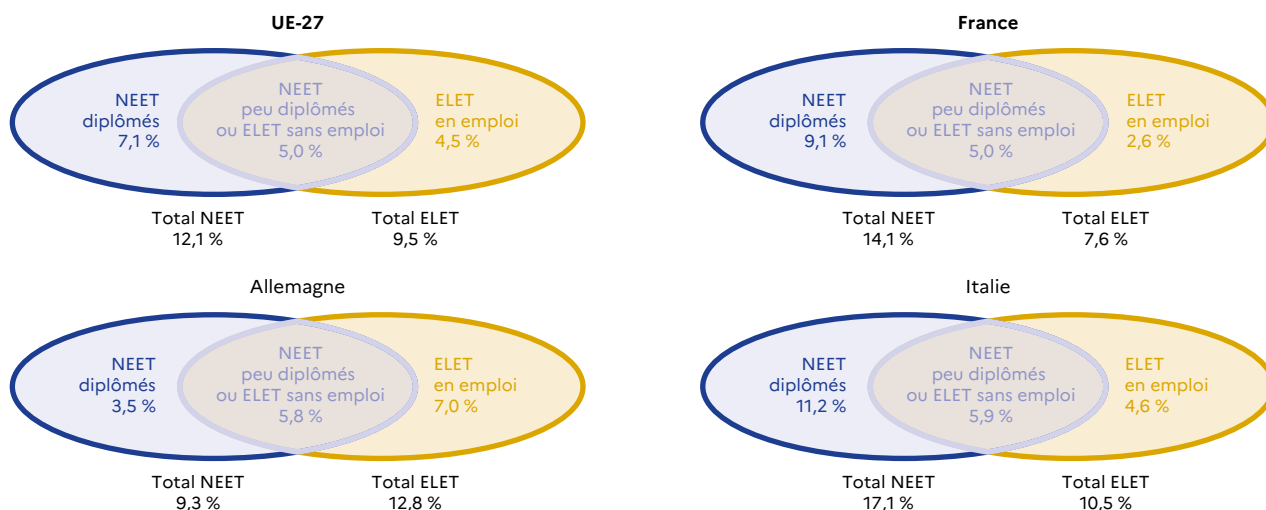
En 2023, les hommes de 15 à 39 ans des pays de l'UE-27 ont plus souvent un statut d'**actif occupé** ^{Ab} que les femmes : 68 % des hommes ont ce statut contre 60 % des femmes. Les **parts de chômage** ^{Ab} étant comparables dans les deux groupes (5,9 % pour les hommes et 5,5 % pour les femmes), la différence de statut tient à une part d'**inactivité** ^{Ab} plus élevée chez les femmes (35 %) que chez les hommes (26 %) dans la même tranche d'âges. Est considérée comme inactive une personne qui est soit en formation (sans emploi), soit en retrait du marché du travail, situations impossibles à distinguer dans les données internationales disponibles.

En France, les taux d'emploi sont de 65 % pour les hommes et de 60 % pour les femmes, les taux d'inactivité étant respectivement de 27 % et 34 % pour l'ensemble des individus âgés de 15 à 39 ans.

La part de femmes inactives dans la même tranche d'âges est systématiquement supérieure à celle des hommes en situation d'inactivité. Parmi les pays présentés ici, l'Italie et la Pologne affichent un écart de taux d'inactivité de plus de 10 points entre hommes et femmes du même groupe d'âges, alors que cet écart est inférieur à 3 points de pourcentage au Danemark, en Finlande, au Portugal et en Suède.

Le temps partiel est également nettement plus fréquent chez les femmes que chez les hommes. Il concerne en moyenne 17 % des femmes âgées de 15 à 39 ans dans les pays de l'UE-27 (contre 8 % des hommes du même groupe d'âges), et dépasse 25 % en Allemagne et au Danemark, pour atteindre un maximum de 50 % aux Pays-Bas. À l'opposé, moins de 10 % des femmes de 15 à 39 ans sont en emploi partiel en Pologne et au Portugal ; ainsi qu'entre 10 % et 15 % en Espagne, en France et en Italie (6.1.3). ■

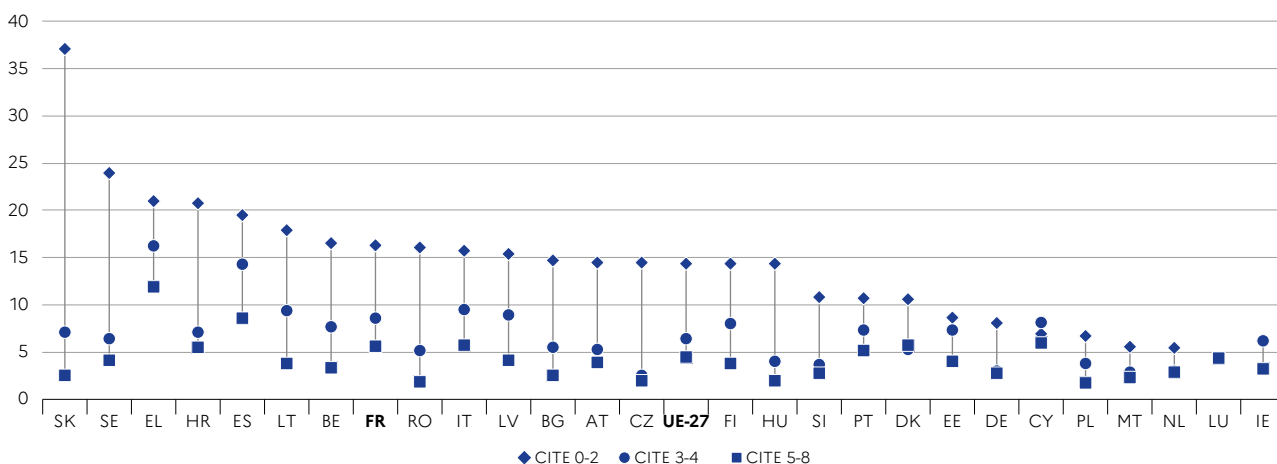
6.1.1 Les NEET et les ELET en proportion des jeunes âgés de 18 à 24 ans en 2023



Champ : ensemble des individus âgés de 18 à 24 ans.

Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (edat_lfse_14 et edat_lfse_21).

6.1.2 Taux de chômage des 25 à 39 ans par niveau d'éducation atteint en 2023 (en %)

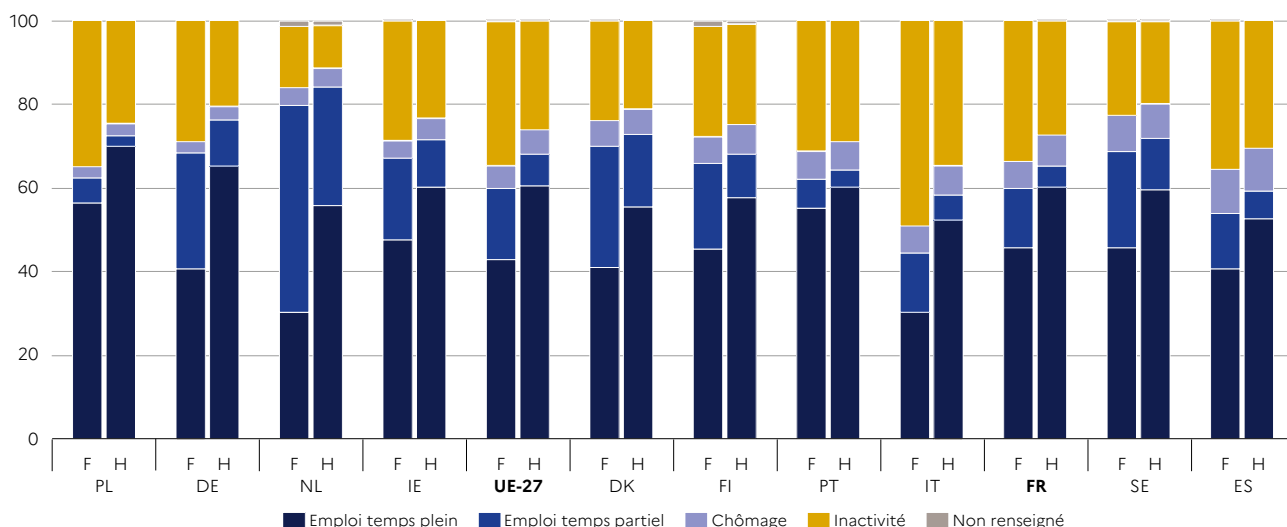


Note : les données de l'Irlande et du Luxembourg sont partiellement disponibles; rupture de série en Croatie, au Danemark et en Slovaquie; définition différente en Espagne et en France.

Champ : ensemble des individus âgés de 25 à 39 ans.

Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (lfsa_urgaed).

6.1.3 Répartition des 15 à 39 ans par statut au regard de l'emploi, selon le sexe, en 2023 (en %)



Note : définition différente pour l'Espagne et la France; les données sont ordonnées par ordre croissant du pourcentage moyen des 15 à 39 ans au chômage dans chaque pays.

Champ : ensemble des individus âgés de 15 à 39 ans.

Source : Eurostat, enquête sur les forces de travail EU-LFS (lfsa_pganws et lfsa_epgaed).

6.2 LES REVENUS SELON LE NIVEAU DE DIPLÔME ET LE GENRE

LE DIPLÔME « SUIVANT » EST QUASIMENT TOUJOURS RENTABLE

En 2022, les revenus du travail des individus peu diplômés (c'est-à-dire d'un niveau strictement en dessous du second cycle de l'enseignement secondaire, CITE 3) sont inférieurs à ceux qui ont atteint le niveau CITE 3 dans la quasi-totalité des pays de l'Union européenne. Dans les pays de l'UE membres de l'OCDE ou candidats à l'adhésion (UE-25), cet écart atteint 16% en moyenne. Il est supérieur à 20% dans six pays, dont à 25% en Allemagne et au Luxembourg. La Finlande est le seul pays qui présente des revenus quasiment au même niveau (1% d'écart) entre les individus peu diplômés et ceux diplômés de CITE 3. La France, où la différence de revenu au détriment des personnes peu diplômées est de 11%, présente une situation moins contrastée que dans les pays de l'UE-25 en moyenne (6.2.1).

L'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur est quasiment toujours rentable sur le plan de la rémunération. Au sein même de l'enseignement supérieur, le diplôme « suivant » est le plus souvent mieux rémunéré. En effet, en moyenne dans l'UE-25, les personnes âgées de 25 à 64 ans ayant un diplôme de l'enseignement supérieur de cycle court (CITE 5) gagnent 22% de plus que celles qui sont qualifiées de niveau de CITE 3. Dans le même temps, les personnes ayant atteint un niveau licence (CITE 6) obtiennent 34% de plus, et enfin celles ayant atteint un niveau master ou doctorat (CITE 7 et 8) perçoivent 70% de plus (6.2.2).

Il convient toutefois d'observer ces revenus du travail en lien avec la structure de la population par niveau de diplôme atteint. Par exemple, en Hongrie, l'obtention d'un master ou d'un doctorat comporte un avantage significatif par rapport aux diplômés de CITE 3, mais la Hongrie est, après la Roumanie, le pays européen avec la plus faible proportion de diplômés du supérieur parmi les 25-34 ans (29% en 2023, contre 52% en France et 63% en Irlande pour le même groupe d'âges, cf. 5.1.2). À l'inverse, les pays où les gains de revenus sont les plus faibles affichent des taux de diplômés supérieurs à l'objectif européen de 45% parmi les 25-34 ans (respectivement 49% et 54% au Danemark et en Suède). La rareté des diplômes semble donc en lien avec un avantage comparatif en matière de rémunération, et inversement.

PARMI LES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, LES FEMMES SONT MOINS BIEN RÉMUNÉRÉES QUE LES HOMMES

En 2022, dans les 25 pays de l'UE-27 membres ou candidats à l'adhésion à l'OCDE (UE-25), les femmes diplômées de l'enseignement supérieur qui travaillent à temps plein ont systématiquement des revenus du travail inférieurs à ceux des

hommes, quelle que soit la tranche d'âges observée (**revenus du travail mesurés par l'OCDE** ). En effet, en moyenne de ces 25 pays européens, les femmes âgées de 25 à 64 ans reçoivent un revenu équivalent à 77% de celui des hommes, et celles âgées de 25 à 34 ans un revenu équivalent à 82% de celui des hommes du même groupe d'âges (6.2.3).

Que ce soit pour le groupe d'âges 25-64 ans ou 25-34 ans, c'est en Italie que les revenus relatifs des femmes sont les plus faibles (respectivement 67% et 58% des revenus des hommes). À l'opposé, la Belgique et la Roumanie affichent le rapport le plus élevé pour les 25-64 ans (88% et 91%), ainsi que le Luxembourg et la Belgique pour la tranche d'âges 25-34 ans (94% et 97%). En France, le revenu des femmes diplômées du supérieur est équivalent à 74% de celui des hommes parmi les 25-64 ans, et à 82% parmi les 25-34 ans, soit un niveau comparable à la moyenne européenne dans les deux cas.

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

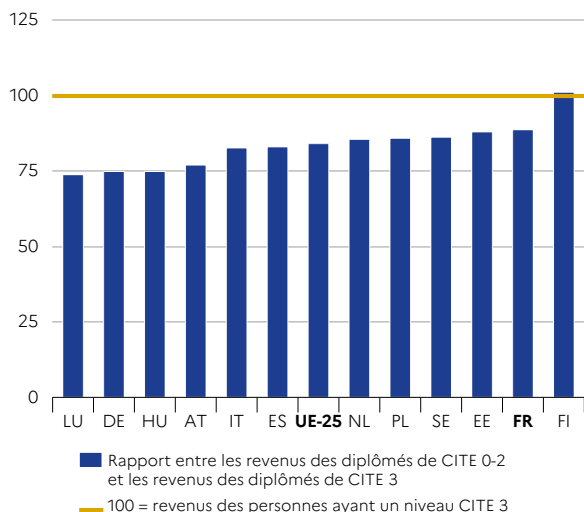
Au cours de l'année scolaire 2021-2022, les proportions de personnes diplômées de l'enseignement supérieur dans différentes filières d'études sont inégales au sein de l'UE-27. La filière qui concentre le plus de diplômés, à la fois chez les femmes et chez les hommes, est « commerce, administration et droit » (un quart en moyenne dans les pays de l'UE-27 et un tiers en France pour chaque sexe), autant que la filière « ingénierie, industries de transformation et construction » chez les hommes en moyenne européenne et 23% en France et suivie par la filière « santé et protection sociale » chez les femmes (18% en moyenne européenne et 17% en France). Le domaine qui présente la plus faible proportion de diplômés est « agriculture, sylviculture et halieutique et sciences vétérinaires » pour les deux sexes.

Pour les pays européens, certaines disciplines sont marquées du point de vue du genre. Les femmes sont souvent surreprésentées dans les formations menant à l'enseignement (21% des femmes diplômées en 2021-2022 en Espagne par exemple) ou aux professions de la santé (29% des femmes diplômées au Danemark et en Finlande), dans les disciplines littéraires ou artistiques (20% des femmes diplômées en Italie) et les sciences sociales (19% des femmes diplômées aux Pays-Bas). En revanche, elles sont beaucoup moins nombreuses dans les formations telles que les « technologies de l'information et de la communication », ainsi qu'en « ingénierie et en industries de transformation et de construction » (6.2.4).

Cette ségrégation sectorielle, qui voit les femmes davantage présentes dans des secteurs moins rémunérateurs, s'ajoute à d'autres facteurs pour expliquer l'écart salarial persistant entre les femmes et les hommes en Europe¹. ■

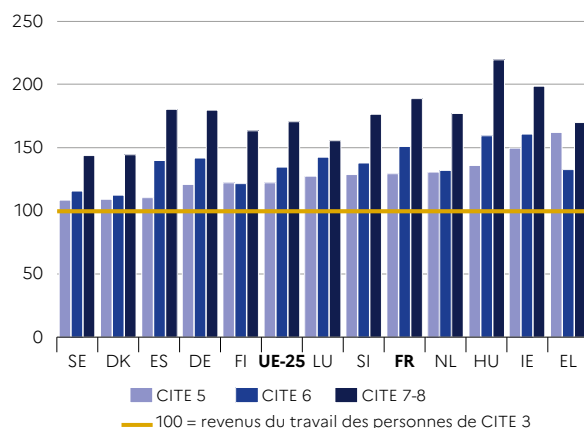
1. Eurostat, 2021, *Gender pay gaps in the European Union – a statistical analysis*, Statistical Working papers (version révisée). <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-statistical-working-papers/-/ks-tc-22-002>

6.2.1 Revenus du travail des personnes peu diplômées par rapport à ceux des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire âgés de 25 à 64 ans, en 2022



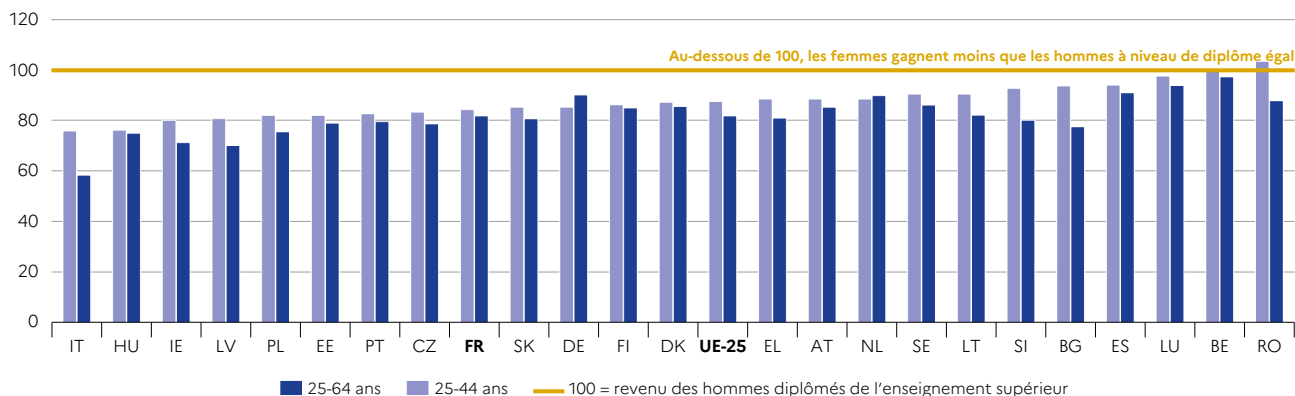
Lecture : au Luxembourg, les personnes n'ayant pas atteint le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 0-2) perçoivent en moyenne 74% du revenu du travail des personnes diplômées du second cycle du secondaire (CITE 3).
Champ : ensemble des individus âgés de 25 à 64 ans.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau A4.1.

6.2.2 Revenus du travail des personnes diplômées de l'enseignement supérieur par rapport à ceux des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire âgés de 25 à 64 ans, en 2022



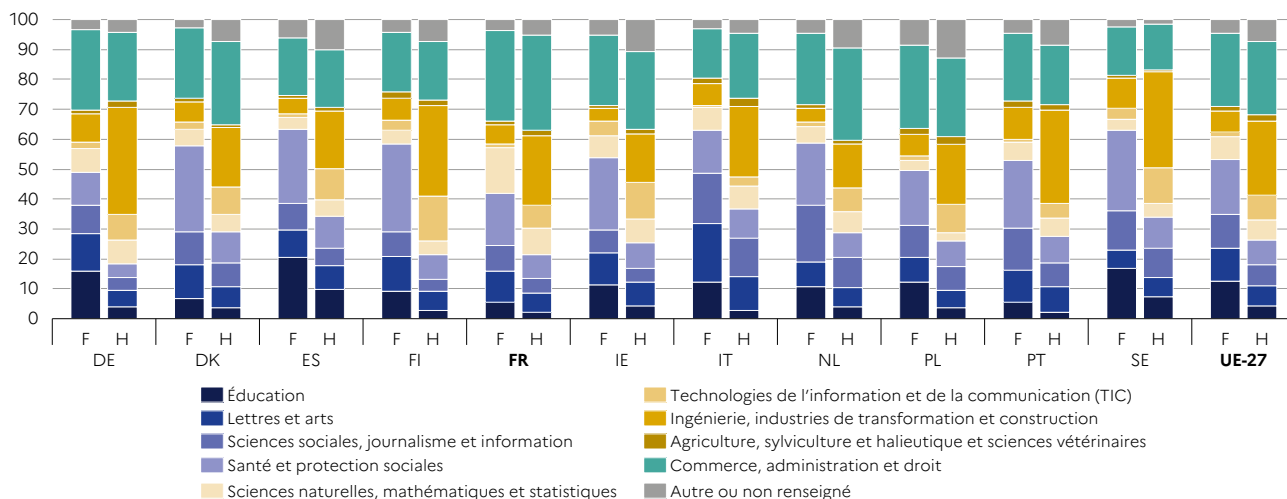
Lecture : en Suède, les personnes qualifiées du cycle court de l'enseignement supérieur (CITE 5) perçoivent en moyenne 108% du revenu du travail des personnes diplômées du second cycle du secondaire (CITE 3); ce rapport est de 116% pour les personnes avec une licence (CITE 6) et de 144% pour celles ayant un master ou plus (CITE 7-8).
Champ : ensemble des individus âgés de 25 à 64 ans; pays avec données disponibles pour l'ensemble des niveaux CITE.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau A4.1.

6.2.3 Revenus du travail des femmes diplômées de l'enseignement supérieur par rapport à ceux des hommes de même niveau de qualification, selon la classe d'âges, en 2022



Note : les données de la Croatie ne sont pas disponibles.
Champ : ensemble des personnes diplômées de l'enseignement supérieur âgées de 25 à 64 ans en 2022.
Source : OCDE, 2024, *Regards sur l'éducation*, tableau A4.3.

6.2.4 Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur au cours de l'année 2021-2022, selon le sexe et par spécialité de formation (en %)



Note : définition différente pour l'Irlande et la Pologne; résultats estimés pour la Pologne.
Champ : ensemble des personnes diplômées de l'enseignement supérieur en 2022.
Source : Eurostat, collecte de données UOE (educ_uoe_grad02).

LA FRANCE DANS LA MOYENNE DES PAYS PARTICIPANTS EN CONNAISSANCES CIVIQUES

L'étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté, **ICCS 2022** ¹, (*International Civic and Citizenship Education Study*) évalue les connaissances et la compréhension des concepts liés à l'éducation civique et la citoyenneté, ainsi que les attitudes et l'engagement en la matière chez des élèves de la huitième année de scolarisation (classe de quatrième en France). Cette étude est pilotée par l'association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA). Vingt-deux pays y ont participé en 2022 et certains l'avaient déjà fait en 2009 et 2016. La France a rejoint l'enquête en 2022.

L'évaluation ICCS couvre quatre domaines de connaissances civiques : les systèmes et institutions civiques, les principes civiques, la participation civique et les rôles et identités civiques. Les items proposés se répartissent à leur tour en deux domaines cognitifs (« savoir » et « raisonner et appliquer »). Les connaissances civiques et citoyennes sont décrites sur une échelle de quatre niveaux de complexité croissante : niveau D (score de 311 à 394), niveau C (score de 395 à 478), niveau B (score de 479 à 562) et niveau A (score égal ou supérieur à 563).

La France se situe dans la moyenne des pays participants avec près de deux tiers des élèves qui présentent des connaissances civiques correspondant au moins au niveau B et un score moyen de 508 points¹. C'est également le cas pour les élèves d'autres pays de l'Union européenne ayant participé à l'étude, comme l'Espagne, la Lituanie, les Pays-Bas, la République slovaque ou la Slovénie. Parmi les 16 pays de l'UE ayant participé en 2022 (UE-16), ceux qui obtiennent des résultats significativement meilleurs que la moyenne de tous les participants sont la Croatie, l'Estonie, l'Italie, la Pologne et la Suède (où la proportion des élèves obtenant un score de niveau A ou B atteint ou dépasse les 70 % de l'ensemble des élèves participants). À l'inverse, les pays où une majorité d'élèves obtiennent des résultats inférieurs au niveau C sont la Bulgarie, Chypre et la Roumanie **(6.3.1)**.

UN ÉCART RELATIVEMENT FAIBLE EN CONNAISSANCES CIVIQUES ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS EN FRANCE

Dans les pays européens participants, les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats que les garçons, à l'exception des Pays-Bas, où l'écart entre les deux sexes n'est pas statistiquement significatif (un score moyen de 514 points pour les filles et de 504 pour les garçons). Parmi les pays dont l'écart est statistiquement significatif, la France et l'Espagne

enregistrent la plus faible différence de scores moyens entre les filles et les garçons (13 points d'écart en France et 17 points d'écart en Espagne).

À l'opposé, c'est en Bulgarie et en Suède que ces écarts entre les résultats des filles et ceux des garçons sont les plus élevés (41 points et 37 points respectivement), deux pays qui se situent respectivement à l'extrémité basse et à l'extrémité haute des scores moyens observés dans les pays européens participants (456 points en moyenne pour la Bulgarie et 565 points pour la Suède) : **6.3.2**.

UN FORT SOUTIEN DÉCLARÉ À L'ÉGALITÉ DES SEXES EN FRANCE ET DANS D'AUTRES PAYS EUROPÉENS

L'ICCS propose également de nombreux items permettant de recueillir les opinions et les attitudes des élèves sur les différents aspects de la vie en société. La plupart des élèves interrogés adhèrent (« tout à fait d'accord » ou « d'accord ») aux affirmations selon lesquelles « les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes droits dans tous les domaines » et « à travail égal, les hommes et les femmes devraient avoir le même salaire ». C'est en Italie et en Suède que les proportions sont les plus élevées **(6.3.3)**. En Italie, à partir du 1^{er} janvier 2022, l'égalité professionnelle entre femmes et hommes, à commencer par le salaire, figure dans une loi ; elle prévoit des mesures incitatives pour les entreprises bonnes élèves et des sanctions pour les contrevenants. D'une manière plus globale, en Suède tout comme dans les autres sociétés scandinaves, « l'égalité sociale de façon générale, mais plus particulièrement l'égalité des sexes via les lois sur la parité, sont mises en œuvre par le droit positif, tandis que l'égalité économique est assurée grâce à des soutiens financiers redistributifs »².

Dans le domaine politique, l'adhésion des élèves à la parité des sexes varie davantage. Par exemple, 40 % des élèves interrogés en Bulgarie et environ un tiers de ceux interrogés en Roumanie ou en République slovaque déclarent que « les hommes sont plus qualifiés que les femmes pour être des dirigeants politiques ». De manière similaire, 40 % ou plus des participants à ICCS en Bulgarie, en Estonie ou encore en Lituanie, et plus de 50 % en Lettonie ne considèrent pas qu'« il [doive] y avoir autant d'hommes que de femmes au parlement ». Cette proportion descend à un quart des élèves participants en Espagne, en France, en Italie ou en Suède **(6.3.3)**.

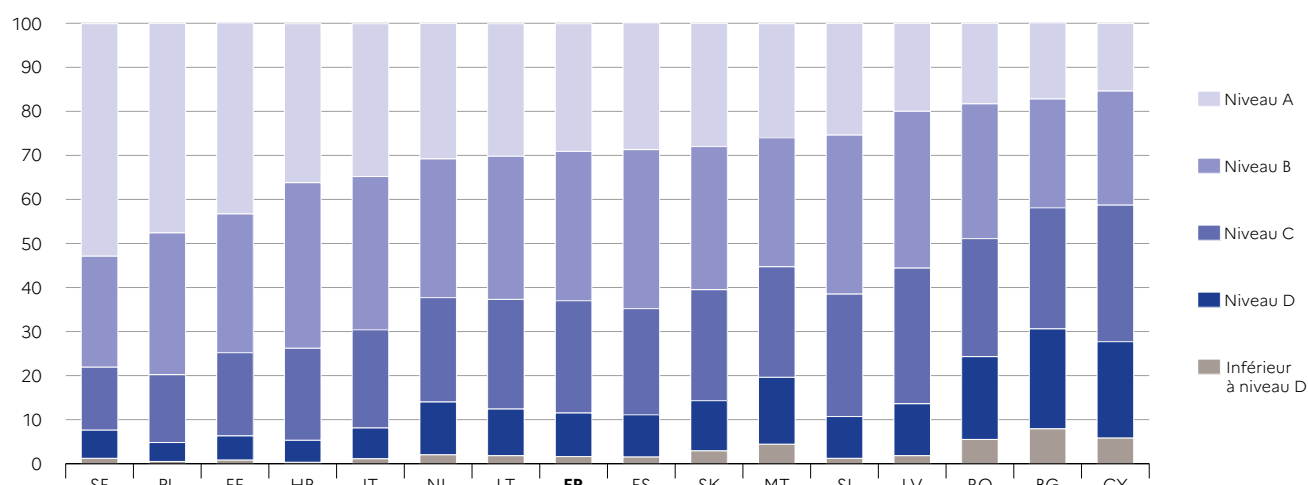
Ces différents constats entrent en résonance avec la réalité de la vie politique : quasiment aucun pays européen participant à ICCS n'a encore atteint la parité entre les femmes et les hommes dans les instances politiques nationales (parlements nationaux, conseils régionaux et municipaux)³. ■

1. Pour plus de détails voir aussi : Léger A., Loi M., Persem É., Rogie H., 2023, « ICCS 2022 : les résultats de la France en connaissances civiques et citoyennes dans la moyenne internationale », *Note d'Information*, n° 23.47, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-47>

2. Le Bouteillec N., « Hen et la quête de l'égalité en Suède », *Cahiers du Genre*, 2020/2 (n° 69), p. 205-229. <https://doi.org/10.3917/cdge.069.0205>

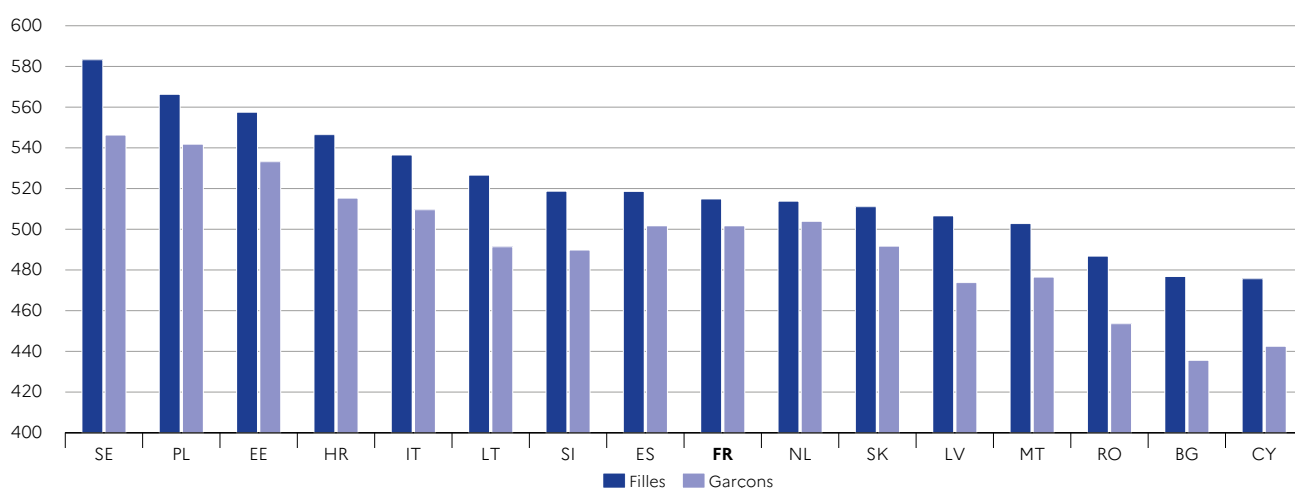
3. Représentation politique en Europe, www.insee.fr/fr/statistiques/6047787?sommaire=6047805, consulté le 31/01/2024.

6.3.1 Répartition des élèves dans l'échelle de connaissances civiques (en %)



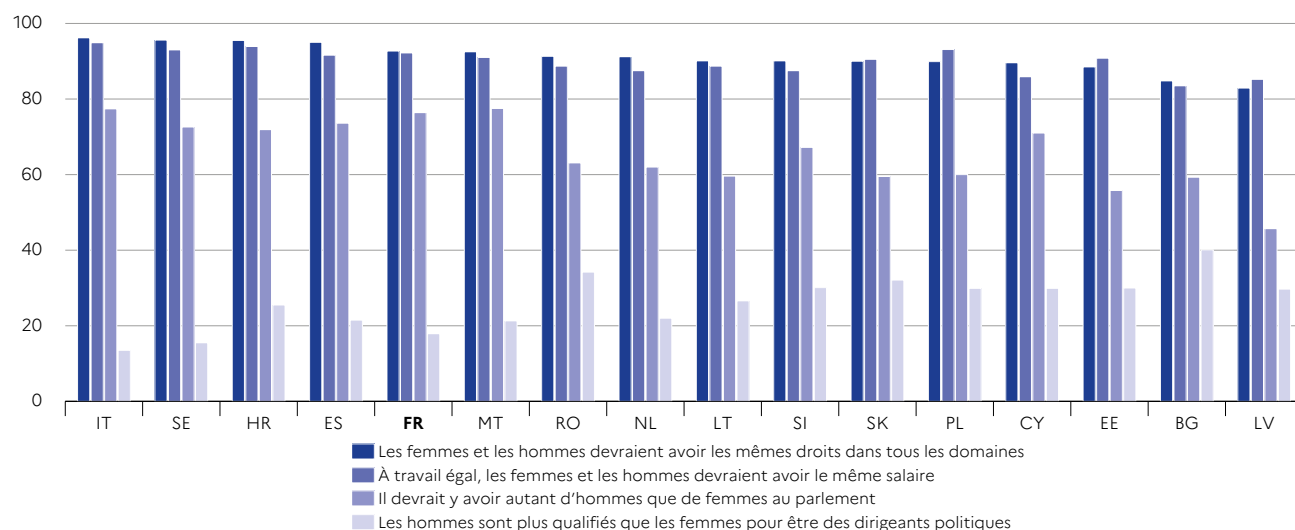
Lecture : en Suède, 53% des élèves interrogés ont obtenu un score de niveau A en connaissances civiques.
Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).
Source : DEPP, Note d'information 23.47, figure 2 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

6.3.2 Scores moyens en connaissances civiques selon le sexe



Lecture : en Suède, la différence entre le score moyen en connaissances civiques des filles et celui des garçons est de 37 points.
Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).
Source : DEPP, Note d'information 23.47, figure 3 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

6.3.3 Soutien déclaré des élèves à l'égalité des sexes (en %)



Lecture : en Italie, 96% des élèves sont d'accord avec l'affirmation « Les hommes et les femmes devraient avoir les mêmes droits dans tous les domaines ».
Champ : élèves en huitième année à partir de l'entrée dans l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).
Source : DEPP, Note d'information 23.47, figure 16 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

LES PAYS DE L'EUROPE DU NORD EN TÊTE DES SCORES EN CONNAISSANCES ENVIRONNEMENTALES DANS L'ÉLÉMENTAIRE

L'enquête **Timss 2019** ¹ en sciences, pilotée par l'Association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA), a été menée auprès des élèves en quatrième année d'enseignement obligatoire à compter de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de CM1 en France)¹. Elle incluait une **échelle de connaissances environnementales** ² fondée sur 33 items, couvrant des sujets tels que la pollution plastique, les énergies renouvelables et la déforestation. La France a obtenu le score le plus faible (493 points), tandis que le Danemark (536 points), la Suède (548 points) et la Finlande (559) ont obtenu les meilleurs résultats.

Les connaissances sur le développement durable sont meilleures chez les filles dans certains pays, notamment en Lettonie (530 points contre 518 points, soit une différence de score de 12 points). L'inverse s'observe aussi, par exemple en Italie et en Allemagne (une différence de -9 points et -8 points). Dans d'autres pays, les écarts sont faibles ou inexistantes, comme en France, où les filles et les garçons obtiennent le même score moyen **(6.4.1)**.

LA VOLONTÉ DE PARTICIPER À LA PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT DÉPEND DU NIVEAU DE CONNAISSANCES CIVIQUES DES ÉLÈVES

À un stade plus avancé de leur parcours éducatif qu'est la huitième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (correspondant à la classe de quatrième en France), l'enquête **ICCS 2022** ³ interroge les élèves européens sur leur volonté de participer à des actions de protection de l'environnement. Cette volonté de s'engager dans des initiatives de préservation environnementale est nettement plus prononcée chez les élèves qui obtiennent de meilleurs résultats en connaissances civiques, tels que mesurés par cette même enquête. Ces connaissances incluent la compréhension des systèmes et institutions civiques, des principes fondamentaux de la citoyenneté, ainsi que des aspects liés à la participation civique et aux rôles identitaires². Les élèves classés dans les groupes de niveau A et B en connaissances civiques montrent une volonté d'engagement particulièrement forte. Parmi les pays affichant des scores au-dessus de la moyenne générale, ce lien entre les connaissances et la volonté de s'engager est marqué en France et en Italie, où l'écart atteint 4 points entre les élèves des niveaux A et B et ceux des niveaux C et D **(6.4.2)**.

UNE PARTICIPATION EFFECTIVE AUX ACTIVITÉS DE PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT ENCORE LIMITÉE DANS LE SECONDAIRE

L'enquête ICCS 2022 renseigne aussi sur la participation effective ou envisagée à la protection de l'environnement, au-delà de la simple volonté de s'engager. Parmi les 16 pays de l'UE-27 ayant pris part à l'édition 2022, 9 affichent des scores moyens supérieurs à la moyenne générale, située à 50 points. Les performances les plus remarquables sont enregistrées en Roumanie (54 points), en Italie (53 points) et en Espagne (52 points). La France et la Pologne obtiennent chacune un score de 51 points. Bien que la proportion de collégiens français se déclarant prêts à refuser l'achat de produits nocifs pour la santé atteigne 67% – chiffre comparable à la moyenne des pays participants (66%) ainsi qu'à celui de l'Espagne et de la Lituanie (68%) – le pourcentage de ceux qui envisagent de participer à des manifestations organisées pour exiger davantage d'actions en faveur de la protection de l'environnement est plus faible : 51% en France, contre 57% en moyenne, et 64% en Espagne, 67% en Italie et 77% en Roumanie **(6.4.3)**.

L'INCLUSION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS DEMEURE MINORITAIRE EN EUROPE

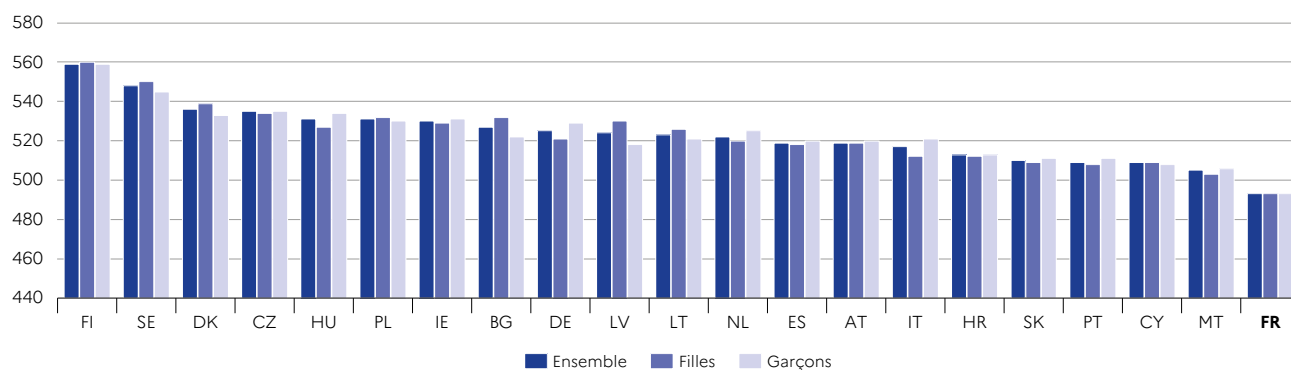
Au cours de l'année scolaire 2022-2023, 16 des 27 pays de l'Union européenne n'avaient pas intégré le développement durable dans le référentiel de compétences des enseignants intervenant dans l'enseignement élémentaire (CITE 1) et au sein de l'enseignement secondaire général, tant au premier qu'au second cycle (CITE 24 et CITE 34). En revanche, parmi les 11 pays l'ayant fait, 7 l'incluent dans le référentiel général des compétences des enseignants, comme c'est le cas en Espagne, en France, en Irlande ou encore en Suède. En France, le développement durable est intégré dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation établi en 2013³. Les 4 autres pays – Allemagne, Autriche, Chypre et République tchèque – ont introduit le développement durable dans un référentiel spécifique à l'enseignement de la durabilité, bien que son utilisation demeure facultative **(6.4.4)**. ■

1. Pour plus d'informations voir : Bret A., Le Cam M., Roussel L., 2020, « Timss 2019 Sciences au niveau de la classe de quatrième : les résultats de la France en retrait à l'échelle internationale », *Note d'Information*, n° 20.48, DEPP.

2. Pour plus de détails voir aussi : Léger A., Loi M., Persem É., Rogie H., 2023, « ICCS 2022 : les résultats de la France en connaissances civiques et citoyennes dans la moyenne internationale », *Note d'Information*, n° 23.47, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-23-47>

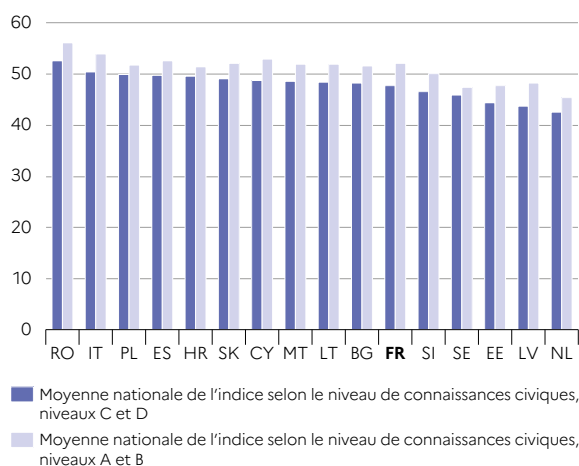
3. Pour plus d'informations voir : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>, consulté le 22 octobre 2024.

6.4.1 Scores moyens en connaissances environnementales des élèves en quatrième année d'enseignement obligatoire lors de l'enquête Timss 2019, selon le sexe



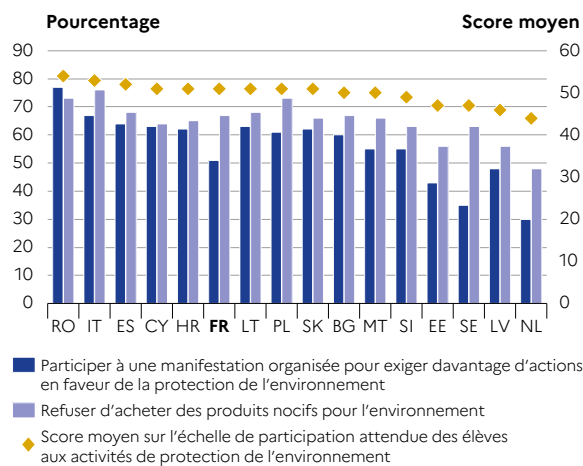
Lecture : en Finlande, le score moyen en connaissances environnementales est de 559 points : il est de 560 points en moyenne pour les filles et de 559 points en moyenne pour les garçons.
Champ : élèves en quatrième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (CM1 en France).
Source : IEA, enquête Timss 2019.

6.4.2 Volonté de participer à des actions de protection de l'environnement selon le niveau de connaissances civiques des élèves en huitième année d'enseignement obligatoire lors de l'enquête ICCS 2022 (en %)



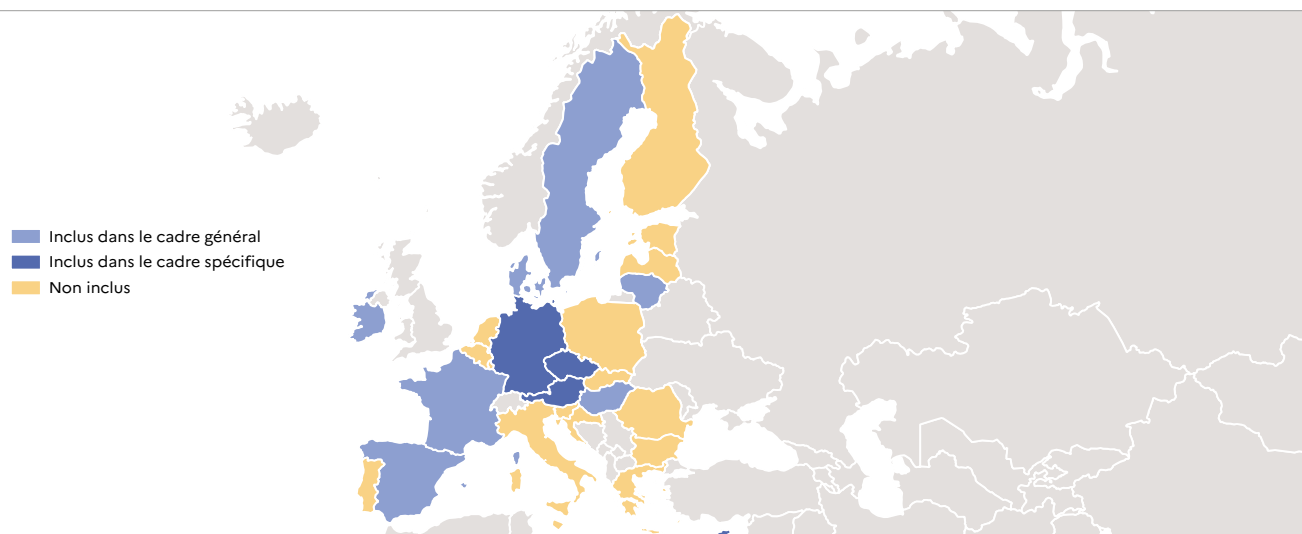
Note : en Suède, le champ couvre entre 90% et 95% de la population cible.
Champ : élèves en huitième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).
Source : DEPP, 2023, Note d'Information n° 23.47, figure 23 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

6.4.3 Participation attendue à certaines activités de protection de l'environnement des élèves en huitième année d'enseignement obligatoire lors de l'enquête ICCS 2022



Note : en Suède, le champ couvre entre 90% et 95% de la population cible.
Champ : élèves en huitième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France).
Source : DEPP, 2023, Note d'Information n° 23.47, figure 19 (source primaire : IEA, ICCS 2022).

6.4.4 Inclusion du développement durable dans le cadre des compétences des enseignants aux niveaux CITE 1, 24 et 34 en 2022-2023



Lecture : en 2022-2023, en France, le développement durable est inclus dans le cadre général de compétences des enseignants.
Champ : ensemble des établissements de niveaux élémentaire (CITE 1) et secondaire général - premier cycle (CITE 24) et second cycle (CITE 34).
Source : Eurydice, 2024, Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools, chapitre 2, tableau 2.1.

ANNEXES

PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRALES

Année de référence

Les données présentées sont celles qui, lors de la rédaction de l'ouvrage, se réfèrent à la période la plus récente (année scolaire ou civile, selon la source).

Moyennes européennes

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

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

Sélection des pays représentés sur les figures

Par défaut, sont représentés sur les figures tous les pays de l'Union européenne à 27 États membres. Lorsque la source des données est l'OCDE, le champ est généralement restreint aux pays membres ou en cours d'adhésion à l'OCDE (UE-25). Lorsque les données sont indisponibles pour certains pays, ceci est indiqué en notes de figure. Enfin, faute d'autre indication, un choix raisonné d'un panel de pays a été effectué en fonction de la disponibilité des données et de la pertinence des résultats.

DÉFINITIONS

Actif occupé, population active

Ensemble constitué des personnes en emploi et des chômeurs. Les personnes en emploi au sens du Bureau international du travail (BIT) sont des personnes âgées de 15 ans ou plus ayant effectué au moins une heure de travail rémunéré au cours d'une semaine donnée ou absentes de leur emploi sous certaines conditions de motif (congrés annuels, maladie, maternité, etc.) et de durée. Les chômeurs au sens du BIT sont des personnes âgées de 15 ans ou plus qui répondent simultanément à trois conditions : être sans emploi durant une semaine donnée ; être disponibles pour prendre un emploi dans les deux semaines ; avoir cherché activement un emploi au cours des quatre dernières semaines ou en avoir trouvé un qui commence dans moins de trois mois.

Aide publique au développement

Ensemble des financements apportés par les acteurs publics des pays les plus favorisés pour améliorer les conditions de vie dans les pays moins favorisés. Lorsqu'elle va directement du pays donateur vers le pays bénéficiaire, on l'appelle bilatérale. Lorsqu'elle prend la forme de contributions des États au fonctionnement et aux programmes des organismes internationaux (comme l'Unicef ou la Banque mondiale), elle est dite multilatérale (déf. AFD, Agence française de développement).

Classification internationale type de l'éducation (CITE)

Voir le préambule p. 8.

Compréhension de l'écrit (dans PISA de l'OCDE)

Le fait de comprendre, utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur sujet et se les approprier pour atteindre un objectif, développer ses connaissances et ses capacités ainsi que participer à la vie en société.

Culture mathématique (dans PISA de l'OCDE)

Aptitude d'un individu à raisonner de façon mathématique et à formuler, à employer et à interpréter les mathématiques

pour résoudre des problèmes dans un éventail de contextes du monde réel. Elle nécessite notamment des concepts, des procédures, des faits et des outils pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Elle aide les individus à connaître le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à se comporter en citoyennes et citoyens du ^{xxi}e siècle constructifs, engagés et réfléchis, c'est-à-dire à porter des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause.

Culture scientifique (dans PISA de l'OCDE)

Capacité des individus à s'engager dans des questions en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis. Les individus compétents en sciences sont prêts à s'engager dans des raisonnements sensés à propos de la science et de la technologie et doivent pour ce faire utiliser les compétences suivantes : expliquer des phénomènes de manière scientifique, évaluer et concevoir des recherches scientifiques, interpréter des données et des faits de manière scientifique.

Dépense publique initiale d'éducation

Dépenses directes consacrées à l'éducation par l'ensemble des pouvoirs publics et transferts vers d'autres financeurs de l'éducation. Cette dépense exclut tous les transferts perçus pour le financement de l'éducation, comme l'aide publique au développement (déf. Unesco).

Développement professionnel (dans Talis 2018 de l'OCDE)

Activités comprenant « cours/séminaires en présentiel », « cours/séminaires en ligne », « conférences pédagogiques au cours desquelles des enseignants, des chefs d'établissement et/ou des chercheurs présentent leurs travaux ou échangent sur des questions éducatives », « programme de qualification institutionnel (sanctionné par un diplôme par exemple) », « visites d'observation dans d'autres établissements », « visites d'observation dans des entreprises, des organisations publiques ou des organisations non gouvernementales », « observation de collègues ou de soi-même ».

et accompagnement dans le cadre d'un dispositif scolaire formel», «participation à un réseau d'enseignants axé sur la formation continue des enseignants», «lecture d'ouvrages spécialisés» ou toute autre activité («autres»).

Échelle de connaissances environnementales (dans Timss 2019 de l'IEA)

Échelle élaborée à partir de 33 items traitant de problématiques environnementales comprises dans le questionnaire Timss 2019 en sciences, pour les élèves de quatrième année d'enseignement après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire. Les questions retenues par l'IEA pour construire cette échelle évaluent les connaissances scientifiques des élèves appliquées aux enjeux environnementaux. Par exemple, certaines d'entre elles demandent aux élèves de décrire les effets de la pollution plastique dans les océans, d'évaluer les avantages des énergies renouvelables pour la production d'électricité ou encore d'expliquer les conséquences de l'abattage des arbres sur les animaux.

Éducation et accueil de la petite enfance – EAPE (dans les études internationales)

Ensemble des services d'accueil formels (*i.e.* organisés/contrôlés directement par une structure publique/privée ou par son intermédiaire) de l'enfant dès son plus jeune âge jusqu'à l'âge de début de l'enseignement élémentaire obligatoire. L'accueil peut être «collectif» (en centre) ou «individuel» (au domicile de l'aidant). Il peut être doté d'une intention éducative explicite ou non.

Éducation formelle

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

Éducation non formelle

Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation, mais qui constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous les 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).

Enfant dépendant ou enfant à charge

Membre d'un ménage qui a moins de 25 ans et qui dépend économiquement et socialement d'autres membres du ménage (parents ou autres adultes). Tous les membres du ménage qui ont moins de 18 ans sont considérés par défaut comme enfants à charge. Les individus qui ont entre 18 et 21 ans, voire 24 ans dans le cadre de la poursuite d'études, sont considérés dépendants s'ils n'ont pas d'activité professionnelle (déf. des textes législatifs et réglementaires relatifs aux prestations sociales et fiscales).

Enseignants pleinement qualifiés (dans les études de l'OCDE)

Personnels remplissant les exigences imposées aux candidats au métier d'enseignant ou aux enseignants déjà en exercice après une formation initiale à l'enseignement ou en plus de la réussite à un concours public, variables selon le pays. En France, il s'agit de l'ensemble des professeurs titulaires (professeurs des écoles dans le premier degré et professeurs certifiés, professeurs d'éducation physique et sportive, professeurs agrégés et adjoints et chargés d'enseignement dans le second degré).

Espérance de vie à la naissance

Durée de vie moyenne – autrement dit l'âge moyen au décès – d'une génération fictive soumise aux conditions de mortalité observées l'année de référence. Elle caractérise la mortalité indépendamment de la structure par âge d'une population (déf. INED).

Flexibilité curriculaire (dans les études d'Eurydice et de l'OCDE)

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

Inactif, inactivité

Personne âgée de 15 ans ou plus qui n'est ni en emploi ni au chômage au sens du Bureau international du travail (BIT) : étudiant ou retraité ne travaillant pas en complément de ses études ou de sa retraite, femme ou homme au foyer, personne en incapacité de travailler, etc.

Indicateur conjoncturel de fécondité

Somme des taux de fécondité par âge d'une année. Il peut être interprété comme le nombre moyen d'enfants que mettrait au monde une femme si elle connaissait, durant toute sa vie féconde, les conditions de fécondité observées l'année de référence (déf. INED).

Indice de soutien de la part des enseignants (dans PISA 2022 de l'OCDE)

Indice construit à partir des réponses des élèves aux items suivants : l'enseignant s'intéresse à l'apprentissage de chaque élève ; l'enseignant apporte une aide supplémentaire lorsque les élèves en ont besoin ; l'enseignant aide les élèves dans leur apprentissage ; l'enseignant continue à enseigner jusqu'à ce que les élèves comprennent.

Indice de statut économique, social et culturel – SESC (dans PISA de l'OCDE)

Indice synthétique regroupant des informations déclarées par les élèves dans le questionnaire de contexte qui complète l'évaluation des compétences de base. Ces informations concernent le niveau d'études des parents, leur profession, ainsi que l'accès du foyer à la culture et à diverses ressources matérielles. Les élèves sont divisés en quatre groupes égaux selon l'indice SESC : le groupe « **très défavorisés** » inclut 25 % d'élèves ayant l'indice SESC le plus faible et le groupe « **très favorisés** » inclut les 25 % d'élèves ayant l'indice SESC le plus élevé.

Littératie numérique (dans Icils de l'IEA)

Capacité d'un individu à utiliser efficacement un ordinateur pour collecter, gérer, produire et communiquer des informations à la maison, à l'école, sur le lieu de travail et dans la société. Elle comprend quatre sous-dimensions : comprendre l'utilisation de l'ordinateur, collecter l'information, produire l'information et, enfin, communiquer avec le numérique.

Logement dégradé (dans l'enquête EU-SILC d'Eurostat)

Logement ayant soit des fuites dans la toiture, soit des murs, sols ou fondations humides, soit de la pourriture dans l'encadrement des fenêtres ou au sol, autrement dit logement présentant des conditions de vie dégradées.

Modèle de Bologne

Organisation de l'enseignement supérieur selon le modèle préconisé dans la Déclaration de Bologne en 1999, en particulier en ce qui concerne un système fondé essentiellement sur deux cursus, l'un avant la licence (d'une durée minimale de trois ans, conditionnant l'accès au second cursus et menant à une qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen) et l'autre après la licence (conduisant au master et/ou au doctorat). Système licence-master-doctorat (LMD) en France.

Mobilité internationale (dans l'enquête UOE de l'Unesco, de l'OCDE et d'Eurostat)

Un étudiant en mobilité internationale est un étudiant qui a quitté un pays dit « de provenance » (selon la définition choisie : pays où le diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire a été obtenu, pays où l'enseignement secondaire a été effectué, pays de résidence ou pays de nationalité) pour suivre un programme de l'enseignement supérieur dans un autre pays. Dans le cas de la **mobilité entrante**, on comptabilise les étudiants en mobilité internationale dans un pays d'accueil donné, quel que soit leur pays de provenance. Dans le cas de la **mobilité sortante**, on comptabilise les étudiants en mobilité internationale d'un pays de provenance donné,

quel que soit leur pays d'accueil. La **mobilité de crédit** correspond au cas où l'étudiant est inscrit dans le cadre d'un partenariat (ex. bourse Erasmus+) et n'accomplit qu'une partie du programme d'enseignement à l'étranger, sans viser à obtenir un diplôme du « pays d'accueil ». La **mobilité diplômante** ne dépend généralement d'aucun partenariat et l'étudiant accomplit la majorité du programme d'enseignement dans le pays d'accueil, dont il vise à obtenir un diplôme.

NEET (Neither in Employment, Education or Training)

Part des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation, qu'ils soient diplômés ou non, en pourcentage du nombre total de jeunes dans la tranche d'âges correspondante (déf. OCDE).

Parité de pouvoir d'achat (PPA)

Taux de conversion monétaire qui ont pour objet d'égaliser les pouvoirs d'achat des différentes monnaies en éliminant les différences de niveaux des prix entre pays (déf. OCDE).

Part de chômage

Rapport entre le nombre de chômeurs (au sens du Bureau international du travail - BIT) et la population totale correspondante. Voir aussi *infra* : « taux de chômage » (déf. Insee).

Pensée créative (dans PISA 2022 de l'OCDE)

Capacité des élèves à s'engager de manière productive dans la génération, l'évaluation et l'amélioration d'idées qui peuvent déboucher sur des solutions originales et efficaces, des avancées dans le domaine des connaissances et des expressions percutantes de l'imagination.

Pensée informatique (dans Icils de l'IEA)

Capacité d'un individu à identifier certains aspects de problèmes du monde réel qui peuvent être formulés par des algorithmes, ainsi qu'à évaluer et à développer des solutions à ces problèmes afin de les mettre en œuvre à l'aide d'un ordinateur. Elle comprend deux sous-dimensions : conceptualiser les problèmes et proposer des solutions et les mettre en œuvre.

Pratiques d'activation cognitive ou pratiques pédagogiques « actives » (dans Talis 2018 de l'OCDE)

Activités pédagogiques invitant les élèves à évaluer, intégrer et appliquer des connaissances dans le cadre de la résolution de problème : par exemple, proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente ou qui obligent les élèves à développer leur esprit critique, ou encore demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles.

Produit intérieur brut (PIB)

Principal agrégat mesurant l'activité économique. Il correspond à la somme des valeurs ajoutées brutes nouvellement créées par les unités productrices résidentes une année donnée, évaluées au prix du marché (déf. Insee).

Programmes combinant études et travail (manuel de collecte des données UOE)

Programmes d'enseignement dont moins de 75 % mais plus de 10 % se déroulent dans un établissement d'enseignement ou

par le biais de l'enseignement à distance. Ils comprennent : les programmes d'apprentissage impliquant une formation simultanée en établissement d'enseignement et en milieu professionnel; les programmes en alternance, qui prévoient une alternance entre la fréquentation des établissements d'enseignement et la participation à une formation en milieu professionnel (programmes de formation en alternance, parfois appelés «programmes sandwich»).

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

Nombre de filles et de garçons qui ont l'âge officiel d'un niveau d'enseignement donné, mais qui ne sont inscrits ni dans le niveau d'enseignement en question ni dans aucun autre niveau d'enseignement. Pour l'âge théorique de l'enseignement élémentaire, on observe les inscriptions dans l'enseignement préélémentaire (CITE 0), élémentaire (CITE 1) et secondaire (CITE 2 et CITE 3). Pour l'âge théorique des deux cycles de l'enseignement secondaire, on observe les inscriptions en CITE 1, 2, 3 et dans l'enseignement supérieur (CITE 5 à 8). L'âge théorique d'un cycle d'enseignement varie d'un pays à l'autre.

Revenu disponible équivalent

Revenu total d'un ménage, après impôt et autres déductions, disponible en vue d'être dépensé ou épargné, divisé par le nombre de membres du ménage converti en équivalents adultes. L'équivalence entre les membres du ménage est obtenue par pondération en fonction de l'âge, à partir de l'échelle d'équivalence «modifiée» de l'OCDE (déf. Eurostat).

Revenu médian disponible équivalent

Calculé à partir du revenu disponible équivalent disponible (cf. définition *supra*). Le revenu médian divise la population en deux : 50% des personnes ont un revenu inférieur, 50% des personnes ont un revenu supérieur. L'utilisation de la médiane plutôt que la moyenne permet d'éviter l'impact des valeurs extrêmes (déf. Eurostat).

Revenu du travail (dans les études de l'OCDE)

Revenu du travail brut des actifs occupés à temps plein, rémunérés au cours de la totalité de l'année de référence.

Risque de pauvreté ou d'exclusion sociale (selon Eurostat)

Situation dans laquelle se trouvent les personnes dont le revenu disponible se situe en dessous du seuil de pauvreté (fixé à 60% du revenu net médian national après transferts sociaux) et/ou qui vivent dans le dénuement matériel (accès à certains biens de première nécessité) et/ou qui vivent dans des ménages à très faible intensité de travail, c'est-à-dire moins de 20% du temps de travail potentiel.

Salaires effectifs des enseignants (selon Eurydice et l'OCDE)

Salaires moyens bruts de l'ensemble des enseignants dits pleinement qualifiés (cf. définition *supra*) à un niveau d'enseignement donné, tels qu'observés sur leurs «fiches de paie», incluant primes, allocations et rémunération des heures supplémentaires.

Salaires statutaires des enseignants (selon Eurydice et l'OCDE)

Salaires de base (par ex., traitement indiciaire brut) des enseignants les plus représentatifs parmi les «enseignants pleinement qualifiés» (cf. définition *supra*) à un niveau d'enseignement donné, auxquels s'ajoutent seulement les primes et les indemnités applicables à l'ensemble ou à la majorité des enseignants concernés.

Seuil de remplacement des générations (selon l'INED)

Seuil de fécondité à partir duquel il y aurait remplacement nombre pour nombre des générations en âge de procréer par les générations naissantes. Une génération assure son remplacement si le nombre de filles dans la génération des enfants est égal au nombre de femmes dans la génération des parents. À cause du rapport de masculinité à la naissance (il naît 105 garçons pour 100 filles) et de la faible mortalité infantile, le niveau de remplacement est atteint lorsque les femmes ont environ 2,1 enfants dans les pays développés.

Seuil minimal de compétences (dans le cadre de l'ODD 4)

Niveau de compétences enregistré dans le cadre d'une enquête d'évaluation, à partir duquel les individus concernés peuvent être considérés comme possédant au moins les compétences de base dans un domaine donné. Dans le cadre du suivi de l'ODD 4, un groupe d'experts coordonnés par l'Unesco a fixé les seuils de compétences par domaine et niveau d'enseignement observés pour chacune des enquêtes utilisées (par exemple, le niveau 2 à Pirls de l'IEA pour la lecture à la fin de l'enseignement élémentaire).

Solde migratoire

Différence entre le nombre de personnes qui sont entrées sur le territoire d'un pays et le nombre de personnes qui en sont sorties au cours de l'année d'observation. Ce concept est indépendant de celui de la nationalité (déf. Insee).

Standard de pouvoir d'achat – SPA, selon Eurostat

Terme technique utilisé par Eurostat pour désigner la monnaie commune dans laquelle sont exprimés les agrégats des comptes nationaux après ajustement des différences de niveaux de prix à l'aide des parités de pouvoir d'achat (PPA : cf. *supra*). Les PPA peuvent être considérées comme les taux de change du SPA par rapport à l'euro.

Taux de chômage

Rapport entre le nombre de chômeurs (au sens du BIT) et la population active (au sein du BIT). Cf. aussi *supra* : «part de chômage» (déf. Insee).

Taux d'encadrement (dans l'enquête UOE de l'Unesco, de l'OCDE et d'Eurostat)

Nombre d'élèves et étudiants en équivalent temps plein pour un enseignant (devant les élèves) en équivalent temps plein, à un niveau d'enseignement donné. Les enseignants remplaçants ou en congé longue durée sont comptabilisés. Le personnel d'encadrement et administratif, comme les directeurs d'école bénéficiant d'une décharge totale, ainsi que les aides-enseignants et les para-professionnels sont exclus du calcul.

Taux de surpeuplement du logement (selon Eurostat)

Nombre de ménages vivant dans un logement surpeuplé rapporté à l'ensemble des ménages. Le logement est surpeuplé s'il ne remplit pas l'ensemble des critères suivants : il contient une pièce de séjour pour le ménage, une pièce pour chaque couple, une pièce pour les célibataires de 19 ans et plus, une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou s'ils ont moins de 7 ans ; il a également une surface d'au moins 25 m² pour une personne seule vivant dans un logement d'une pièce ou 18 m² par personne pour les autres ménages.

Temps d'enseignement statutaire des enseignants (dans les études de l'OCDE)

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

Temps d'instruction (dans les études d'Eurydice et de l'OCDE)

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.

Variation naturelle de la population

Aussi appelée solde naturel, accroissement naturel ou excédent naturel de population, elle correspond à la différence entre le nombre de naissances vivantes et le nombre de décès enregistrés au cours d'une période donnée (le plus souvent une année). Elle peut être soit positive, soit négative. Dans le cas où elle est positive, on parle d'un accroissement naturel de la population. Dans ce cas, le nombre de naissances vivantes dépasse, sur la période considérée, le nombre de décès. En cas de variation négative, on parle de diminution naturelle de la population. Dans ce cas, le nombre de décès est supérieur au nombre de naissances vivantes (déf. Insee).

SOURCES

EU-LFS (Enquêtes sur les forces de travail) d'Eurostat

Les enquêtes européennes sur les forces de travail, ou LFS (*Labour Force Survey*), visent à obtenir, à partir d'une série de questionnaires individuels menés au niveau des ménages, des informations au sujet de la participation au marché du travail et des questions connexes. Elles couvrent tous les membres de ménages privés et excluent donc tous les citoyens vivant en ménages collectifs (internats, pensions, hôpitaux, etc.). Tous les opérateurs nationaux (l'Insee avec l'enquête Emploi en continu en France) emploient des définitions communes fondées sur les recommandations formulées au niveau international par l'Organisation internationale du travail (OIT).

Eurydice

Réseau de coopération européenne dans le domaine de l'éducation qui dépend de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA) de la Commission européenne, dont le siège est situé à Bruxelles. Financé par le programme « Erasmus+ », ce réseau est composé de 40 pays : les 27 États membres de l'Union européenne, l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Géorgie, l'Islande, le Liechtenstein, la Moldavie, le Monténégro, la Norvège, la République de Macédoine du Nord, la Serbie, la Suisse, la Turquie et l'Ukraine. La cellule française fait partie de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Les pays membres échangent des informations sur différents aspects de leurs systèmes éducatifs permettant à l'agence EACEA de réaliser des rapports comparatifs.

EU-SILC (*European Statistics on Income and Living Conditions*) d'Eurostat

Collecte de données visant à établir des 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 résidant sur le territoire de chacun des États membres à la date de collecte des données.

ICCS (*Civic and Citizenship education Study*) 2022 de l'IEA

Enquête internationale qui évalue les connaissances et la compréhension des concepts liés à l'éducation civique et la citoyenneté, ainsi que les attitudes et l'engagement en la matière chez des élèves de huitième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de quatrième en France). Elle est pilotée par l'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). En 2022, 22 pays y ont participé, dont la France pour la première fois. Quatre domaines de connaissances civiques sont étudiés : les systèmes et institutions civiques, les principes civiques, la participation civique, et les rôles et identités civiques. Les items proposés se répartissent à leur tour en deux domaines cognitifs (« savoir » et « raisonner et appliquer »).

Icils (*International Computer and Information Literacy Study*) 2023 de l'IEA

Enquête internationale réalisée par l'association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA), dont la première édition date de 2013. En 2023, 30 pays, dont la France, y ont participé. Fondée sur un échantillon, cette enquête évalue les performances en littératie numérique et en pensée informatique des élèves de huitième année d'enseignement scolaire à compter de la première année de l'enseignement élémentaire (classe de quatrième en France).

Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2021 de l'IEA

Étude internationale qui mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de la quatrième année après le début de l'enseignement élémentaire obligatoire (classe de CM1 en France). Elle est pilotée par l'association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires (IEA) et menée tous les cinq ans. La France y prend part depuis la première enquête, en 2001. En 2021, 57 pays et 8 provinces y ont participé, à savoir 400 000 élèves répartis dans 13 000 écoles. L'étude utilise des modèles statistiques de réponse à l'item (MRI).

Pirls 2021 compte 23 pays de l'UE-27, l'Estonie, la Grèce, le Luxembourg et la Roumanie n'ayant pas participé. Les résultats de cinq pays ne sont pas comparables au reste des pays de l'UE-27 en 2021 : l'Irlande, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie et la Croatie. Malte est comparable en 2021 avec les autres pays de l'UE, mais pas avec les années précédentes.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2022 de l'OCDE

Enquête internationale organisée tous les trois ans depuis 2000 (à l'exception du cycle 2021, reporté à 2022), qui évalue, sous l'égide de l'OCDE, les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Pour chaque cycle d'enquête, un domaine majeur d'évaluation est privilégié. PISA vise la classe d'âges qui arrive en fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, quel que soit le parcours scolaire passé et futur des élèves. Les élèves ne sont pas évalués sur des connaissances au sens strict, mais sur leurs capacités à mobiliser et à appliquer celles-ci dans des situations variées, parfois éloignées du cadre scolaire. En 2022, 81 pays ou « économies partenaires » ont pris part à l'enquête, dont 37 pays de l'OCDE.

PISA 2022 compte 26 pays de l'UE-27, le Luxembourg n'ayant pas participé. Pour le Danemark, l'Irlande, la Lettonie et les Pays-Bas, il convient d'être prudent dans l'interprétation des estimations car une ou plusieurs normes d'échantillonnage n'ont pas été respectées.

Talis (*Teaching And Learning International Survey*) 2018 de l'OCDE

Enquête internationale ayant 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 en France). L'échantillon de chaque pays est composé d'au moins 4 000 enseignants répartis dans 200 établissements (publics et privés) ainsi que de leurs chefs d'établissement. Le premier cycle de l'enquête a eu lieu en 2008, mais la France n'y avait pas participé. Lors du troisième cycle, en 2018 (deuxième participation française et dernier cycle disponible à ce jour), 48 pays y ont pris part dont 30 membres de l'OCDE et 23 de l'Union européenne, y compris la France qui avait déjà participé en 2013. Certains pays ont étendu l'enquête à l'enseignement élémentaire (c'est le cas de la France) et d'autres au second cycle de l'enseignement secondaire.

Timss (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 2019 de l'IEA

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

UOE (collecte de données)

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

SIGLES ET ACRONYMES

AFD	Agence française de développement
BIT	Bureau international du travail
CE	Commission européenne
CE/DG EAC	Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture de la Commission européenne
CE/EACEA	Agence exécutive européenne pour l'éducation et de la culture de la Commission européenne
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DJEPVA	Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (ministère des Sports, de la Jeunesse et de la Vie associative)
DS	Direction des sports (ministère des Sports, de la Jeunesse et de la Vie associative)
EASNIE	Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>)
INED	Institut national d'études démographiques
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques
ISU ou UIS	Institut statistique de l'Unesco/Unesco institute for statistics
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMS	Organisation mondiale de la santé
SIES	Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)
UE	Union européenne
Unesco	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

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



Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2024)

Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en 195 fiches.

📄 Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Figures interactives consultables en ligne.

📅 Édition annuelle.

📖 Ouvrage relié, 440 pages.



Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire (2023-2024)

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

📄 Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Édition annuelle, à paraître.

📖 Ouvrage broché, 368 pages.



L'état de l'École

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

📄 Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Édition annuelle.

📖 Ouvrage broché, 108 pages.



Documents de travail

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



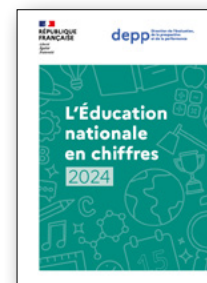
Notes d'Information

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

📄 Feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 40 à 50 Notes par an.

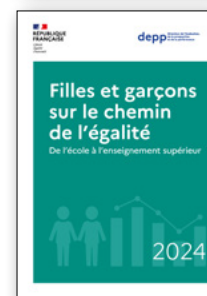


L'Éducation nationale en chiffres (2024)

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

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. 📄

Actualisation annuelle. 📅



Filles et garçons sur le chemin de l'égalité (2024)

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

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. 📄

Édition annuelle. 📅



Géographie de l'École (2021)

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

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. 📄

Ouvrage broché, 108 pages. 📖



Éducation & formations

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

Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. 📄

Revue scientifique, 2 numéros par an. 📅

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

L'Europe de l'éducation en chiffres 2024

Les comparaisons internationales constituent aujourd'hui un levier essentiel pour piloter les systèmes éducatifs et élaborer des politiques publiques d'éducation. Il est donc crucial de garantir leur qualité et leur pertinence pour les utiliser de manière optimale et en tirer des interprétations fiables.

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

La **Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)** coordonne les activités européennes et internationales de la DEPP. Elle réalise des études comparatives sur l'organisation et les performances des systèmes éducatifs. Partie prenante des comités internationaux de l'OCDE, de la Commission européenne et de l'Unesco, elle est également le correspondant français du réseau Eurydice, qui fournit des informations sur les systèmes éducatifs en Europe.



Téléchargeable sur
[education.gouv.fr/
EuropeEducation2024](https://education.gouv.fr/EuropeEducation2024)
ISBN 978-2-11-172549-2
e-ISBN 978-2-11-172550-8



9 782111 725492