



Commission
européenne

Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe

Édition 2013



Rapport Eurydice

Éducation
et formation



Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe

Édition 2013

Rapport Eurydice

*Éducation
et formation*

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA, Eurydice et soutien aux politiques).

Citation recommandée:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

ISBN 978-92-9201-413-1

doi:10.2797/91796

Ce document est également disponible sur Internet (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Finalisation de la rédaction: mars 2013.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2013.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de la totalité du document doit être adressée à l'EACEA, Eurydice et soutien aux politiques.

Langue source: anglais. Traduction effectuée par le Centre de traduction des organes de l'Union européenne.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
Eurydice et soutien aux politiques
Avenue du Bourget 1 (BOU 2)
B-1140 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Courriel: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

PRÉFACE



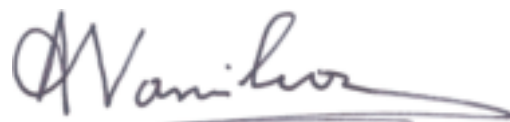
La nécessité de dispenser un enseignement de grande qualité est devenue l'un des principaux objectifs du cadre stratégique «Éducation et formation 2020». Ce cadre souligne qu'il est essentiel de proposer aux enseignants une formation initiale adéquate, d'offrir une formation professionnelle continue aux enseignants et aux formateurs, et de faire en sorte que la profession d'enseignant constitue un choix de carrière intéressant.

Les conclusions du Conseil de mars 2013 invitant à investir dans l'éducation et la formation pour soutenir la stratégie Europe 2020 ⁽¹⁾ insistent sur l'importance de revoir et de renforcer le profil de la profession d'enseignant, notamment en veillant à l'efficacité du système de formation initiale des enseignants et en mettant en place des systèmes cohérents et dotés de ressources suffisantes pour la sélection et le recrutement, la formation initiale des enseignants et le soutien en début de carrière ainsi que la formation professionnelle continue axée sur les compétences des enseignants.

Dans ce cadre politique, c'est avec grand plaisir que je vous présente la première édition de la publication d'Eurydice intitulée *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe*, qui, à travers 62 indicateurs, offre un tableau complet des données relatives aux professions de l'enseignement dans 32 pays européens. L'ouvrage analyse d'importants aspects de la formation initiale et continue des enseignants, notamment ses caractéristiques organisationnelles ainsi que la situation de l'emploi et les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement.

Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe apporte une précieuse contribution au débat sur le recrutement, la formation professionnelle et les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement tant au niveau européen qu'au niveau national. Fondé sur des données collectées par le réseau Eurydice, Eurostat et les enquêtes internationales TALIS, TIMSS et PISA, le présent rapport fournit des indicateurs quantitatifs et qualitatifs normalisés et directement comparables qui offrent un large aperçu des principales questions liées à la profession d'enseignant en Europe.

Je recommande les *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe* à tous les professionnels et responsables politiques œuvrant dans le domaine de l'enseignement. Je suis sûre que cette publication sera d'une grande utilité aux personnes chargées de concevoir des politiques concernant la profession d'enseignant dans l'ensemble des pays européens.



Androulla Vassiliou
Commissaire chargée de l'éducation, de la culture,
du multilinguisme et de la jeunesse

(1) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:FR:PDF>

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Table des figures	7
Introduction	11
L'essentiel de l'information	15
Codes, abréviations et acronymes	21
<hr/>	
Chapitre A. Formation initiale des enseignants et soutien aux nouveaux enseignants	23
Chapitre B. Recrutement, employeurs et contrats	43
Chapitre C. Formation professionnelle continue et mobilité	57
Chapitre D. Conditions de travail et rémunération	69
Chapitre E. Niveaux d'autonomie et responsabilités des enseignants	103
Chapitre F. Chefs d'établissement	111
<hr/>	
Glossaire, bases de données statistiques et bibliographie	129
Remerciements	137

TABLE DES FIGURES

Figure A1.	Structure de la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	24
Figure A2a.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire et du primaire et part minimale de la formation professionnelle, 2011/2012.	26
Figure A2b.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du secondaire (inférieur et supérieur) général et part minimale de la formation professionnelle, 2011/2012.	27
Figure A3.	Durée minimale (en nombre d'heures) des stages pratiques effectués dans un établissement scolaire pendant la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	29
Figure A4.	Recommandations relatives à la connaissance et à la pratique de la recherche pédagogique dans le cadre de la formation des futurs enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	30
Figure A5.	Méthodes de sélection/critères d'accès à la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	32
Figure A6.	Voies alternatives formant à l'enseignement dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	34
Figure A7.	Existence d'une forme de cadre de compétences pour les enseignants exerçant dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	36
Figure A8.	Critères de qualification pour les formateurs d'enseignants qui préparent les étudiants à devenir des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	37
Figure A9.	Organismes responsables du contrôle externe de la qualité de la formation initiale des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	38
Figure A10.	Programmes nationaux d'initiation pour les enseignants débutants au préprimaire, au primaire et au secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	40
Figure A11.	Types de soutien apporté aux nouveaux enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	42
Figure B1.	Mesures de suivi de l'équilibre entre l'offre et la demande d'enseignants aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	43
Figure B2.	Proportion d'élèves de quatrième année dont le chef d'établissement a déclaré que la capacité d'enseignement de son établissement était touchée par une pénurie ou une inadéquation des enseignants de mathématiques et de sciences, 2011.	45
Figure B3.	Principales méthodes de recrutement des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	47
Figure B4.	Niveau/organe administratif responsable de l'emploi des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	48
Figure B5.	Types de statuts professionnels pour les enseignants dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	49

Figure B6.	Durée de la période probatoire (en mois) pour les enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3) entrant dans la profession, 2011/2012.	51
Figure B7.	Règlements relatifs aux contrats à durée déterminée ou de courte durée pour les enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	52
Figure B8.	Statut professionnel des enseignants du niveau CITE 2, 2008.	53
Figure B9.	Pourcentages des enseignants du niveau CITE 2 possédant plus de 10 ans d'expérience du métier employés sous contrat à durée déterminée, 2008.	54
Figure B10.	Durée de service dans le même établissement chez les enseignants du niveau CITE 2, 2008.	55
Figure B11.	Pourcentage des enseignants du niveau CITE 2 ayant répondu «d'accord» ou «tout fait à d'accord» à la question sur le licenciement des enseignants pour cause de mauvaises performances prolongées dans leur établissement, 2008.	56
Figure C1.	Statut de la formation professionnelle continue pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	57
Figure C2.	Statut du plan de FPC au niveau de l'établissement pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	58
Figure C3.	Niveaux de prise de décision définissant les besoins de développement/plans de formation des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	59
Figure C4.	Mesures d'incitation visant à encourager les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3) à participer à la FPC, 2011/2012.	61
Figure C5.	Soutien financier pour favoriser l'accès des enseignants à la FPC dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	63
Figure C6.	Organismes responsables de l'accréditation et/ou du contrôle de la qualité de la FPC des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	65
Figure C7.	Pourcentage des enseignants de niveau CITE 2 dont les chefs d'établissement jugeaient que dans leur école, le manque de préparation pédagogique des enseignants nuisait dans une certaine mesure ou considérablement à l'instruction des élèves, en 2008.	66
Figure C8.	Existence de programmes de mobilité transnationale à des fins d'apprentissage pour les enseignants (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	67
Figure D1.	Ratio d'élèves par personnel enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs privé et public combinés, 2010.	69
Figure D2.	Spécialistes mis à disposition dans les règlements pour soutenir les enseignants dans l'aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage générales dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	71
Figure D3.	Mesures de soutien pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	73
Figure D4.	Définitions officielles du temps de travail des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	74

Figure D5a.	Définitions officielles de la charge de travail hebdomadaire des enseignants à temps plein en termes d'heures dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	76
Figure D5b.	Réductions du nombre d'heures d'enseignement selon l'ancienneté des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	78
Figure D6.	Salaire statutaire annuel brut minimal et maximal des enseignants qualifiés à temps plein dans les écoles publiques par rapport au PIB par habitant (niveaux CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.	79
Figure D7.	Relations entre l'augmentation relative du salaire statutaire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur et supérieur (CITE 1, 2 et 3), et les années nécessaires pour obtenir le salaire maximal, 2011/2012.	81
Figure D8.	Niveaux de prise de décision pour l'établissement des salaires statutaires de base des enseignants dans le secteur public, de l'enseignement préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	83
Figure D9.	Salaires statutaires bruts annuels minimaux et maximaux des enseignants qualifiés à temps plein dans les écoles publiques (CITE 1, 2 et 3) et salaires bruts annuels réels moyens, en EUR SPA, 2011/2012.	85
Figure D10.	Allocations salariales et paiements complémentaires pour les enseignants dans les écoles publiques (CITE 1, 2 et 3), et niveaux de prise de décision, 2011/2012.	87
Figure D11.	Enseignants du primaire et du secondaire (CITE 1, 2 et 3) en pourcentage de la population active totale, secteurs public et privé combinés, 2010.	89
Figure D12.	Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs privé et public combinés, 2010.	90
Figure D13.	Répartition des enseignants par classe d'âge dans l'enseignement primaire (CITE 1) et secondaire (CITE 2 et 3), secteurs privé et public combinés, 2010.	91
Figure D14.	Âge de la retraite des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	93
Figure D15.	Pourcentages des enseignants appartenant aux classes d'âge proches de la retraite dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2010.	95
Figure D16.	Responsabilités concernant l'évaluation des enseignants à titre individuel dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	98
Figure D17.	Proportion des élèves de quatrième année (et de huitième année) dont les établissements utilisent certaines pratiques pour évaluer les enseignants (pour les mathématiques et les sciences), 2011.	100
Figure D18.	Pourcentage des enseignants de niveau CITE 2 dont les chefs d'établissement jugeaient que l'absentéisme des enseignants nuisait «dans une certaine mesure» et «considérablement» à l'instruction des élèves, en 2008.	102
Figure E1.	Décideurs concernant l'enseignement et les questions de ressources humaines dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.	104
Figure E2.	Proportion d'élèves âgés de 15 ans scolarisés dans des établissements où les groupes d'enseignants (par exemple, associations du personnel, commissions des programmes, syndicats) ont une influence directe sur les décisions concernant le recrutement, le budget, le contenu de l'enseignement et les pratiques d'évaluation, 2009.	106

Figure E3.	Rôle des enseignants dans les tests nationaux concernant les élèves de l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.	108
Figure E4.	Participation des enseignants au processus de redoublement dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.	110
Figure F1.	Expérience professionnelle et formation officiellement requise pour accéder à la fonction de chef d'établissement, du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	112
Figure F2.	Nombre minimal d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement requis pour devenir chef d'établissement, du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	114
Figure F3.	Existence d'académies et/ou de programmes de formation spécialisés dans le leadership scolaire du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	115
Figure F4.	Méthodes principales de recrutement des chefs d'établissement du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	116
Figure F5.	Formes de leadership scolaire partagé promu par les autorités éducatives supérieures, du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	118
Figure F6.	Proportion d'élèves de 4 ^e (et de 8 ^e) année dont le chef d'établissement déclare qu'il ne consacre «pas de temps» ou qu'il passe «un certain temps» ou «beaucoup de temps» à un éventail d'activités, 2011.	120
Figure F7.	Proportion des élèves âgés de 15 ans scolarisés dans un établissement pour lequel le chef d'établissement a déclaré une fréquence élevée pour certaines activités de gestion au cours de l'année scolaire écoulée, 2009.	122
Figure F8.	Pourcentage de femmes chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé combinés, 2010.	124
Figure F9.	Salaire statutaire annuel de base minimal et maximal en EUR SPA des chefs d'établissement du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/12	125
Figure F10.	Statut de la formation professionnelle continue des chefs d'établissement du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.	128

INTRODUCTION

La nécessité de dispenser un enseignement de grande qualité est devenue l'un des principaux objectifs du cadre stratégique «Éducation et formation 2020». Ce cadre souligne qu'il est essentiel de proposer aux enseignants une formation initiale adéquate, d'offrir une formation professionnelle continue (FPC) aux enseignants et aux formateurs, et de faire en sorte que la profession d'enseignant constitue un choix de carrière intéressant. La collecte et l'analyse d'informations fiables sur la situation de cette profession dans les pays européens est donc essentielle.

Cette première édition des *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe* contient 62 indicateurs. Elle fait partie de la collection «Chiffres clés», dont l'objectif est d'associer des données statistiques et des informations qualitatives sur les systèmes éducatifs européens.

Le réseau Eurydice a une longue tradition de collecte d'informations sur les enseignants dans le cadre des *Chiffres clés de l'éducation* (volume général), mais aussi d'études thématiques contenant généralement une partie ou une section consacrée aux enseignants.

Structure et contenu

Le présent rapport est organisé en six chapitres thématiques intitulés «Formation initiale des enseignants et soutien aux nouveaux enseignants», «Recrutement, employeurs et contrats», «Formation professionnelle continue et mobilité», «Conditions de travail et rémunération», «Niveaux d'autonomie et responsabilités des enseignants» et «Chefs d'établissement».

Il présente des informations sur les enseignants de l'éducation préprimaire (niveau CITE 0), de l'enseignement primaire (niveau CITE 1) et de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur (niveaux CITE 2 et CITE 3). Pour certains indicateurs, il n'a toutefois pas été possible de collecter des informations sur les enseignants de l'éducation préprimaire. La plupart des indicateurs concernent avant tout les établissements d'enseignement publics (sauf pour la Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas, dont les informations sur les écoles privées subventionnées sont également incluses car ces établissements y représentent une part substantielle des inscriptions scolaires). Pour certains indicateurs, tous les pays ont fourni des informations non seulement sur les établissements publics, mais aussi sur les établissements privés (subventionnés et indépendants).

La complémentarité des informations qualitatives et quantitatives a été renforcée grâce aux questionnaires contextuels des enquêtes internationales TALIS 2008 et PISA 2009 menées par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) et aux questionnaires de l'enquête TIMSS 2011 menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Ces indicateurs constituent un complément utile des données d'Eurydice et d'Eurostat, car ils donnent un aperçu de ce qui se passe concrètement dans les établissements scolaires et dans les salles de classe.

Sources et portée

Cinq sources d'information ont donc été utilisées dans ce rapport: principalement des informations fournies par le réseau Eurydice, mais aussi des données d'Eurostat et d'autres issues des questionnaires contextuels des enquêtes internationales TALIS 2008, PISA 2009 et TIMSS 2011.

Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe couvre 32 pays européens (37 systèmes éducatifs), à savoir tous les pays participant au réseau Eurydice dans le cadre du programme de l'Union européenne pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013) (sauf la Serbie et la Suisse). Les données provenant d'Eurostat, de TALIS, de PISA et de TIMSS sont présentées uniquement pour les pays qui participent au programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

La collecte d'informations d'Eurydice

Les indicateurs d'Eurydice fournissent des informations extraites principalement de la législation, de règlements nationaux ou d'autres textes officiels portant sur l'éducation. Ces informations sont rassemblées par les unités nationales du réseau Eurydice, à partir de définitions communes. Lorsque l'aspect traité relève de la responsabilité des autorités locales ou des différents établissements et n'est donc pas régi par une réglementation au niveau central, il en est fait mention dans la figure concernée.

Les informations sont en général d'ordre qualitatif. Quelques indicateurs présentent toutefois une information quantitative (comme l'âge de la retraite, le temps de travail ou les salaires des enseignants).

Les collectes de données statistiques d'Eurostat

Toutes les données fournies dans le présent rapport (pour les figures D1, D11, D12, D13, D15 et F8) ont été extraites de la base de données d'Eurostat en juillet 2012. L'année de référence est 2010.

Toutes les données statistiques d'Eurostat sont disponibles à l'adresse suivante:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Les questionnaires communs UOE (UNESCO/OCDE/EUROSTAT) sont utilisés par les trois organisations pour collecter chaque année des données comparables à un niveau international sur des aspects importants des systèmes éducatifs, à partir de sources administratives.

Pour la description de PISA 2009, TALIS 2008 et TIMSS 2011, veuillez consulter le glossaire figurant à la fin du présent rapport.

Méthodologie

Des questionnaires ont été élaborés par l'unité Eurydice de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA) en collaboration avec les unités nationales du réseau. L'unité Eurydice de l'EACEA a également exploité les résultats des questionnaires contextuels des enquêtes TALIS 2008, PISA 2009 et TIMSS 2011.

Toutes les analyses relatives aux données qualitatives et quantitatives présentes dans ce rapport ont été rédigées par l'unité Eurydice de l'EACEA. Le réseau Eurydice a procédé à la vérification de l'ensemble du rapport.

Les six indicateurs sur les salaires des enseignants et des chefs d'établissement proviennent du document *Salaires et allocations des enseignants et chefs d'établissement en Europe* publié en octobre 2012 sur le site internet d'Eurydice. Pour ces indicateurs, aucune nouvelle collecte de données n'a été effectuée. Pour de plus amples informations sur les conséquences de la crise financière sur les salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement, veuillez consulter le document *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

L'unité Eurydice de l'EACEA a la responsabilité de l'édition finale et de la mise en page du rapport. Elle a également assuré l'ensemble de la réalisation des cartes, diagrammes et autres graphiques du rapport. Enfin, la note de synthèse, intitulée «L'essentiel de l'information» et présentée en début d'ouvrage, est sous l'entière responsabilité de l'unité Eurydice de l'EACEA.

Conventions et présentation des contenus

Les valeurs de chaque indicateur quantitatif sont reprises dans un tableau sous le graphique concerné. Chaque figure est accompagnée d'une note explicative et de notes par pays, directement sous la figure. Les notes explicatives fournissent des précisions terminologiques et conceptuelles nécessaires à la compréhension de l'indicateur et de la figure. Les notes par pays indiquent les particularités nationales qu'il importe de prendre en considération pour interpréter correctement les figures.

Les codes des dénominations des pays, les codes statistiques ainsi que les abréviations et acronymes utilisés sont explicités au début du rapport. Le glossaire des termes employés et la présentation des outils statistiques utilisés figurent en fin d'ouvrage.

Une liste de l'ensemble des figures mentionnant les sources et les niveaux d'enseignement couverts (CITE 0, CITE 1-3) est disponible à la fin du rapport.

La présente version des *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe* est également accessible au format électronique sur le site internet d'Eurydice.

Toutes les personnes ayant contribué, à tous les niveaux, à la réalisation de cette œuvre collective sont citées en fin d'ouvrage.

L'ESSENTIEL DE L'INFORMATION

Les indicateurs présentés dans cette première édition des *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe* couvrent un certain nombre de sujets d'actualité concernant la profession d'enseignant et le leadership scolaire. Ce rapport traite des différentes étapes de la carrière des enseignants, de la formation initiale à la retraite en passant par l'entrée dans la profession.

Les indicateurs concernent les structures et les différentes voies d'accès à l'enseignement, y compris les voies alternatives permettant d'obtenir un titre pédagogique. Ils donnent un aperçu des modèles classiques de formation initiale des enseignants, des titres ou diplômes sur lesquels ils débouchent, de leur durée et de la part de formation professionnelle spécifique qu'ils comprennent. Le soutien apporté aux enseignants fraîchement recrutés pendant leurs premières années de carrière fait également partie des grands sujets abordés.

Le présent rapport analyse, en outre, les principales procédures de recrutement et d'emploi des enseignants, leur statut contractuel ainsi que les politiques et mesures de planification en place pour garantir une offre suffisante d'enseignants. La formation professionnelle continue (FPC) est étudiée en termes de conditions de participation, d'incitations et de planification au niveau des établissements scolaires, mais aussi du point de vue des systèmes de mobilité transnationale destinés aux enseignants.

Sont également abordés les conditions de service, notamment certains aspects tels que le temps de travail, le soutien proposé aux enseignants, les remontées d'informations des enseignants, les salaires, les allocations complémentaires et l'âge du départ à la retraite. Dans ce cadre, la profession d'enseignant est analysée en termes de ratios enseignant-élève, de sexe et d'âge. Le rôle décisionnel des enseignants dans certains domaines de la vie scolaire est mis en avant.

La profession de chef d'établissement est abordée du point de vue des conditions d'accès à ce poste, des exigences relatives à la formation initiale et en cours d'emploi, des procédures de recrutement, des salaires, des formes de leadership partagé et des activités du chef d'établissement.

Formation initiale des enseignants: la qualification minimale est en général un bachelor sanctionnant quatre années d'études

- En 2012, en Europe, la qualification la plus répandue chez les enseignants est le bachelor, sauf pour les enseignants de l'enseignement secondaire supérieur, qui, dans la majorité des pays, doivent avoir un diplôme de master. Ces cursus durent généralement entre quatre et cinq ans. Il n'y a qu'en République tchèque, en Allemagne, à Malte et en Slovaquie que les enseignants du niveau préprimaire n'ont pas besoin d'avoir suivi des études supérieures: dans ces pays, une qualification de l'enseignement secondaire supérieur ou postsecondaire suffit (voir figure A2). Les voies alternatives visant à l'obtention d'un titre pédagogique, telles que les formations courtes en cours d'emploi pour les personnes souhaitant changer de métier, ne sont pas très répandues en Europe (voir figure A6).
- Dans les programmes de formation des futurs enseignants de l'éducation préprimaire et de l'enseignement primaire, la formation professionnelle spécifique à l'enseignement (composée de volets théoriques et pratiques et se distinguant des études dans une matière donnée) représente approximativement un tiers de la totalité de la formation dans une majorité de pays. Les programmes préparant à l'enseignement secondaire contiennent généralement moins de formation professionnelle (voir figure A2). La formation pratique dans les établissements scolaires se caractérise par des variations considérables d'un pays à l'autre, mais est globalement plus longue pour les futurs enseignants du préprimaire et du primaire que pour les niveaux supérieurs d'enseignement (voir figure A3). Dans une majorité de pays, des recommandations centrales

invitent à développer, dans les programmes de formation initiale des enseignants, les connaissances et les compétences des étudiants dans le domaine de la recherche pédagogique. Ces recommandations valent pour les programmes de formation de niveau bachelor comme pour ceux de niveau master (voir figure A4).

Les exigences spécifiques à l'accès à la formation initiale des enseignants ne sont pas très répandues

- L'admission à la formation initiale des enseignants semble être davantage régie par les conditions générales d'admission dans l'enseignement supérieur que par des critères de sélection spécifiques conçus spécialement pour la formation des enseignants. Seul un tiers de l'ensemble des pays européens utilise des méthodes de sélection spécifiques. Peu de pays organisent des tests d'aptitude ou des entretiens sur la motivation des candidats à devenir enseignants.

Les qualifications des formateurs d'enseignants ne diffèrent pas de celles des autres personnels enseignants de l'université

- Les formateurs d'enseignants ont des profils divers, mais dans la plupart des pays, les conditions pour devenir formateur d'enseignants dans l'enseignement supérieur sont généralement les mêmes que celles qui s'appliquent aux autres personnels enseignants de l'enseignement supérieur (voir figure A8). Dans la moitié des pays européens, les formateurs d'enseignants doivent eux-mêmes être titulaires d'un titre pédagogique. Dans certains cas cependant, cette condition dépend du niveau d'enseignement auquel les formateurs préparent leurs étudiants. Dans certains pays, des exigences plus spécifiques existent en ce qui concerne les tuteurs au sein des établissements scolaires.

Le tutorat des nouveaux enseignants gagne en importance

- Les enseignants peuvent rencontrer de nombreuses difficultés pendant les premières années de leur carrière, et ils ont souvent besoin d'être accompagnés. Des programmes structurés destinés à une phase d'initiation, offrant une formation complémentaire, une aide personnalisée et des conseils aux nouveaux enseignants sont désormais en place dans de nombreux pays et viennent seulement d'être introduits dans plusieurs autres. Les différentes composantes de ce système de soutien structuré (enseignement effectif, formation complémentaire, échanges avec le tuteur, évaluation, etc.) ne sont cependant pas partout pondérées de la même manière. L'organisation de ces systèmes est très diverse, et l'efficacité de l'aide apportée aux enseignants pour surmonter les problèmes rencontrés en début de carrière peut donc varier (voir figure A10).
- Si tous les pays ne proposent pas de programme d'initiation complet et à l'échelle de tout le système, beaucoup d'entre eux prévoient des mesures de soutien individuel à même d'aider les enseignants à surmonter les difficultés spécifiques qu'ils sont susceptibles de connaître en début de carrière, ce qui permet de réduire le risque d'abandon précoce de la profession. La mesure la plus couramment recommandée est le tutorat, où un enseignant expérimenté ayant accompli une période significative de service est désigné comme responsable d'enseignants nouvellement qualifiés (voir figure A 11).

Les pays où les enseignants sont fonctionnaires de carrière sont minoritaires

- A l'heure actuelle, en Europe, de nombreux enseignants sont employés sous statut contractuel. Bien que de nombreux pays offrent le statut de fonctionnaire à leurs enseignants, ceux où devenir fonctionnaire de carrière avec un emploi à vie est la seule possibilité d'exercer le métier sont une minorité (Espagne, Grèce, France et Chypre). Globalement, il apparaît que les enseignants sont de plus en plus recrutés par procédure ouverte, directement par leurs employeurs qui sont souvent des établissements scolaires ou des autorités éducatives locales. Peu de pays utilisent les concours comme unique méthode de recrutement (voir figures B3, B5 et B6).
- Les données issues de l'enquête internationale TALIS 2008 révèlent en outre que si, globalement, la plupart des enseignants des pays européens ayant participé à l'enquête ont des contrats à durée indéterminée après un certain nombre d'années de service, dans certains pays, une part non négligeable des enseignants est employée sous contrat à durée déterminée. Dans certains cas, même les enseignants ayant de nombreuses années d'expérience ont un contrat à durée déterminée (voir figures B9 et B10).

De plus en plus de pays exigent que les établissements scolaires offrent un plan de formation professionnelle à leurs enseignants

- Ces dernières années, la formation professionnelle continue (FPC) a gagné en importance, et elle est considérée comme une obligation professionnelle dans la majorité des pays. En Bulgarie, en Espagne, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie, en Slovénie et en Slovaquie, la participation à la FPC est nécessaire à l'obtention de promotions sous forme d'avancement de carrière ou d'augmentation de salaire (voir figure C1). Dans de nombreux pays européens, les établissements sont obligés d'avoir un plan de FPC pour tout le personnel de l'établissement, mais seul moins d'un tiers des pays oblige les enseignants à avoir un projet individuel (voir figures C2 et C3).
- La mesure d'incitation la plus répandue pour favoriser la participation à la FPC est l'influence de cette participation sur les promotions. La FPC est rarement la seule condition d'obtention d'un avancement, mais elle constitue souvent un prérequis. Une aide financière est souvent accordée sous la forme d'activités gratuites ou de participation aux frais engagés par le prestataire de la formation. De nombreux établissements reçoivent en outre des subventions directes pour financer la FPC de leurs enseignants (voir figure C4).

De plus grands efforts s'imposent pour attirer les jeunes vers la profession d'enseignant

- Dans une grande majorité de pays européens, on compte moins d'enseignants dans les tranches d'âge inférieures à 40 ans que dans les tranches d'âge supérieures. Dans l'enseignement secondaire, la tendance au vieillissement du personnel enseignant est particulièrement marquée: en Bulgarie, en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Italie, aux Pays-Bas, en Autriche, en Norvège et en Islande, près de la moitié des enseignants ont plus de 50 ans. De plus, en Allemagne, en Italie et en Suède, le pourcentage des enseignants appartenant à la tranche d'âge des moins de 30 ans est particulièrement bas (voir figures D14 et D16). Associée au déclin du nombre de candidats à la formation d'enseignant, cette situation risque d'entraîner des pénuries d'enseignants. Il est donc nécessaire que davantage de nouveaux enseignants qualifiés entrent dans la profession.

- Au cours de ces dix dernières années, l'âge officiel de la retraite a été relevé dans environ un tiers des pays européens. Dans la plupart des pays d'Europe, les enseignants partent à la retraite dès qu'ils en ont la possibilité. Mais dans plusieurs pays, les possibilités de partir avant d'avoir atteint l'âge officiel de la retraite ont été supprimées. Les enseignants partent donc lorsqu'ils ont effectué le nombre d'années requis et atteint l'âge donnant droit à une pension complète (voir figures D15 et D16).
- La plupart des pays ont mis en place des mesures permettant de surveiller l'offre et la demande d'enseignants. Elles sont mises en œuvre à travers une politique de planification ou un suivi des évolutions du marché du travail en général. Dans les deux cas, ces mesures sont généralement prises à court terme, elles sont valables un an pour couvrir les besoins les plus urgents. Les pénuries ou excédents potentiels pourraient être mieux anticipés grâce à une planification à plus long terme (voir figure B1).

Aux niveaux d'enseignement les moins élevés, une majorité écrasante d'enseignants sont des femmes

- Dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur, la grande majorité des enseignants sont des femmes. Leur représentation varie cependant en fonction du niveau d'enseignement: plus les enfants sont jeunes, plus la proportion d'enseignantes est élevée. Elles sont majoritaires dans l'enseignement primaire de tous les pays européens. Statistiquement, elles le sont également dans l'enseignement secondaire inférieur: dans la moitié des pays européens à peu près, les enseignantes représentent au moins 70 % du personnel enseignant à ce niveau. En revanche, au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, leur proportion diminue nettement (voir figure D13).
- Quant à la représentation des femmes aux postes de direction des établissements scolaires, elle est également fonction du niveau d'enseignement. D'après les données disponibles, les femmes chefs d'établissement sont souvent surreprésentées dans l'enseignement primaire. Cette proportion diminue toutefois rapidement au niveau de l'enseignement secondaire. Les différences entre les niveaux d'enseignement sont y particulièrement marquées en France, en Autriche, en Suède et en Islande (voir figure F8).

Le temps de travail des enseignants ne diffère pas de celui des autres professions

- Le nombre d'heures contractuelles pendant lesquelles les enseignants sont tenus d'enseigner activement varie énormément d'un pays à l'autre, mais le nombre moyen d'heures hebdomadaires d'enseignement est de 20 heures dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire. Dans l'éducation préprimaire, les heures d'enseignement sont généralement plus nombreuses. Le temps de travail total défini dans la grande majorité des pays se situe entre 35 et 40 heures par semaine; il est identique pour tous les niveaux d'enseignement. La réduction du nombre d'heures d'enseignement en fin de carrière n'est pas une pratique très répandue dans les pays européens (voir figures D5a et D5b).

L'offre de mesures de soutien est souvent décidée au niveau des établissements

- En intervenant de manière intensive en tête à tête ou en petits groupes, les spécialistes de la profession peuvent apporter un soutien extrêmement efficace aux enseignants dont les élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage. La plupart des pays veillent à ce que les établissements offrent à leurs enseignants la possibilité de consulter des psychologues éducatifs. Une majorité de pays ont également la possibilité de recruter des orthophonistes et, le cas échéant, des spécialistes des besoins éducatifs particuliers. Leur mise à disposition n'est toutefois pas obligatoire et nécessite un financement spécifique. En revanche, les enseignants spécialistes de la lecture et des mathématiques n'interviennent que dans peu de pays. Globalement, la mise à disposition de personnel et d'autres mesures de soutien se décide très souvent au niveau des établissements ou au niveau local (voir figures D2 et D3).

Le salaire minimal de base est souvent inférieur au PIB par habitant

- Dans la majorité des pays, le salaire brut minimal de base des enseignants du primaire et du de l'enseignement secondaire inférieur est inférieur au PIB par habitant. Dans l'enseignement secondaire supérieur, le salaire statutaire minimal des enseignants de la plupart des pays représente pratiquement 90 % du PIB par habitant. Les pays où le salaire minimal est relativement bas au niveau de l'enseignement primaire sont également ceux où le salaire statutaire de l'enseignement secondaire supérieur est le plus bas (voir figure D6).
- Les majorations s'ajoutant au salaire de base peuvent augmenter considérablement le salaire réel d'un enseignant. Les majorations de salaire les plus fréquentes dans les pays européens rémunèrent des responsabilités ou des heures supplémentaires. Seule la moitié des pays accordent des majorations de salaire aux enseignants en raison de bonnes performances d'enseignement ou en fonction des résultats des élèves (voir figure D10).
- En Europe, le salaire brut maximal des enseignants comptant le plus d'ancienneté est en général deux fois plus élevé que le salaire minimal des nouveaux enseignants. Mais obtenir le salaire maximal pouvant prendre jusqu'à 30 ans dans certains pays, les jeunes sont parfois découragés d'entrer dans la profession (voir figure D7).

Les méthodes pédagogiques sont laissées à la discrétion des enseignants

- Dans la plupart des pays européens, les enseignants du niveau primaire sont relativement autonomes en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques. Le choix des méthodes pédagogiques est d'ailleurs laissé à la discrétion des enseignants dans presque tous les pays. Dans l'enseignement secondaire, les décisions relatives aux contenus reviennent aux chefs d'établissement et aux organes de direction de l'établissement dans près de la moitié des pays, mais dans la plupart d'entre eux, le choix des méthodes pédagogiques est une prérogative de l'enseignant (voir figures E1 et E2).
- En ce qui concerne la gestion des ressources humaines, en Europe, la prise de décision incombe principalement aux chefs d'établissement et aux organes de direction de l'établissement. Les enseignants ne prennent des décisions dans ce domaine que dans des cas extrêmement rares.
- Dans environ deux tiers des pays européens où le redoublement existe, les enseignants participent activement au processus, soit en formulant une proposition de redoublement, soit en prenant eux-

mêmes la décision de faire redoubler un élève. En ce qui concerne les tests nationaux standardisés, ce sont souvent les enseignants qui non seulement font passer ces tests, mais aussi les notent (voir figures E3 et E4).

Les chefs d'établissement participent souvent à l'évaluation des enseignants

- Il existe une forme d'évaluation individuelle réglementée des enseignants dans presque tous les pays européens (voir figure D16). Cela étant, la grande majorité d'entre eux ont mis en place un processus d'évaluation des établissements scolaires dans lequel l'évaluation individuelle des enseignants ne constitue qu'une partie d'un système plus complexe. Dans la plupart des pays, le chef d'établissement est responsable de l'évaluation des enseignants et dans plus de la moitié d'entre eux, cette évaluation a lieu de façon régulière. Dans les pays européens, l'auto-évaluation des enseignants ne semble pas être une exigence très répandue dans le cadre des procédures d'évaluation. Les données issues de l'enquête internationale TIMSS 2011 confirment que les chefs d'établissement participent très souvent à l'évaluation des enseignants. Elles révèlent en outre que dans de nombreux pays, la réussite des élèves est un critère largement pris en compte dans les procédures d'évaluation des enseignants (voir figure D17).

Dans de nombreux pays, une formation spécifique est nécessaire pour devenir chef d'établissement

- La première condition pour être nommé chef d'établissement est généralement une expérience d'enseignement de cinq ans en moyenne. La plupart des pays appliquent cependant au moins une condition supplémentaire: les futurs chefs d'établissement doivent soit avoir une expérience administrative, soit avoir suivi une formation spécifique à la fonction de chef d'établissement (voir figure F1). De tels programmes de formation spécifique existent presque partout, même dans les pays où une telle formation n'est pas requise pour accéder à cet emploi (voir figure F3). De plus, dans la majorité des pays, les chefs d'établissement ont l'obligation professionnelle de participer à des activités de FPC tout au long de leur carrière (voir figure F10).

Le travail des chefs d'établissement comprend beaucoup d'activités éducatives

- D'après les données issues de l'enquête internationale TIMSS 2011, les chefs d'établissement participent souvent au suivi de la progression de l'apprentissage des élèves, au lancement de projets éducatifs et, dans une moindre mesure, de leur propre FPC. Les données issues de l'enquête internationale PISA 2009 révèlent que dans les pays européens ayant participé à l'enquête, de nombreux chefs d'établissement participent de façon importante à la conception de plans de FPC à destination des enseignants ainsi qu'à la coordination des programmes scolaires et à la fourniture de conseils aux enseignants sur la manière d'améliorer leur travail (voir figures F6 et F7).

Le leadership scolaire est souvent partagé de manière traditionnelle

- Il existe des formes de leadership scolaire partagé dans presque tous les pays. Les approches innovantes sont cependant plutôt rares. Dans la majorité des pays, le leadership scolaire est partagé de manière traditionnelle entre plusieurs équipes formelles de gestion (voir figure F5).

CODES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Codes des pays

UE/EU-27	Union européenne	PL	Pologne
BE	Belgique	PT	Portugal
BE fr	Belgique – Communauté française	RO	Roumanie
BE de	Belgique – Communauté germanophone	SI	Slovénie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SK	Slovaquie
BG	Bulgarie	FI	Finlande
CZ	République tchèque	SE	Suède
DK	Danemark	UK	Royaume-Uni
DE	Allemagne	UK-ENG	Angleterre
EE	Estonie	UK-WLS	Pays de Galles
IE	Irlande	UK-NIR	Irlande du Nord
EL	Grèce	UK-SCT	Écosse
ES	Espagne	Pays en voie d'adhésion	
FR	France	HR	Croatie
IT	Italie	Pays candidats à l'adhésion	
CY	Chypre	IS	Islande
LV	Lettonie	TR	Turquie
LT	Lituanie		
LU	Luxembourg	Pays de l'AELE	Association européenne de libre-échange
HU	Hongrie		
MT	Malte	LI	Liechtenstein
NL	Pays-Bas	NO	Norvège
AT	Autriche	CH	Suisse

Symboles statistiques

:	Données non disponibles	(-)	Sans objet
---	-------------------------	-----	------------

Abréviations et acronymes

CITE	Classification internationale type de l'éducation
EU-27	La moyenne de l'EU-27 ne contient que les données des 27 États membres de l'Union européenne relevées après le 1er janvier 2007
Eurostat	Office statistique de l'Union européenne
FIE	Formation initiale des enseignants
FPC	Formation professionnelle continue
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PPA	Parité de pouvoir d'achat
Programme EFTLV	Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie
SEN	Besoins éducatifs particuliers (Special Educational Needs)
SPA	Standard de pouvoir d'achat
TALIS	Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage
TIMSS	Tendances internationales de l'étude des mathématiques et des sciences (<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>) (IEA)



FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET SOUTIEN AUX NOUVEAUX ENSEIGNANTS

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT LES MOINS ÉLEVÉS SUIT GÉNÉRALEMENT LE MODÈLE SIMULTANÉ

La formation des enseignants peut être organisée de diverses manières mais, le plus souvent, elle comprend une composante générale et une composante professionnelle. La composante générale consiste en des cours d'enseignement général et en une formation dans la ou les matière(s) que les candidats enseigneront une fois qualifiés. La partie professionnelle apporte aux futurs enseignants les compétences à la fois théoriques et pratiques nécessaires à l'enseignement et comprend des stages en établissement scolaire.

Suivant la manière de combiner ces deux composantes, on distingue deux grands modèles de formation initiale des enseignants. La composante professionnelle peut être enseignée soit en même temps que la composante générale (**modèle simultané**), soit après celle-ci (**modèle consécutif**). Dans le modèle simultané, les étudiants reçoivent une formation spécifique à l'enseignement dès le début de leur programme d'études supérieures, tandis que dans le modèle consécutif, cette formation a lieu après ou juste avant l'obtention de leur diplôme. Pour suivre une formation correspondant au modèle simultané, le niveau de qualification requis est le certificat de fin d'études de l'enseignement secondaire supérieur et, dans certains cas, un certificat d'aptitude aux études supérieures et/ou à la formation d'enseignant (voir figure A5). Dans le modèle consécutif, les étudiants qui ont suivi des études supérieures dans une matière particulière effectuent leur formation professionnelle dans un deuxième temps.

Dans presque tous les pays européens, les enseignants des niveaux d'enseignement préprimaire et primaire sont formés suivant le modèle simultané. Les seules exceptions sont la France et le Portugal (depuis 2011), où seul le modèle consécutif est appliqué. En Bulgarie, en Estonie, en Irlande, en Pologne, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse), les deux modèles s'appliquent.

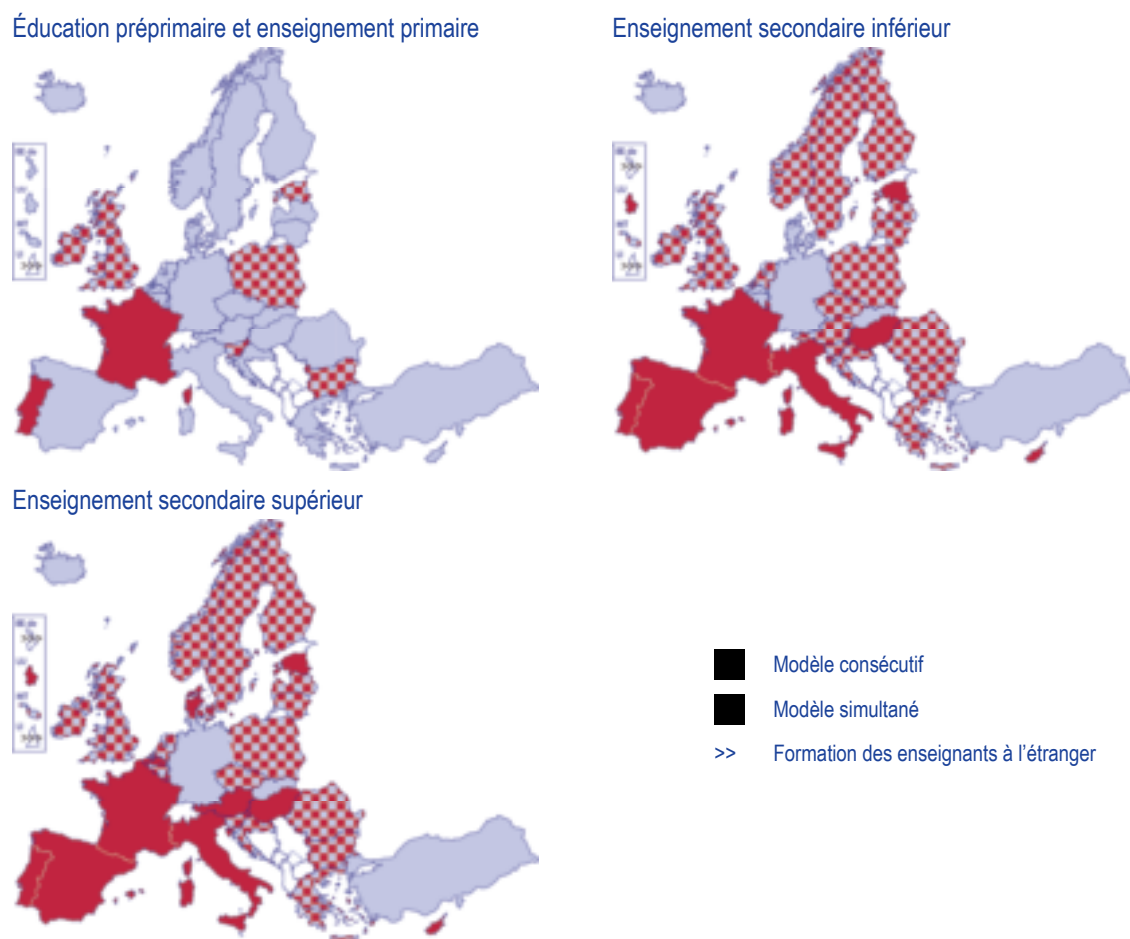
Pour l'enseignement secondaire inférieur général, la situation est plus nuancée. Le modèle simultané est la seule possibilité en Belgique, au Danemark, en Allemagne, en Slovaquie, en Islande et en Turquie. Dans huit pays (Estonie, Espagne, France, Italie, Chypre, Luxembourg, Hongrie et Portugal), le modèle consécutif est le seul type de formation existant. Dans la majorité des autres pays, les deux modèles coexistent.

Pour les futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur, la plupart des pays proposent soit exclusivement le modèle consécutif, soit les deux modèles de formation. En Europe, la majorité des futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur général reçoivent donc une formation correspondant au modèle consécutif.

En Allemagne, en Slovaquie, en Islande et en Turquie, le modèle simultané est la seule possibilité d'accès à la profession pour tous les niveaux d'enseignement, alors qu'en France et au Portugal, seul le modèle consécutif existe. En revanche, en Bulgarie, en Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni, les deux modèles coexistent, de l'éducation préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 1 à 3).

En dehors de ces modèles traditionnels, peu de pays proposent des voies de formation alternatives (voir figure A6).

● **Figure A1. Structure de la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): la plupart des enseignants sont formés au sein de la Communauté française de Belgique.

Bulgarie: les deux modèles existent, mais la plupart des enseignants sont formés suivant le modèle simultané.

Estonie: pour le niveau CITE 1, les deux modèles existent, mais la plupart des enseignants sont formés suivant le modèle simultané.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Luxembourg: pour les niveaux CITE 2 et 3, les futurs enseignants obtiennent généralement leur diplôme de master à l'étranger et suivent ensuite leur formation professionnelle au Luxembourg.

Pologne: les enseignants du niveau CITE 0 et des années 1 à 3 du niveau CITE 1 sont formés exclusivement suivant le modèle simultané.

Slovénie: pour le niveau CITE 0, les deux modèles existent, mais la plupart des enseignants sont formés suivant le modèle simultané.

Liechtenstein: la plupart des futurs enseignants sont formés en Suisse et en Autriche.

LES ENSEIGNANTS DU PRÉPRIMAIRE ET DU PRIMAIRE REÇOIVENT GÉNÉRALEMENT UNE FORMATION DE NIVEAU BACHELOR AVEC UNE PART RELATIVEMENT ÉLEVÉE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans la plupart des pays, la qualification minimale requise pour enseigner au niveau préprimaire est un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bachelor sanctionnant trois à quatre années d'études.

En République tchèque, en Allemagne, à Malte, en Autriche et en Slovaquie, les qualifications les plus courantes des enseignants de l'éducation préprimaire correspondent au niveau de l'enseignement



secondaire supérieur ou au niveau de l'enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 3 et 4). Ces programmes durent entre deux et cinq ans.

Les futurs enseignants de l'éducation préprimaire ne reçoivent une formation de niveau master qu'en France, en Italie, au Portugal et en Islande. En Finlande, il existe un titre pédagogique de niveau master, mais le niveau bachelor est plus courant.

Un titre de niveau bachelor est également la qualification minimale la plus courante pour les enseignants du primaire. Dans les pays où il existe une qualification de niveau master, la formation prend généralement entre quatre et cinq ans. Il n'existe apparemment pas de lien entre le niveau du titre final et le modèle de formation (simultané ou consécutif, voir figure A1).

Dans la majorité des pays, la formation professionnelle des futurs enseignants de l'éducation préprimaire doit représenter au minimum 25 % de l'ensemble du programme de formation. La part de la formation professionnelle est particulièrement élevée en Espagne et en Hongrie. Elle représente 20 % ou moins des programmes de formation des enseignants du niveau préprimaire dans quatre pays seulement. Dans quelques pays seulement, les établissements de formation ont la possibilité de déterminer eux-mêmes le volume de formation professionnelle spécifique qu'ils dispensent. De même, pour les enseignants du niveau primaire, la formation professionnelle représente au moins un tiers de l'ensemble du programme de formation dans de nombreux pays.

Dans plusieurs pays, les nouveaux programmes de formation des enseignants s'efforcent d'associer la formation professionnelle à toutes les composantes du programme de façon à proposer une approche holistique et intégrée débouchant sur un diplôme professionnel.

Il n'existe apparemment pas de lien entre le niveau du programme et le volume de formation professionnelle. Les formations de niveau bachelor ne contiennent donc pas nécessairement plus de formation professionnelle que celles de niveau master, et inversement.

Notes explicatives (figures A2a et A2b)

Les figures présentent uniquement la durée minimale obligatoire de la formation initiale des enseignants. La durée de la formation initiale des enseignants est exprimée en années. Le calcul du pourcentage de formation professionnelle se base sur les ECTS. Pour les pays formant les enseignants suivant différentes voies, seule la voie la plus courante est prise en compte.

La part de formation professionnelle dans la formation initiale des enseignants a été calculée par rapport au cursus minimal obligatoire pour l'ensemble des futurs enseignants. Dans ce cursus minimal obligatoire, une distinction est faite entre formation générale et formation professionnelle.

Formation générale: dans le modèle simultané, elle recouvre les cours généraux ainsi que la partie de la formation consacrée à la maîtrise de la (des) matière(s) que le futur enseignant aura à enseigner. L'objectif de ces cours est par conséquent de donner aux futurs enseignants une connaissance approfondie d'une ou plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale. Dans le modèle consécutif, la formation générale fait référence au diplôme obtenu dans une matière spécifique.

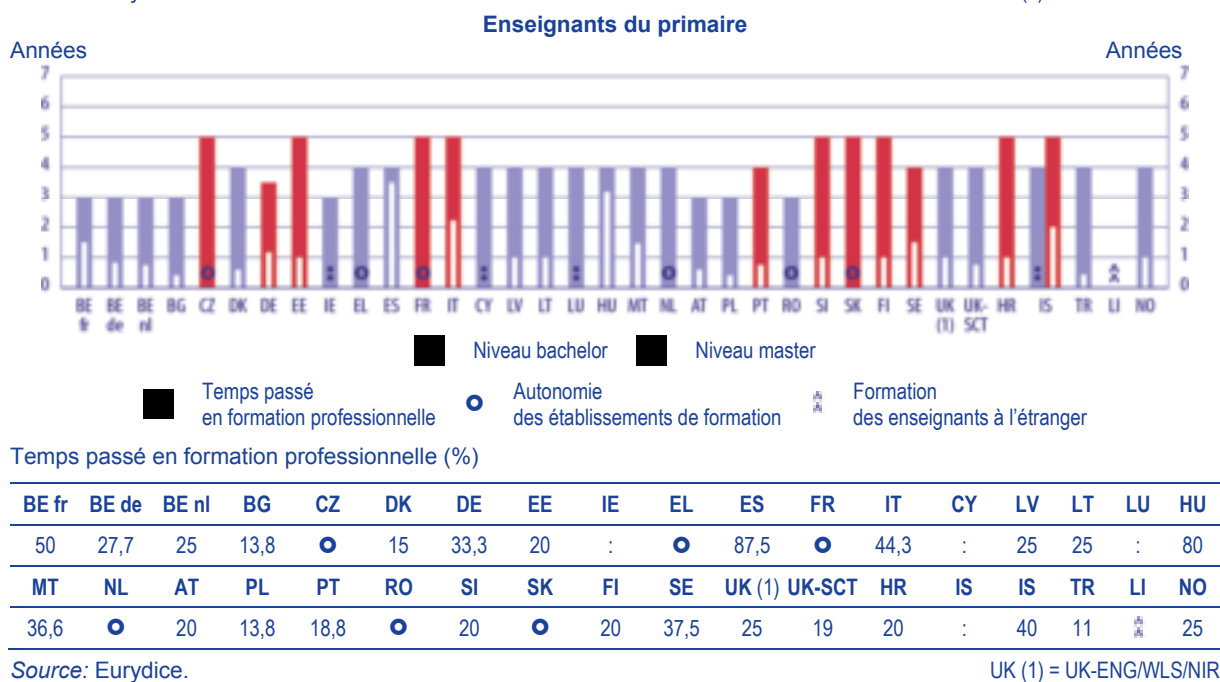
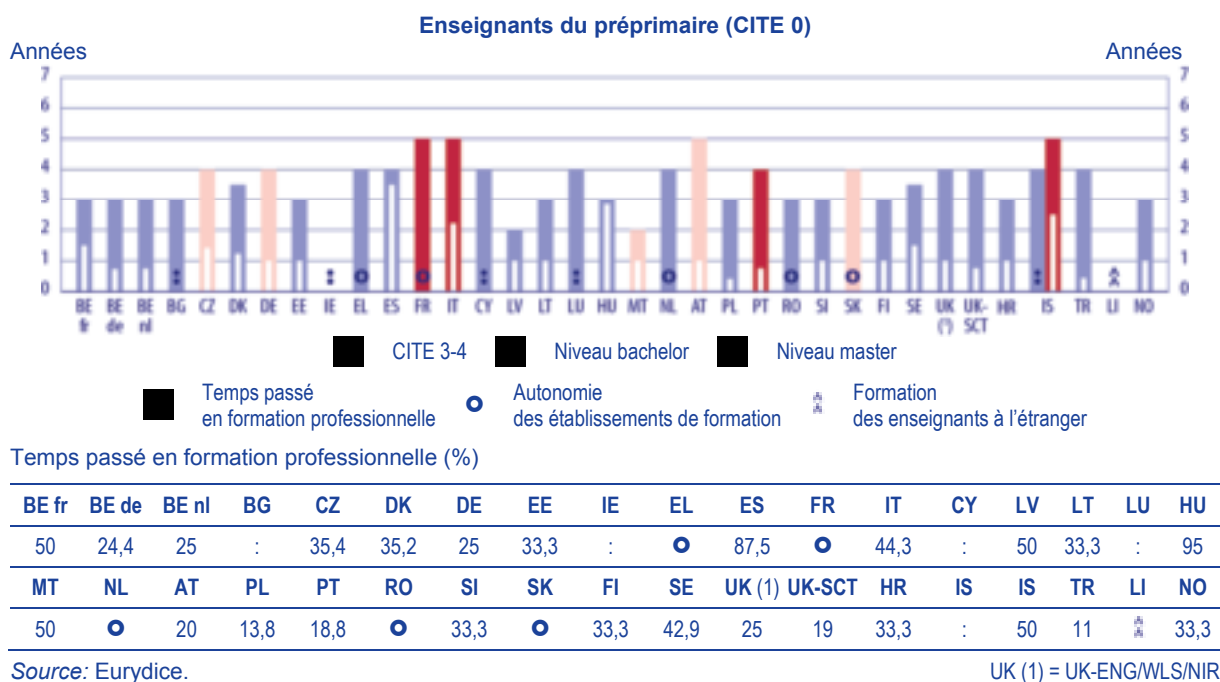
Formation professionnelle: formation apportant aux futurs enseignants une compréhension à la fois théorique et pratique de leur future profession. Outre des cours de psychologie, de théorie et de méthodes pédagogiques, elle comprend des stages en établissements scolaires.

Dans certains pays, le volume horaire consacré à la formation spécifiquement professionnelle dans le cadre de la formation initiale des enseignants peut être déterminé par l'établissement de formation lui-même. Lorsque les établissements de formation disposent d'une autonomie totale (c'est-à-dire quand il n'existe aucun volume horaire minimal requis), le symbole 0 a été indiqué.



FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET SOUTIEN AUX NOUVEAUX ENSEIGNANTS

● **Figure A2a. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire et du primaire et part minimale de la formation professionnelle, 2011/2012.**



Notes spécifiques par pays

Bulgarie: il existe également un programme de bachelor d'une durée de quatre ans pour les niveaux CITE 0 et 1.

République tchèque, Slovaquie: dans la plupart des cas, la formation initiale des enseignants du niveau CITE 0 correspond à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3). Il existe cependant d'autres voies aux niveaux CITE 4 et 5; au niveau CITE 5, la formation dure trois ans (diplôme de bachelor) et peut se poursuivre en master (généralement deux ans).

France: en raison de l'introduction de programmes de master, la formation professionnelle est de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur. Le volume de formation professionnelle varie beaucoup d'une université à l'autre.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Finlande: seuls les enseignants de l'éducation préprimaire exerçant en établissement scolaire doivent avoir un titre de niveau master. L'essentiel de l'éducation préprimaire (CITE 0) est dispensé dans les crèches, où les enseignants doivent avoir un diplôme de bachelor.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, programme de formation professionnelle appliquant le modèle consécutif) n'est pas un programme de master mais peut comprendre des enseignements de niveau master qui peuvent à leur tour contribuer à l'obtention d'un master proprement dit.

Islande: la formation des enseignants pour obtenir le statut d'enseignant qualifié devrait être de niveau master, mais cette reconnaissance ne sera pas pleinement effective avant 2013. Pendant la période de transition, les établissements de formation des enseignants appliquent deux programmes.

Norvège: il existe d'autres voies courantes, notamment un programme de formation des enseignants appliquant le modèle simultané, d'une durée de cinq ans et de niveau master. Le temps passé en formation professionnelle est le même.

LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SONT TITULAIRES DE DIPLÔMES DE BACHELOR OU DE MASTER, MAIS LA PART DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EST MOINDRE

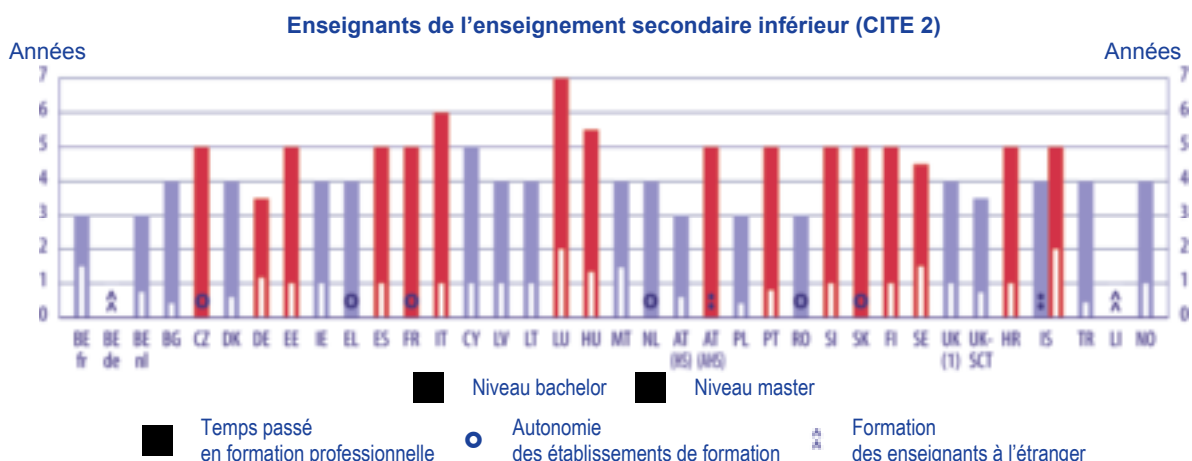
Pour ceux qui souhaitent exercer dans l'enseignement secondaire inférieur, dans plus de la moitié des pays, la formation initiale correspond au niveau bachelor (généralement quatre ans). Dans seize pays, cette formation est désormais de niveau master (généralement cinq ans).

Pour l'enseignement secondaire supérieur, dans la majorité des pays, le titre final est un diplôme de master. Il n'existe apparemment pas de lien entre le niveau du final et le modèle de formation (simultané ou consécutif, voir figure A1).

Pour l'enseignement secondaire inférieur, dans la majorité des pays, la part de la formation professionnelle par rapport à la totalité de la formation initiale est supérieure à 20 %. Elle est particulièrement élevée en Belgique (Communauté française) et en Islande.

Pour l'enseignement secondaire supérieur, la formation professionnelle représente encore environ 20 % dans la majorité des pays. Il n'existe cependant que trois pays où la part de cette formation dépasse 30 %. À l'autre bout de l'échelle, elle est inférieure à 10 % de la totalité du programme de formation des enseignants du secondaire supérieur dans deux pays. Dans certains pays, les établissements d'enseignement supérieur disposent d'une autonomie totale ou partielle dans la détermination du temps consacré à la formation professionnelle spécifique aux enseignants du secondaire.

● **Figure A2b. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants de secondaire (inférieur et supérieur) général et part minimale de la formation professionnelle, 2011/2012.**



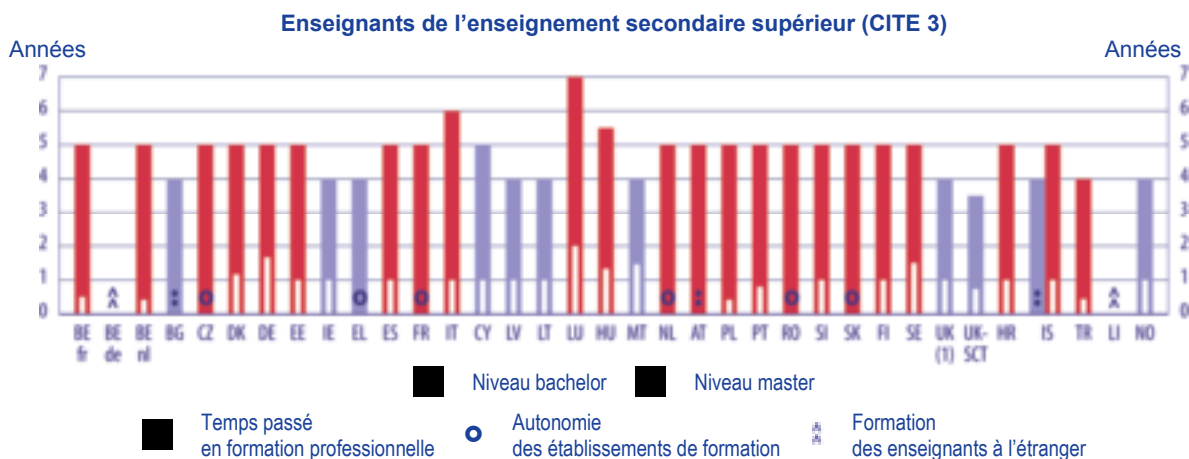
Temps passé en formation professionnelle (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
50	25	10,4	●	15	33,3	20	25	●	20	●	16,6	20	25	25	28,6	24,2	36,6	
NL	AT (HS)	AT (AHS)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO	
●	20	●	13,8	16	●	20	●	20	33,3	25	21	20	:	40	11	▲	25	

Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET SOUTIEN AUX NOUVEAUX ENSEIGNANTS



Temps passé en formation professionnelle (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
10	▲	8,3	:	●	23,3	33,3	20	25	●	20	●	16,6	20	25	25	28,6	24,2
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
36,6	●	●	8,3	16	●	20	●	20	30	25	21	20	:	20	11	▲	25

Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes explicatives (voir figure A2a ci-dessus)

Notes spécifiques par pays

France: en raison de l'introduction de programmes de master, la formation professionnelle est de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur. Le volume de formation professionnelle varie beaucoup d'une université à l'autre.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Luxembourg: la durée indiquée pour l'enseignement secondaire inclut la phase préparatoire, celle-ci comptant comme formation professionnelle.

Autriche: les universités proposent des programmes de formation d'une durée de cinq ans maximum (300 ECTS). Dans le cadre de l'autonomie des universités, à peu près 20 % du programme est consacré à la formation professionnelle. Dans les établissements d'enseignement général du type *Neue Mittelschule*, destinés aux élèves de 10 à 14 ans, l'enseignement est dispensé par des équipes d'enseignants diplômés des universités ou d'écoles supérieures de formation des enseignants. Une réorganisation générale des programmes de formation initiale des enseignants est en cours.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE, programme de formation professionnelle appliquant le modèle consécutif) n'est pas un programme de master mais peut comprendre des enseignements de niveau master qui peuvent à leur tour contribuer à l'obtention d'un master proprement dit.

Islande: la formation des enseignants pour obtenir le statut d'enseignant qualifié devrait être de niveau master, mais cette reconnaissance ne sera pas pleinement effective avant 2013. Pendant la période de transition, les établissements de formation des enseignants appliquent deux programmes.

Norvège: il existe d'autres voies courantes amenant au titre d'enseignant, notamment un programme de formation des enseignants appliquant le modèle simultané, d'une durée de cinq ans et de niveau master. Le temps passé en formation professionnelle est le même.

Comme pour la formation des enseignants du préprimaire et du primaire, il semble que le volume de la formation professionnelle dispensée aux futurs enseignants du secondaire soit davantage lié au niveau auquel ils souhaitent enseigner (inférieur ou supérieur) qu'au niveau du programme de formation et au titre final (bachelor ou master).

Globalement, pour ce qui est de l'ampleur de la formation professionnelle dispensée, les différences entre le secondaire inférieur et supérieur sont faibles en comparaison des écarts bien plus grands que l'on observe entre l'enseignement secondaire et le niveau préprimaire ou primaire.

Dans certains pays, la part de la formation professionnelle est la même quel que soit le niveau d'enseignement auquel se préparent les futurs enseignants. C'est le cas du Royaume-Uni et de la Turquie.

LA FORMATION PRATIQUE EST SOUVENT PLUS LONGUE POUR LES ENSEIGNANTS DES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT LES MOINS ÉLEVÉS

Dans les programmes de formation initiale des enseignants de tous les pays, la formation pratique en situation de travail réelle est une composante obligatoire de la formation professionnelle (voir figure A2). En règle générale, ces stages en établissement scolaire ne sont pas rémunérés et ne durent pas plus de quelques semaines. Ils peuvent être organisés à différents moments du programme, mais ils sont normalement supervisés par un tuteur (le plus souvent un enseignant de l'établissement) et les formateurs de l'établissement de formation initiale procèdent à des évaluations régulières.

● **Figure A3. Durée minimale (en nombre d'heures) des stages pratiques effectués dans un établissement scolaire pendant la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
CITE 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
CITE 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
CITE 2	480	▲	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
CITE 3	90	▲	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
CITE 0	●	500	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	700
CITE 1	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	700
CITE 2	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	420
CITE 3	●	●	112,5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	420

● Autonomie des établissements de formation ▲ Formation des enseignants à l'étranger

Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes spécifiques par pays

République tchèque: pour le niveau CITE 0, le nombre indiqué est celui concernant la voie de formation la plus courante (niveau CITE 3).

Espagne, Slovaquie: le nombre exact peut varier selon les établissements d'enseignement supérieur.

Hongrie: les textes réglementaires indiquent la durée des stages dans un établissement scolaire en ECTS et en semaines; le nombre d'heures indiqué ci-dessus a été calculé sur la base de la semaine de 40 heures.

Pays-Bas: pour les niveaux CITE 2 et 3, les universités ont convenu d'offrir 840 heures de stage en établissement scolaire.

Autriche: le nombre d'heures indiqué pour le niveau CITE 2 est celui qui s'applique aux futurs enseignants des établissements du type *Hauptschule*. Pour la formation des enseignants dans les universités, les établissements sont autonomes.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le nombre d'heures indiqué est celui qui s'applique aux programmes de bachelors d'une durée de quatre ans.

Royaume-Uni (SCT): le nombre d'heures indiqué est celui qui s'applique au diplôme de master.

La durée minimale recommandée pour ces stages varie énormément d'un pays à l'autre. Elle va de 20 heures en Croatie pour tous les programmes de formation des enseignants à 1 065 heures au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Dans de nombreux pays, elle dépasse 200 heures. Elle est inférieure à 200 heures en Belgique (Communauté française pour le niveau CITE 3), en Bulgarie, en République tchèque (sauf pour le niveau CITE 0), en Allemagne, à Chypre (pour les niveaux CITE 2 et 3), en Pologne, en Roumanie, en Slovaquie, en Croatie et en Turquie. Dans environ un tiers des pays européens, la durée du stage en établissement scolaire est la même pour tous les futurs enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent. Dans les pays où il existe des variations selon les niveaux d'enseignement, les programmes prévoient le plus souvent des stages en établissement scolaire de plus longue durée pour les futurs enseignants des niveaux d'enseignement les moins élevés (généralement les niveaux préprimaire et primaire). La

Hongrie et la Roumanie sont les seuls pays où la durée minimale du stage en établissement scolaire dans le cadre de la formation professionnelle initiale des futurs enseignants du secondaire (supérieur) est supérieure à celle du stage de leurs futurs collègues de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. En Lettonie, le stage en établissement scolaire est plus court pour les futurs enseignants de l'éducation préscolaire.

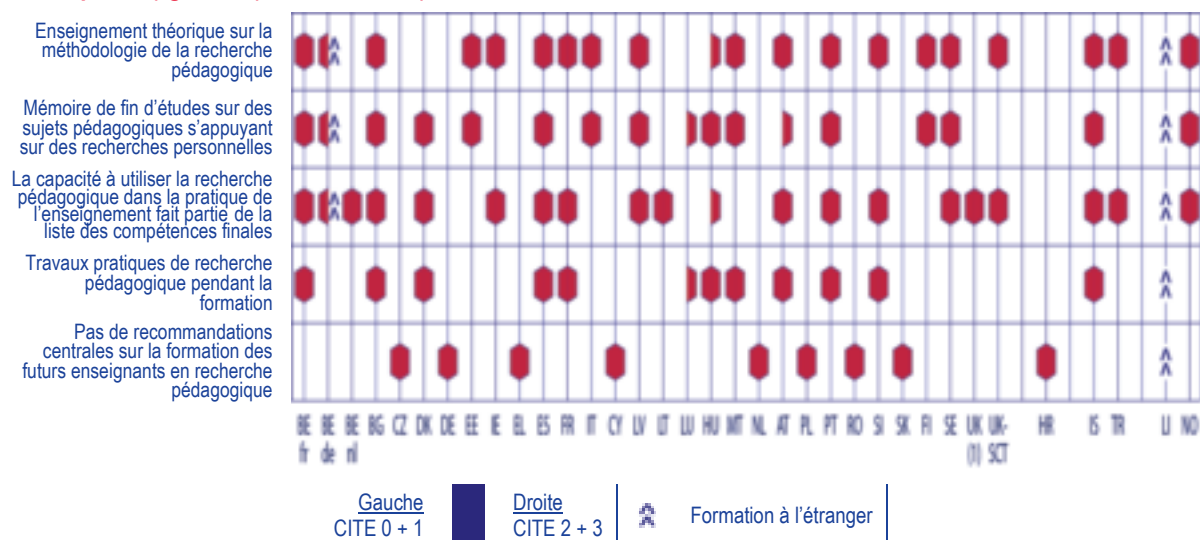
Dans huit pays, les autorités éducatives ne prescrivent aucune durée minimale pour le stage en établissement scolaire et les établissements d'enseignement supérieur peuvent déterminer eux-mêmes le nombre d'heures de stage à faire dans le cadre de leurs programmes de formation professionnelle.

LES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS COMPRENENT SOUVENT UNE FORMATION EN RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

L'acquisition de connaissances et de compétences à utiliser les résultats de recherche s'avère un aspect important de la formation des enseignants. Elle a en effet pour but d'aider les enseignants à prendre en considération dans leur pratique les résultats des recherches effectuées dans les classes et dans les universités (Commission européenne, 2007).

Dans une majorité de pays, des recommandations centrales établissent que les programmes de formation initiale des enseignants doivent développer les connaissances et les compétences des étudiants dans le domaine de la recherche pédagogique. Ces exigences ou recommandations s'appliquent aux programmes de formation de niveau bachelor et master.

Figure A4. Recommandations relatives à la connaissance et à la pratique de la recherche pédagogique dans le cadre de la formation des futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: pour le niveau CITE 0, seule la capacité à utiliser la recherche pédagogique dans la pratique de l'enseignement fait partie de la liste des compétences finales.

Malte, Autriche: ces informations ne concernent pas le niveau CITE 0.

Dans la plupart des cas, les textes de référence exigent que les futurs enseignants connaissent la méthodologie de la recherche pédagogique et qu'ils apprennent comment les utiliser dans la pratique de l'enseignement ou qu'ils rédigent un mémoire s'appuyant sur des recherches personnelles à la fin de leur cursus. La participation des étudiants à des travaux pratiques en recherche pédagogique pendant la formation est recommandée dans douze pays. En Belgique (Communauté française), en



Bulgarie, en Espagne, en Hongrie, au Portugal et en Islande, les recommandations englobent l'ensemble de ces objectifs d'apprentissage visant à l'acquisition de compétences en recherche.

Dans la plupart des pays, la liste des compétences finales qui doivent être acquises à l'issue de la formation initiale des enseignants (voir figure A7) contient des références claires aux compétences en matière de recherche.

Neuf pays ne disposent pas de recommandations centrales invitant les établissements de formation initiale des enseignants à enseigner la théorie et la pratique de la recherche pédagogique. Dans les faits cependant, il arrive que les établissements intègrent ces éléments à leurs programmes.

Le plus souvent, apparemment, les réglementations relatives aux programmes de master ne mettent pas davantage l'accent sur la recherche pédagogique que les programmes débouchant sur un bachelor (voir figure A2). De même, il ne semble pas y avoir de grande différence en la matière entre les divers niveaux d'enseignement auxquels forment les programmes. Récemment, l'Estonie, la France et l'Italie ont fait de la recherche pédagogique un élément à part entière des programmes de formation initiale des enseignants.

LES MÉTHODES DE SÉLECTION SPÉCIFIQUES À L'ADMISSION DES ÉTUDIANTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS NE SONT PAS TRÈS RÉPANDUES

L'admission à la formation initiale des enseignants est soumise à certaines conditions dans tous les pays. Les critères d'admission et les méthodes de sélection varient cependant aussi bien en contenu qu'en nombre. Ils peuvent être définis soit au niveau des établissements de formation, soit au niveau des autorités éducatives. Dans certains pays, les établissements de formation et les autorités éducatives se partagent les responsabilités, si bien que les uns comme les autres peuvent participer à la prise de décision dans ce domaine.

Dans les pays européens, le principal prérequis est d'être titulaire du diplôme de l'examen final de l'enseignement secondaire supérieur. Les résultats obtenus au cours de l'enseignement secondaire supérieur sont pris en considération dans la moitié des pays environ. Il existe en outre un examen général d'entrée dans l'enseignement supérieur dans un bon nombre de pays. En Belgique (Communautés française et flamande), la seule condition d'admission est le certificat de fin d'études de l'enseignement secondaire supérieur. De même, en Autriche (pour la formation des enseignants à l'université), seul le diplôme de l'examen final de l'enseignement secondaire supérieur est exigé. En Allemagne, à Chypre et en Turquie, l'examen général d'entrée dans l'enseignement supérieur est la seule méthode de sélection en place.

Pour être admis en master (lorsqu'un master existe – voir figure A2), les résultats obtenus en bachelor sont pris en compte dans quatorze pays.

Dans la plupart des pays, la sélection se fonde sur au moins trois critères. Globalement, l'admission à la formation initiale des enseignants semble soumise aux critères généraux d'admission dans l'enseignement supérieur, et non à des critères de sélection spécifiques à la formation des enseignants.

Seulement un tiers des pays européens ont des méthodes de sélection spécifiques pour l'admission à la formation initiale des enseignants. L'un de leurs critères est notamment l'obtention de résultats satisfaisants lors d'un test spécifique d'aptitude ou lors d'entretiens où l'on demande aux candidats d'expliquer leur motivation à devenir enseignants. Lorsque ces méthodes de sélection spécifiques existent, elles sont souvent appliquées librement par les établissements de formation. Elles ne sont définies au niveau des autorités éducatives qu'en Italie, en Lituanie et au Royaume-Uni (Écosse).

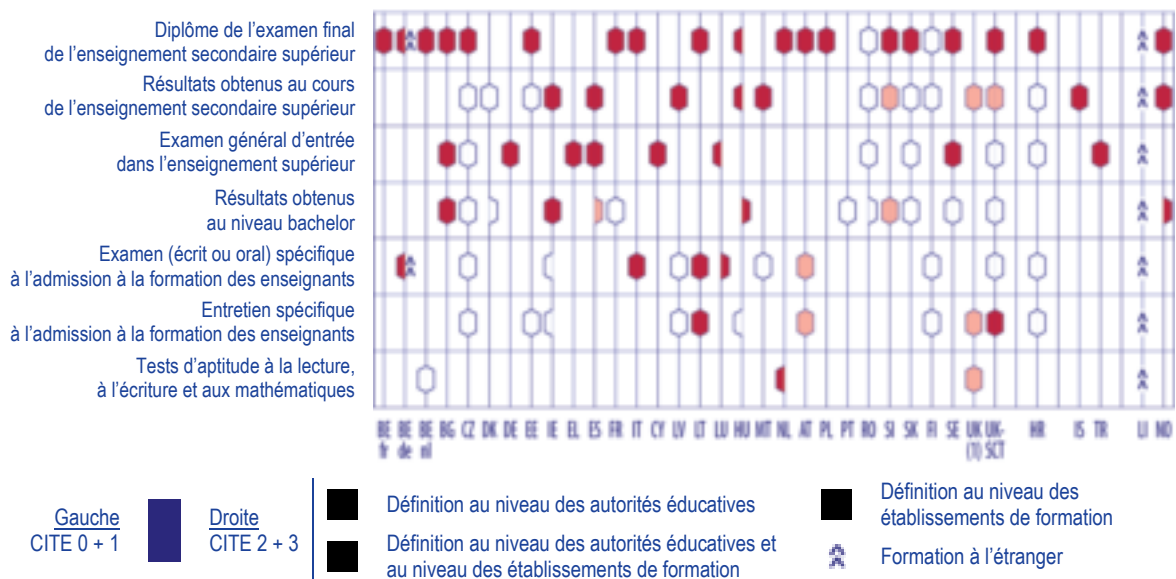
Dans de nombreux pays, les conditions générales d'admission sont déterminées au niveau des autorités éducatives, mais les établissements de formation ont une certaine liberté quant à leur application. Dans plusieurs pays, les établissements de formation sont libres de fixer des critères d'admission en plus de ceux définis au niveau central. Au Danemark, au Portugal, en Roumanie, en

Slovaquie et en Finlande, la sélection est exclusivement déterminée au niveau des établissements de formation. En Finlande, par exemple, l'examen d'admission des futurs enseignants généralistes (du niveau primaire) comprend une épreuve écrite et un test d'aptitude qui peut se composer d'un entretien et d'une épreuve en groupe. Ces dernières années, la coopération entre les universités en ce qui concerne l'admission des étudiants s'est intensifiée afin de rendre plus cohérentes les conditions d'admission aux cursus de formation des enseignants.

Aux Pays-Bas, les candidats à la formation d'enseignant du niveau primaire doivent passer un test destiné à vérifier que leurs compétences en néerlandais et en calcul sont conformes à la norme. Si ce n'est pas le cas, ils reçoivent un soutien supplémentaire, mais s'ils échouent à nouveau au test à la fin de la première année, ils ne sont pas autorisés à poursuivre la formation. En Belgique (Communauté flamande), de nombreux établissements de formation des enseignants organisent des tests similaires, mais ils ne sont pas obligés de le faire. De même, les établissements de formation du Royaume Uni testent les compétences des candidats en lecture et en écriture.

Dans certains pays, en raison de conditions linguistiques particulières, les procédures de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur comprennent des examens de langues. C'est le cas en Espagne, au Luxembourg et à Malte.

● **Figure A5. Méthodes de sélection/critères d'accès à la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

Les tests d'aptitude spécifiques à la formation des enseignants d'arts plastiques ou à celle des enseignants d'éducation physique ne sont pas pris en compte, de même que les critères administratifs tels que le lieu de résidence. Dans les pays où il existe plusieurs voies de formation, seule la sélection à l'entrée de la voie la plus courante a été prise en considération.

Notes spécifiques par pays

République tchèque: tous les critères de sélection ne sont pas appliqués à l'ensemble des voies formant à l'enseignement dans l'éducation préprimaire.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: les universités publient les listes des diplômes de bachelor qu'elles préfèrent et qui donnent directement accès à la spécialisation choisie pour le diplôme de master destiné aux enseignants du secondaire.

Malte: les étudiants candidats à un bachelor d'enseignement à l'université de Malte doivent avoir le passeport de compétences informatique européen (PCIE).

Autriche: le côté gauche de l'hexagone concerne le niveau CITE 1, le côté droit la formation initiale des enseignants (FIE) des établissements d'enseignement secondaire général du type *Hauptschule*.

Slovénie: les résultats obtenus au bachelor ne concernent pas le niveau CITE 0.



LES VOIES ALTERNATIVES DÉBOUCHANT SUR UN TITRE PÉDAGOGIQUE SONT RARES EN EUROPE

Les modèles simultanés et consécutifs sont les plus fréquents dans la formation initiale des enseignants (voir figure A1). Récemment, grâce à l'assouplissement croissant de l'enseignement supérieur, de nouvelles voies permettant d'accéder à la profession d'enseignant ont été créées.

Mais seuls quelques pays européens proposent des voies alternatives débouchant sur un titre pédagogique en plus des modèles traditionnels de formation initiale des enseignants. Ces voies alternatives se caractérisent habituellement par une grande flexibilité et par la brièveté du cursus, et elles dispensent principalement une formation axée sur l'emploi. En règle générale, elles ont été instaurées pour lutter contre la pénurie d'enseignants qualifiés, et donc pour répondre à un besoin de recrutement urgent. Elles servent également à attirer les diplômés issus d'autres voies vers la profession d'enseignant.

En Pologne, les voies alternatives n'existent que pour les futurs enseignants de langues étrangères. Pour devenir enseignant de langue en suivant ce type de voie, il faut obtenir un certificat attestant de compétences linguistiques à un niveau «expert» ou «avancé» ainsi qu'un certificat d'enseignement de langue étrangère décerné au terme d'un cursus supérieur non diplômant ou d'une formation qualifiante.

En Suède, les personnes possédant une expérience professionnelle ailleurs que dans l'enseignement peuvent accéder à la profession d'enseignant en suivant une formation complémentaire d'enseignant qui débouche sur un diplôme dans une matière donnée. La Suède propose également un programme de formation complémentaire qui permet aux personnes possédant des titres pédagogiques étrangers de se qualifier pour exercer dans le système éducatif suédois.

En Norvège, le système d'éducation préprimaire propose une voie alternative de formation à l'enseignement aux personnels déjà en poste dans les écoles maternelles, comme les assistants et les éducateurs. Ils peuvent ainsi suivre un cursus axé sur l'emploi dont l'approche est centrée sur la pratique et sur le lieu de travail comme espace d'apprentissage.

Au Luxembourg, dans l'enseignement secondaire (inférieur et supérieur) général, surtout dans les périodes de pénurie d'enseignants, les enseignants stagiaires peuvent suivre une formation axée sur l'emploi d'une durée de 60 heures. Après avoir terminé avec succès ce programme et avoir été évalués positivement par le chef de l'établissement d'enseignement secondaire, ces enseignants stagiaires peuvent obtenir un contrat à durée indéterminée et être comptés parmi les ressources nationales d'enseignants professionnels.

En Lettonie, les personnes ayant obtenu un diplôme universitaire dans une matière enseignée dans les établissements scolaires peuvent devenir enseignants en suivant, dans les deux ans après le début de leur activité professionnelle, une formation courte (entre un an et un an et demi) débouchant sur un titre pédagogique. Ce programme peut être réduit à 72 heures de formation professionnelle dans le cas des matières donnant lieu à un nombre d'heures de cours hebdomadaires restreint.

Pour lutter contre la pénurie d'enseignants, certains Länder allemands autorisent l'embauche de diplômés de l'enseignement supérieur sans formation officielle d'enseignant. Cette forme de recrutement consiste soit à les embaucher directement, avec ou sans formation pédagogique en parallèle, soit à admettre des diplômés de l'enseignement supérieur titulaires d'un *Diplom* ou d'un *Magister* comme enseignants stagiaires dans le cadre du service préparatoire des fonctionnaires (*Vorbereitungsdienst*). Les qualifications obtenues grâce à ces voies alternatives sont valables uniquement dans le Land où elles ont été délivrées. Mais ces voies ont été supprimées en 2012.

Les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Angleterre) ont une assez longue tradition de voies alternatives formant à la profession d'enseignant.

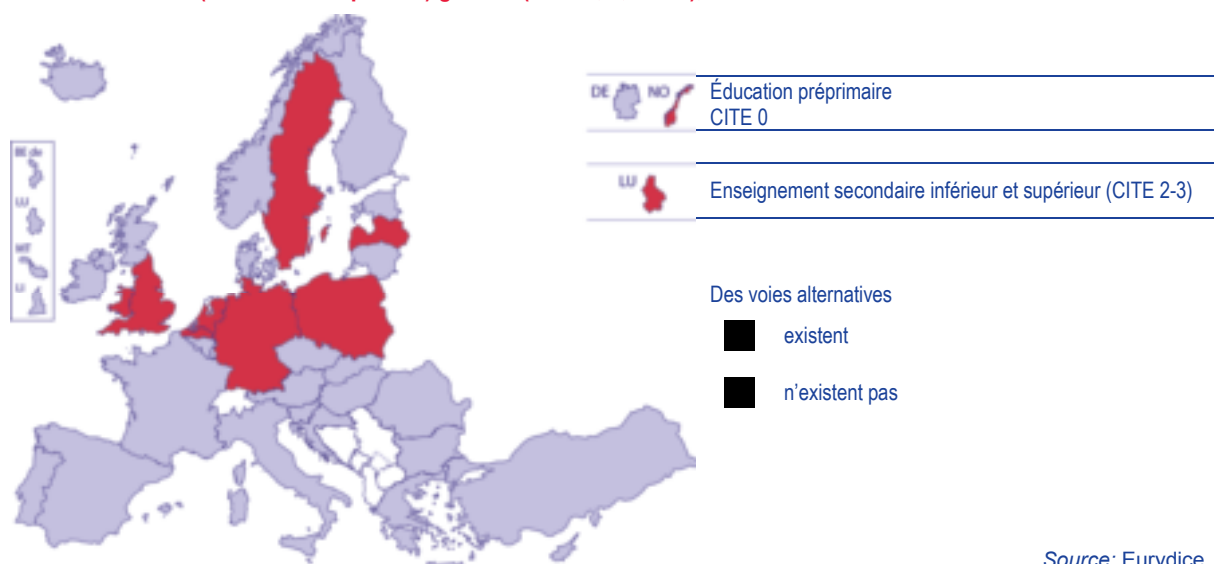
Parmi celles qui sont proposées aux Pays-Bas, il existe un programme «mineure en enseignement», qui permet aux étudiants en bachelor à l'université d'obtenir un titre pédagogique limité à

l'enseignement au niveau CITE 2 (pour les trois premières années de l'enseignement secondaire général). Pour les diplômés de l'enseignement supérieur, une autre possibilité d'accéder à la profession d'enseignant sans titre pédagogique est «l'admission parallèle». Les enseignants ainsi recrutés peuvent travailler dans le cadre d'un contrat de travail temporaire d'une durée maximale de deux ans tout en recevant la formation et le soutien nécessaires à l'obtention d'un titre pédagogique en bonne et due forme et donc d'un contrat à durée indéterminée.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le *School Direct Training Programme*, une voie axée sur l'emploi accessible aux diplômés possédant au moins trois ans d'expérience professionnelle, a remplacé le *Graduate Teacher Programme* (GTP) et le *Registered Teacher Programme* (RTP). Au pays de Galles, le GTP existe toujours et permet aux établissements d'employer des enseignants qui ne sont pas encore qualifiés. Ces enseignants reçoivent une formation individuelle parallèlement au soutien nécessaire de leur établissement en vue d'obtenir le *Qualified Teacher Status* (QTS). La formation individuelle prend généralement de un à deux ans selon le programme de formation. En Angleterre, une autre voie menant à l'enseignement est le programme *Overseas Trained Teacher* (OTT). Il est destiné aux enseignants qui ont obtenu leur qualification en dehors de l'espace économique européen et trouvé un poste d'enseignant dans un établissement anglais. Ces enseignants reçoivent une formation individuelle et sont soumis à un programme d'évaluation. Ils ont ainsi la possibilité d'obtenir le QTS tout en travaillant temporairement en tant qu'«instructeurs» (*instructors*) qualifiés. Les OTT qui n'ont pas réussi à obtenir le QTS dans un délai de quatre ans ne peuvent pas continuer à enseigner. Au pays de Galles, la seule voie alternative menant à l'enseignement est le GTP.

Le Royaume-Uni, les Pays-Bas et l'Estonie évoquent également le programme «Teach First». Il s'agit d'une organisation caritative privée fondée et financée par de nombreuses entreprises. Son but est de recruter des diplômés d'exception issus de divers domaines pour enseigner dans les établissements des zones défavorisées. L'initiative *Teach First*, qui fonctionne depuis dix ans au Royaume-Uni, est en cours d'adoption progressive dans d'autres pays européens (comme l'Allemagne).

● **Figure A6. Voies alternatives formant à l'enseignement dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note spécifique par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.



LES CADRES DE COMPÉTENCES POUR LES ENSEIGNANTS PRÉSENTENT DES NIVEAUX DE DÉTAIL VARIÉS

Les cadres de compétences pour les enseignants peuvent être considérés comme des listes de ce qu'un enseignant devrait connaître et être en mesure de faire. Ils contiennent donc une description des aptitudes et des compétences qu'un enseignant doit posséder. Il existe de telles descriptions dans la grande majorité des pays, mais leur forme, leur valeur et la reconnaissance dont elles font l'objet diffèrent considérablement.

Généralement, ces listes des compétences souhaitées comprennent notamment la connaissance de la matière et de la pédagogie, la capacité à effectuer des évaluations, l'aptitude à travailler en équipe, les compétences sociales et relationnelles nécessaires à l'enseignement, la conscience des problèmes liés à la diversité, les compétences en recherche pédagogique (voir figure A4) ainsi que les capacités d'organisation et de leadership. Selon le niveau de détail des cadres de compétences, ces dernières peuvent être regroupées en diverses catégories thématiques.

Les cadres de compétences peuvent être très généraux et consister en des énoncés assez vagues, comme c'est le cas en Belgique (Communauté française), au Danemark, en Allemagne, en France, en Lituanie, en Italie ou en Slovénie, mais ils peuvent aussi être plus détaillés, comme en Espagne, en Irlande ou au Royaume-Uni.

Dans la majorité des pays, les recommandations relatives à la formation initiale des enseignants contiennent une liste des compétences que les futurs enseignants doivent acquérir. En Norvège, la réglementation sur la formation des enseignants s'appuie sur le cadre européen des certifications et définit ce que les candidats à la profession doivent connaître, comprendre et être capables de faire en termes de «résultats d'apprentissage». En Belgique (Communauté flamande), il existe deux textes, le premier sur les compétences de base nécessaires aux nouveaux enseignants, le second sur celles des enseignants expérimentés. En Irlande, outre des recommandations destinées aux établissements de formation initiale des enseignants, il existe des codes de déontologie spécifiques aux enseignants.

En revanche, en Estonie, en Lettonie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Roumanie, les cadres de compétences qui sont publiés ont valeur de normes professionnelles. En Roumanie, il existe des normes distinctes pour chaque type d'enseignement.

Dans plusieurs pays, de tels cadres de compétences ont été établis seulement récemment (Pologne et Norvège) ou ont été récemment révisés (Grèce, Irlande, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni et Turquie).

Les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont une assez longue tradition de normes régissant la profession d'enseignant.

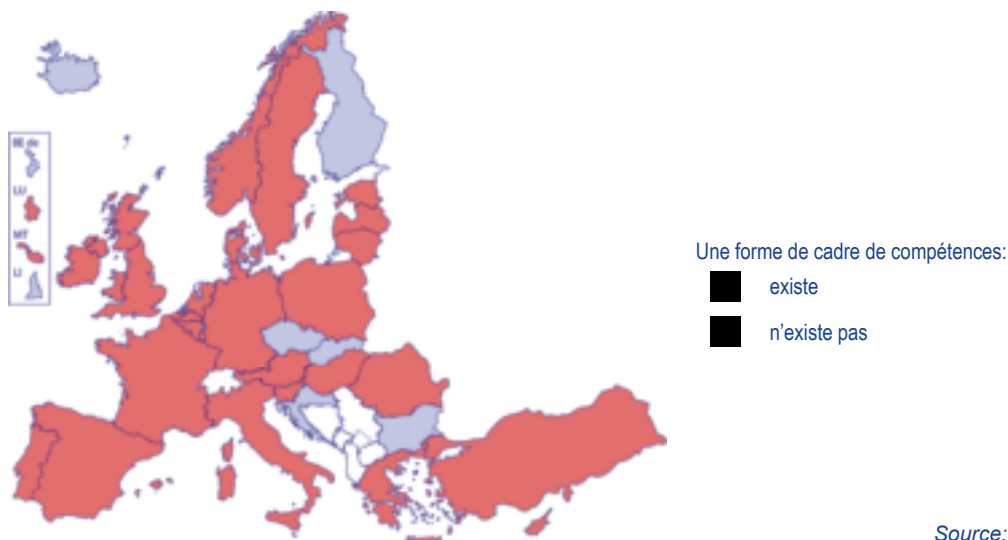
Aux Pays-Bas, la loi relative aux professions de l'enseignement, entrée en vigueur en 2006, définit des normes de compétences pour les enseignants et les autres personnes exerçant des professions liées à l'enseignement. Les candidats à la profession d'enseignant doivent posséder un certificat délivré par un établissement d'enseignement supérieur professionnel ou une université pour attester qu'ils répondent aux normes de compétences fixées par ordonnance du Conseil conformément à la loi. Cette loi permet également aux établissements scolaires de concevoir des mesures afin d'entretenir les compétences de leur personnel. Des inspecteurs surveillent le respect des dispositions de la loi en question. Le conseil d'administration de chaque établissement a l'obligation de prendre des mesures et de mettre en place des outils pour veiller à ce que le personnel auquel s'appliquent de telles normes ait la possibilité d'entretenir ses compétences.

En février 2012, pour soutenir le ministère de l'éducation, de la culture et des sciences, le conseil de coopération pour l'enseignement (*Onderwijscoöperatie*) a mis en place un registre national des enseignants. Les enseignants peuvent s'y inscrire librement, et l'inscription est valable quatre ans. L'objectif est d'améliorer le niveau des enseignants en tenant un registre de la profession qui

encourage les enseignants à entretenir et à améliorer leurs compétences. C'est en outre une manière de valoriser le statut professionnel des enseignants. Ce registre a donc deux objectifs: les enseignants inscrits peuvent montrer qu'ils sont qualifiés et compétents, et ils peuvent également entretenir leurs compétences de manière systématique. D'ici 2014, 40 % des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire général et professionnel devraient y être inscrits. D'ici 2018, ce devrait être le cas de tous les enseignants.

Au Royaume-Uni (Angleterre), des normes différenciées correspondant aux différentes phases de la carrière des enseignants existent depuis 2007; elles ont été réformées récemment. Les nouvelles normes sont entrées en vigueur en septembre 2012, remplaçant les anciennes normes exigées pour obtenir le *Qualified Teacher Status* (QTS) et réussir la phase préparatoire. Elles comprennent également des normes de comportement et d'éthique et se substituent au précédent *Code of Conduct and Practice for Registered Teachers*.

- **Figure A7. Existence d'une forme de cadre de compétences pour les enseignants exerçant dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note spécifique par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

LE PROFIL DE QUALIFICATION DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS EST GÉNÉRALEMENT SIMILAIRE À CELUI DES AUTRES PERSONNELS UNIVERSITAIRES

Les formateurs d'enseignants sont un groupe extrêmement hétérogène. Cela vient du fait que l'organisation de la formation initiale des enseignants est très diverse: elle est souvent dispensée dans plusieurs types d'établissements différents au sein d'un même pays, et elle comprend normalement plusieurs étapes distinctes auxquelles participent divers organismes ou individus. L'enseignement de la matière choisie, la théorie et le savoir pédagogique pratique peuvent être dispensés par des organisations différentes. En raison de la diversité des établissements de formation professionnelle continue (FPC), les formateurs de FPC destinée aux enseignants sont encore plus hétérogènes. Les informations fournies ici concernent principalement les formateurs d'enseignants travaillant dans la formation initiale des enseignants, même si les formateurs exerçant dans des établissements de l'enseignement supérieur font aussi souvent de la FPC.

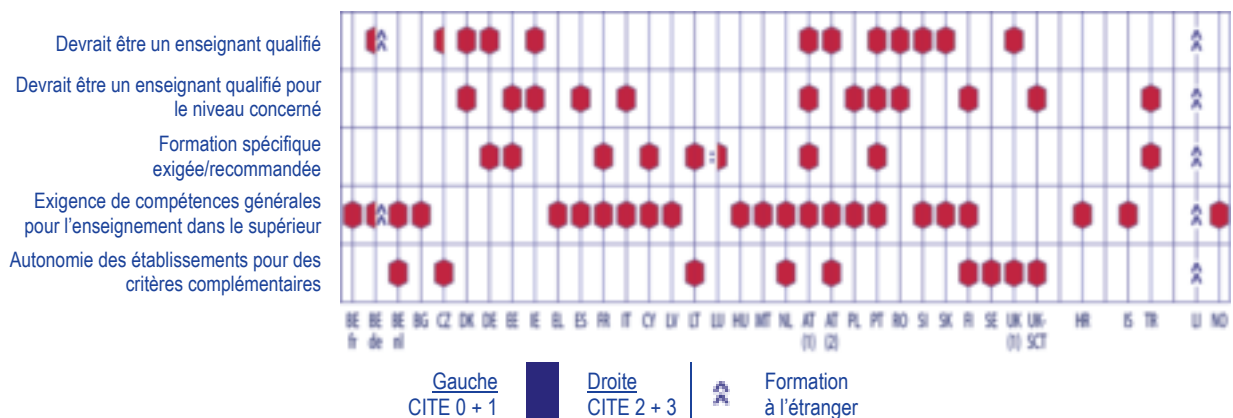
Dans 21 pays cependant, les formateurs d'enseignants exerçant dans le cadre de la formation initiale sont soumis aux mêmes exigences de qualification que les autres personnels enseignants de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les exigences en termes de qualification universitaire, les formateurs d'enseignants exerçant dans des établissements de l'enseignement supérieur doivent normalement être titulaires d'au moins un diplôme de cycle supérieur (master ou doctorat) dans les matières qu'ils enseignent.

D'autres exigences peuvent en outre s'appliquer aux formateurs intervenant lors des différentes phases des programmes de formation initiale des enseignants. En France, la formation des futurs enseignants du niveau primaire est dispensée lors de la phase préparatoire par des «maîtres-formateurs» qui ont suivi une formation spécifique à cet effet. De même, à Chypre et en Estonie, les tuteurs des nouveaux enseignants qui interviennent lors de la phase préparatoire doivent également avoir suivi une formation spécifique. Au Portugal, lors de la sélection des enseignants qui assureront la supervision des nouveaux enseignants dans le cadre de la phase d'initiation, la préférence est donnée aux enseignants qui ont reçu une formation en supervision des pratiques enseignantes et qui ont au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement de la matière correspondante.

En général, les tuteurs qui aident les nouveaux enseignants dans les établissements scolaires (que ce soit dans le cadre d'un programme d'initiation structuré – voir figure A10 – ou dans celui de mesures de soutien individuel – voir figure A11), doivent avoir plusieurs années d'expérience de l'enseignement dans l'ensemble des pays où ces mesures d'accompagnement existent.

Figure A8. Critères de qualification pour les formateurs d'enseignants qui préparent les étudiants à devenir des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

Formateur d'enseignants: personne facilitant activement l'apprentissage (formel) des futurs enseignants en cours de formation. Dans l'enseignement supérieur, cette personne peut être un chargé de cours dans une discipline particulière dont les cours sont suivis par des futurs enseignants de cette discipline ou un chargé de cours dans un domaine spécifique comme la psychologie, la philosophie ou la pédagogie. Sont également inclus dans cette définition les membres du personnel des établissements spécialisés dans la formation des enseignants ou tout autre membre du personnel dans l'enseignement supérieur chargé du suivi des stages ou des phases d'initiation au sein d'un établissement scolaire, de même que les enseignants des écoles ou les tuteurs qui soutiennent les nouveaux enseignants.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Autriche: (1) Le côté gauche de l'hexagone concerne le niveau CITE 1, le côté droit la FIE des établissements d'enseignement secondaire général du type *Hauptschule*; (2) le côté gauche de l'hexagone concerne le niveau CITE 1, le côté droit la FIE des établissements d'enseignement secondaire général du type *Allgemeinbildende Höhere Schule*.

En Belgique (Communauté germanophone pour les formateurs des enseignants des niveaux CITE 0 et 1), en République tchèque (uniquement pour les formateurs des enseignants de l'éducation préprimaire), au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en Autriche (pour les formateurs des écoles supérieures de formation des enseignants), au Portugal, en Roumanie, en Slovénie, en Slovaquie, en

Finlande (pour ceux qui travaillent dans les établissements expérimentaux) et au Royaume-Uni, les formateurs d’enseignants doivent en outre posséder un titre pédagogique.

Dans douze pays, ils doivent posséder un titre pédagogique pour le niveau d’enseignement auquel ils forment les futurs enseignants. En Espagne et en Italie, cette condition s’applique uniquement aux tuteurs de stages pratiques en établissement scolaire.

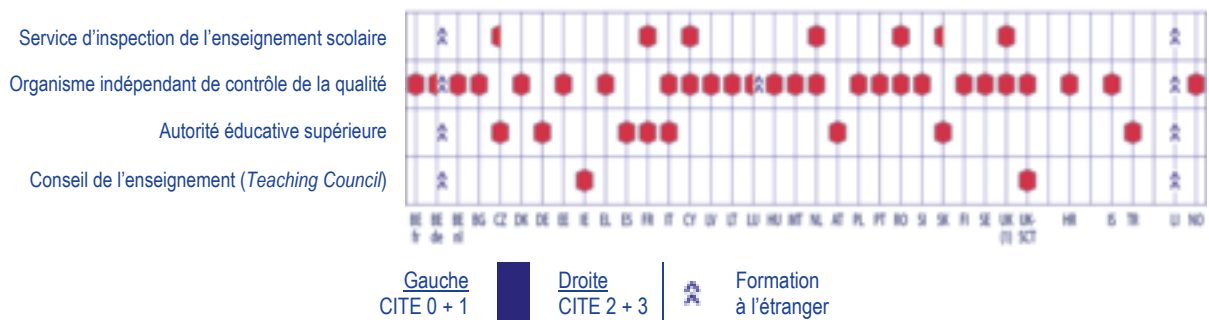
Dans plusieurs pays ou régions (Communauté flamande de Belgique, République tchèque, Lituanie, Pays-Bas, Suède et Royaume-Uni), les établissements de formation initiale des enseignants jouissent d’une autonomie significative dans la détermination des qualifications exactes que doivent posséder les formateurs (à condition que ces derniers satisfassent aux exigences minimales).

L’association néerlandaise des formateurs d’enseignants (VELON) a créé un registre et des normes professionnelles destinés aux formateurs d’enseignants de l’éducation préprimaire, de l’enseignement primaire, secondaire, professionnel et supérieur. Pour s’inscrire au registre, les formateurs d’enseignants doivent satisfaire à ces normes professionnelles. Celles-ci exigent notamment d’avoir des compétences didactiques, relationnelles et organisationnelles ainsi que d’exercer des activités avec des collègues au sein d’une organisation, de travailler dans un cadre plus large et de suivre soi-même des formations professionnelles. L’inscription à ce registre n’est toutefois pas obligatoire pour les formateurs d’enseignants.

DANS LA PLUPART DES PAYS, LE CONTRÔLE EXTERNE DE LA QUALITÉ EST EFFECTUÉ PAR UN ORGANISME INDÉPENDANT

L’évaluation effectuée par des organismes ou des personnes qui ne participent pas directement aux activités d’un programme particulier est communément appelée «contrôle externe de la qualité». Il s’agit d’une procédure dans laquelle des données, des informations et des documents relatifs aux différents programmes sont collectés dans le but d’apprécier leur qualité. Le plus souvent effectué par une équipe d’experts, de pairs ou d’inspecteurs, ce contrôle externe vise à émettre un jugement indépendant sur la qualité de la formation dispensée dans un cadre particulier. Ces évaluations peuvent avoir diverses incidences sur les programmes de formation des enseignants: elles peuvent par exemple déboucher sur des projets d’amélioration ou avoir des conséquences sur le financement.

● **Figure A9. Organismes responsables du contrôle externe de la qualité de la formation initiale des enseignants des niveaux préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Slovaquie: le service d’inspection de l’enseignement scolaire concerne uniquement le niveau CITE 0.

Dans la plupart des pays, les procédures de contrôle externe de la qualité des programmes de formation initiale des enseignants (FIE) sont menées à bien par un organisme indépendant de contrôle de la qualité de l’enseignement supérieur. À Chypre, aux Pays-Bas, en Roumanie et au Royaume-Uni, le service d’inspection de l’enseignement scolaire participe également à cette



évaluation externe. En République tchèque et en Slovaquie, c'est la seule autorité responsable du contrôle externe de la qualité des programmes de formation des enseignants de l'éducation préprimaire (CITE 0).

En Irlande, le conseil de l'enseignement (*Teaching Council*) est seul responsable des procédures de contrôle externe de la qualité. Tous les programmes de formation des enseignants doivent avoir une accréditation à la fois professionnelle et universitaire. L'accréditation universitaire se fonde sur l'adéquation d'un programme à l'octroi d'un titre/diplôme, tandis que l'accréditation professionnelle indique si un programme prépare à entrer dans la profession. Au Royaume-Uni (Écosse), le *Teaching Council* procède au contrôle de la qualité avec un autre organisme.

En Allemagne, en Autriche et en Turquie, seule l'autorité éducative supérieure a la responsabilité du contrôle externe de la qualité. Dans ces pays, il s'agit du ministère de l'éducation ou de celui des sciences. L'autorité éducative supérieure en est également responsable en Espagne, mais à la fois au niveau fédéral et au niveau des Communautés autonomes.

Avoir l'entière responsabilité de ce contrôle ne signifie cependant pas que l'ensemble de la procédure externe soit effectué par l'organe en question. Les organismes et les autorités éducatives supérieures nomment généralement des équipes d'évaluation (composées d'experts et de pairs) chargées de mener à bien des procédures de contrôle spécifiques.

IL EXISTE DES PROGRAMMES D'INITIATION DANS LA MOITIÉ DES PAYS EUROPÉENS

Les nouveaux enseignants bénéficient d'un programme d'initiation structuré dans 17 pays, généralement directement après l'obtention de leur qualification. Aux Pays-Bas et en Islande, ce type de programme n'existe pas, mais les établissements scolaires organisent souvent des phases d'initiation pour leur nouveau personnel.

La phase d'initiation est généralement considérée comme un programme d'aide structuré destiné aux nouveaux enseignants. Durant cette phase, les enseignants nouvellement qualifiés exécutent l'ensemble ou la plupart des tâches qui incombent aux enseignants expérimentés et sont rémunérés pour leur travail. La phase d'initiation comprend des éléments de formation et d'accompagnement importants pour les nouveaux enseignants car ils reçoivent alors une formation supplémentaire, une aide personnalisée et des conseils au cours d'une phase structurée. Elle dure généralement au moins plusieurs mois. Les programmes d'initiation tels qu'ils s'entendent ici ne doivent pas être confondus avec les programmes de présentation rapides du fonctionnement et de l'organisation propres à un établissement scolaire particulier. Ce type d'initiation est de courte durée (de quelques jours à plusieurs semaines) et généralement effectué par les différents établissements scolaires à l'intention de tous les nouveaux enseignants (y compris ceux qui n'ont pas d'expérience, mais pas uniquement).

Il existe de nombreux modèles de programmes d'initiation. Dans la plupart des pays, la phase d'initiation est obligatoire et comprend une évaluation finale que les nouveaux enseignants doivent réussir pour se qualifier. En revanche, en Estonie et en Slovénie, cette phase est considérée comme facultative. Dans la plupart des pays, elle concerne les enseignants de tous les niveaux de l'enseignement général. En revanche, à Malte et en Autriche, elle n'est pas proposée à tous les nouveaux enseignants de tous les niveaux d'enseignement. En France, en Italie, au Luxembourg, à Malte, au Portugal et au Royaume-Uni, la phase d'initiation est considérée en même temps comme une période probatoire. Elle est alors liée à l'obtention d'un contrat à durée indéterminée (voir figure B6). La plupart des pays organisent cette phase d'initiation en plus de la formation professionnelle obligatoire reçue avant l'obtention d'un diplôme d'enseignant. Au Luxembourg cependant, la phase d'initiation des enseignants du secondaire a lieu en même temps que leur formation professionnelle. Cela s'explique par la situation particulière du Luxembourg: les candidats suivent d'abord leur cursus complet de formation initiale générale des enseignants à l'étranger, car ce type de formation n'existe pas dans le pays.

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET SOUTIEN AUX NOUVEAUX ENSEIGNANTS

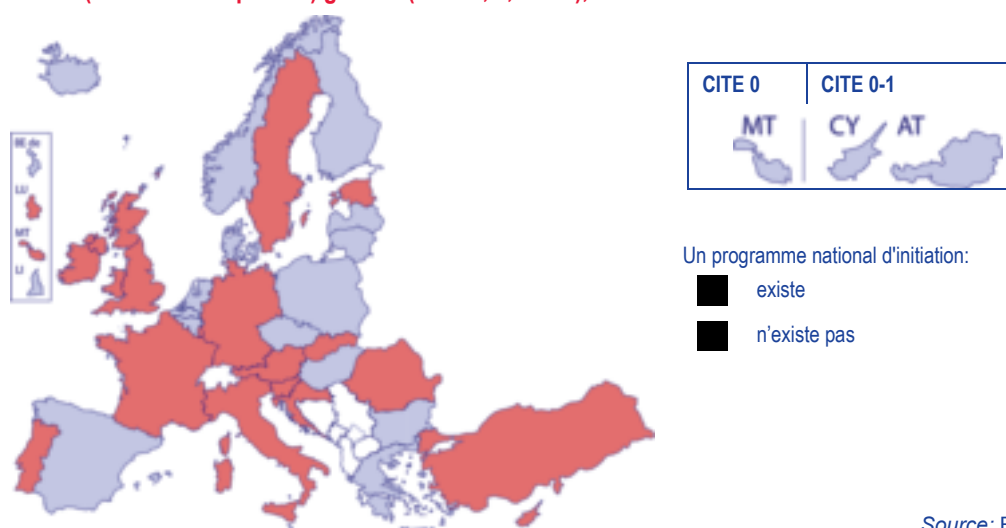
La durée de ce programme va de plusieurs mois (Chypre et Slovénie) à deux ans (Luxembourg, Malte et Roumanie). Sa durée habituelle est cependant d'un an.

Le modèle le plus courant comprend un processus d'initiation organisé par le chef d'établissement, qui désigne un tuteur chargé d'aider le nouvel enseignant. Le tuteur est généralement un enseignant expérimenté qui peut également avoir reçu une formation spécifique (voir figure A8). Les programmes d'initiation prévoient généralement des entretiens réguliers avec le tuteur, une aide à la préparation des cours et d'autres conseils pédagogiques, des possibilités d'observation en situation de travail et des modules de formation dispensés par des établissements de formation des enseignants.

Si la phase d'initiation se termine par une évaluation formelle, celle-ci est effectuée par le chef d'établissement ou par une commission d'évaluation au niveau de la direction de l'établissement scolaire. En Irlande et en Écosse (Royaume-Uni), le conseil de l'enseignement (*Teaching Council*) participe activement à l'évaluation finale. Dans la plupart des cas, elle se fait en coopération avec les établissements de formation initiale des enseignants, mais l'ampleur de cette coopération varie.

Au cours des cinq dernières années, des phases d'initiation ont été mises en place en Irlande, à Malte, en Roumanie, en Suède et en Slovaquie.

● **Figure A10. Programmes nationaux d'initiation pour les enseignants débutants au préprimaire, au primaire et au secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Un programme national d'initiation:
 ■ existe
 □ n'existe pas

Source: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Durée	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1 an	1 an	1 à 2 ans	⊗	⊗	1 an	1 an	8 mois	⊗	⊗	2 ans	⊗	2 ans
								○	●			●	●	●			●		●
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		HR	IS	TR	LI	NO
Durée	⊗	1 an	⊗	1 an	2 ans	6-10 mois	1 an	⊗	1 an	1 an	1 an	1 an	1 an		1 an	⊗	1 an	⊗	⊗
	●			●	●	○	●		●	●	●	●	○		●		●		

● Obligatoire ○ Non obligatoire ⊗ Pas de phase d'initiation

Source: Eurydice.

Note explicative

Phase d'initiation: phase d'aide structurée offerte aux nouveaux enseignants après qu'ils ont achevé le programme officiel de formation initiale des enseignants, lorsqu'ils prennent leur premier poste d'enseignant. Durant cette phase, ces enseignants exécutent l'ensemble ou la plupart des tâches qui incombent aux enseignants expérimentés et sont rémunérés pour leur travail. Un tuteur est désigné pour leur apporter un soutien personnel, social et professionnel au sein d'un système structuré. Normalement, cette phase comprend également un aspect théorique dispensé en plus de la formation professionnelle obligatoire reçue avant l'obtention d'un diplôme d'enseignant. Elle dure généralement au moins plusieurs mois.



Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Italie: les programmes d'initiation sont prévus uniquement pour les enseignants qui obtiennent un contrat à durée indéterminée.

Autriche: les programmes d'initiation existent uniquement pour les enseignants qui se destinent à exercer dans les établissements d'enseignement secondaire général du type *allgemeinbildende höhere Schule*. La réforme de la formation initiale des enseignants qui est prévue devrait cependant permettre d'en faire bénéficier tous les nouveaux enseignants.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): la durée de la phase d'initiation correspond à une année scolaire en équivalent temps plein (généralement trois trimestres).

Royaume-Uni (SCT): la phase d'initiation est normalement réservée aux étudiants possédant un titre pédagogique obtenu dans un établissement d'enseignement supérieur et dont la formation a été financée par des fonds publics.

LE TUTORAT EST

LA FORME LA PLUS RÉPANDUE DE SOUTIEN AUX NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Pendant les premières années de leur carrière, les enseignants peuvent rencontrer de nombreuses difficultés. Si tous les pays ne proposent pas de programme d'initiation complet et à l'échelle de tout le système (voir figure A10), beaucoup d'entre eux prévoient une aide individualisée pour permettre aux enseignants de surmonter les difficultés qu'ils sont susceptibles de connaître en début de carrière, ce qui permet de réduire le risque d'abandon précoce de la profession.

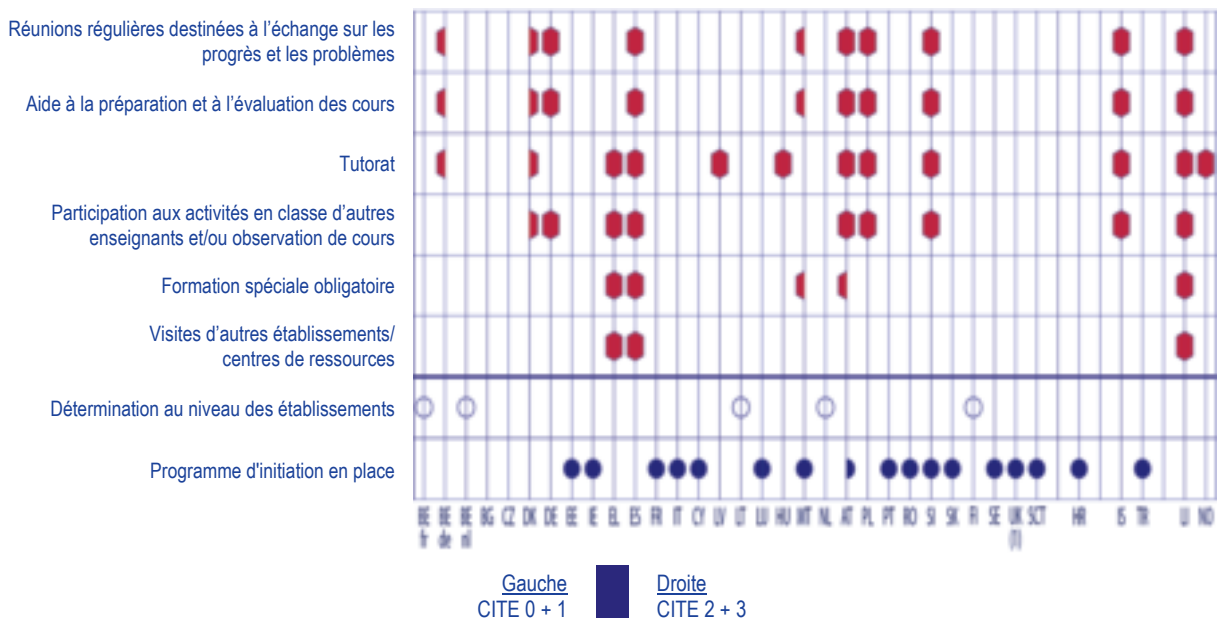
Les mesures de soutien aux nouveaux enseignants sont devenues de plus en plus courantes en Europe. Vingt-neuf pays rapportent soit qu'un système d'initiation est en place, soit qu'il existe des recommandations centrales sur les mesures de soutien destinées aux nouveaux enseignants. Les mesures de soutien en dehors du cadre des programmes d'initiation structurés peuvent consister en des échanges réguliers sur les progrès et les problèmes, en une aide à la préparation et à l'évaluation des cours, en un tutorat, en la participation aux activités en classe d'autres enseignants et/ou en l'observation de cours, en des formations spéciales obligatoires et en des visites d'autres établissements ou centres de ressources.

En Espagne et au Liechtenstein, les réglementations ou recommandations centrales garantissent la mise en œuvre de tous les types de mesures de soutien aux nouveaux enseignants. En revanche, en Belgique (Communautés française et flamande), en Lituanie, aux Pays-Bas et en Finlande, les établissements sont libres de décider du type de soutien qu'ils apportent. Dans la plupart de ces pays cependant, les contrôles révèlent qu'il existe des formes de soutien dans les établissements.

En Bulgarie et en République tchèque, il n'existe pas de réglementation officielle relative aux mesures de soutien, mais dans chaque établissement scolaire, il existe des instances qui organisent des débats, une assistance, divers types d'aide et des visites dans les classes d'autres enseignants.

En Europe, la mesure de soutien la plus couramment recommandée est le tutorat, où un enseignant expérimenté ayant accompli une période significative de service est désigné comme responsable d'enseignants nouvellement qualifiés. L'organisation de réunions régulières destinées à l'échange sur les progrès et les problèmes ainsi que l'aide à la préparation des cours semblent également des formes de soutien répandues.

● **Figure A11. Types de soutien apporté aux nouveaux enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

Les mesures de soutien énumérées ici sont des exemples des types d'activités qu'un établissement est censé proposer en fonction des besoins de formation spécifiques de chaque enseignant.

Notes spécifiques par pays

Danemark: les mesures de soutien susmentionnées concernent uniquement le niveau CITE 3.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: les Communautés autonomes déterminent quelles mesures de soutien sont proposées pendant la période d'initiation (*fase de prácticas*).

Malte: les mesures de soutien concernent uniquement le niveau CITE 0. Pour les autres niveaux d'enseignement, il existe un système d'initiation.

Autriche: les mesures de soutien ne concernent pas les enseignants exerçant dans les établissements scolaires du type *allgemeinbildende höhere Schule* (CITE 2 et 3), où un système d'initiation est en place.

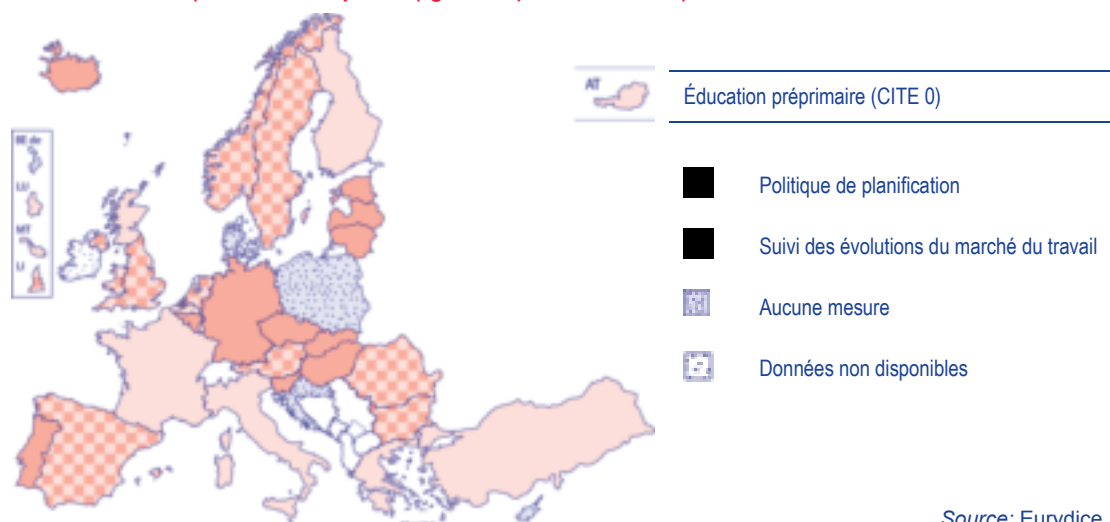
Slovénie: les mesures de soutien ne concernent pas les enseignants participant au programme d'initiation.

RECRUTEMENT, EMPLOYEURS ET CONTRATS

LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS ONT MIS EN PLACE DES MESURES DE SUIVI DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE D'ENSEIGNANTS

Parmi les problèmes auxquels sont confrontés certains systèmes éducatifs figurent le risque de ne pas disposer de suffisamment d'enseignants aux qualifications adéquates et le manque de prestige de la profession. Les tendances démographiques comme le vieillissement du personnel enseignant (voir figure D13) peuvent exercer une pression supplémentaire sur l'offre et la demande d'enseignants. Depuis 2006, on constate un déclin du nombre de diplômés dans le domaine de l'enseignement ⁽²⁾. L'observation efficace de ces facteurs par les pays peut donc constituer une première étape majeure pour éviter les pénuries ou excédents éventuels d'enseignants.

- **Figure B1. Mesures de suivi de l'équilibre entre l'offre et la demande d'enseignants aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

La **politique de planification** des besoins en personnel enseignant est basée sur l'observation des tendances et l'identification des scénarios d'évolution les plus probables de l'offre et de la demande d'enseignants. Les données analysées contiennent des projections démographiques telles que le taux de natalité et les mouvements migratoires, de même que l'évolution du nombre d'enseignants soit en formation, soit au sein même de la profession (départs à la retraite, transferts vers des postes non enseignants, etc.). La planification des besoins en personnel enseignant peut-être menée à long, à moyen, et/ou à court terme. Cette politique de planification est élaborée aux niveaux national ou régional en fonction du degré de centralisation/décentralisation de la gestion du système éducatif concerné.

Le **suivi des évolutions du marché du travail** consiste à observer les tendances générales de la population active, mais n'entre pas dans la politique de planification officielle du gouvernement; il est susceptible de donner aux décideurs politiques un aperçu de l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignants, mais il ne peut être considéré comme une politique de planification officielle.

Note spécifique par pays

Espagne: seules les Communautés autonomes ont mis au point des procédures permettant le suivi du marché du travail en ce qui concerne l'offre et la demande d'enseignants.

Presque tous les pays européens ont pris des mesures pour anticiper et satisfaire la demande d'enseignants. Les seules exceptions sont la Belgique (Communauté germanophone), le Danemark, Chypre, la Pologne et la Croatie, où ces mesures n'existent pas. Environ la moitié des pays étudiés utilisent la politique de planification pour préserver l'équilibre entre offre et demande.

Au Royaume-Uni (Écosse) par exemple, le gouvernement écossais procède chaque année à un exercice de planification du personnel enseignant en collaboration avec un groupe consultatif composé de représentants du Conseil général de l'enseignement en Écosse (*General Teaching*

⁽²⁾ EACEA/Eurydice, Eurostat (2012b), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*. Voir la figure G3.



Council for Scotland), des autorités locales, des syndicats d'enseignants et des universités. Cet exercice se fonde sur un modèle qui prend en compte différentes variables telles que le nombre d'élèves, le nombre d'enseignants nécessaires ainsi que les prévisions de départs et de retours dans la profession pour l'année suivante. Est ensuite calculé le nombre d'admissions d'étudiants nécessaire pour combler l'écart entre l'offre et la demande. Au terme du processus, le gouvernement adresse une lettre d'orientation au Conseil des finances d'Écosse (*Scottish Funding Council*). Il revient ensuite à ce dernier de déterminer le nombre total d'admissions d'étudiants et leur répartition entre les universités.

Idéalement, la planification des besoins en personnel enseignant devrait se faire pour le moyen ou le long terme. Dans la plupart des pays cependant, elle est effectuée chaque année pour l'année suivante, avec le risque de ne pouvoir anticiper les tendances à plus long terme et donc de ne pouvoir s'organiser en conséquence.

Le suivi des évolutions du marché du travail en dehors de tout processus de planification officielle par les pouvoirs publics est susceptible de donner aux décideurs politiques un aperçu de l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignants, mais il ne peut être considéré comme une politique de planification officielle. Actuellement, pour surveiller l'équilibre entre l'offre et la demande d'enseignants, 22 pays ou régions européens utilisent le suivi des évolutions du marché du travail soit indépendamment, soit dans le cadre de procédures de planification officielles.

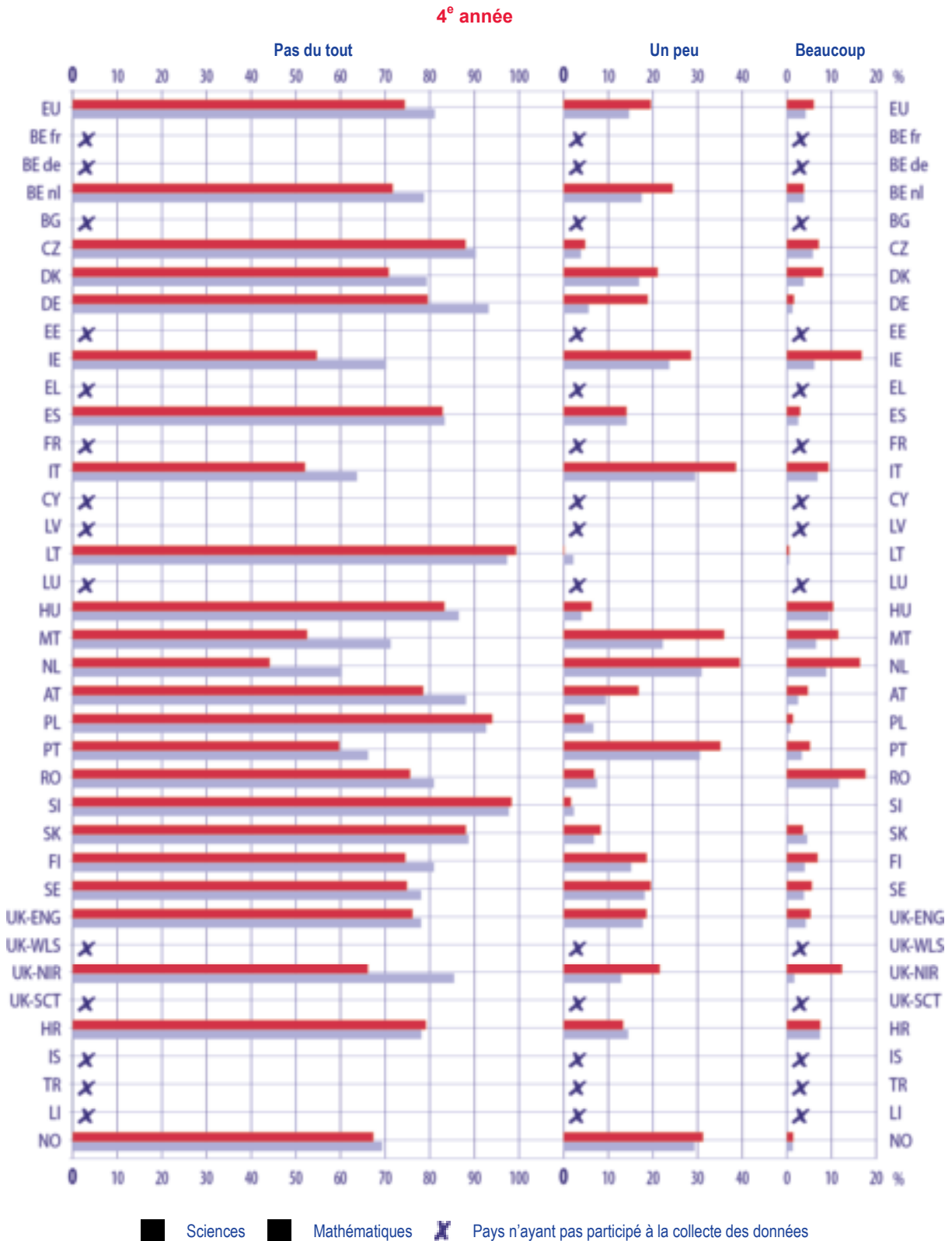
IL EXISTE DANS UNE MINORITÉ DE PAYS UNE PÉNURIE RELATIVEMENT IMPORTANTE D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS DE MATHÉMATIQUES ET DE SCIENCES

Les données issues de l'enquête TIMSS 2011 révèlent que le pourcentage d'élèves de quatrième année dont le chef d'établissement a déclaré être confronté à une pénurie ou à l'inadéquation des enseignants spécialisés en sciences ne dépasse 10 % que dans quelques pays. La Roumanie (17,6 %), l'Irlande (16,8 %) et les Pays-Bas (16,4 %) ont les pourcentages les plus élevés. Le pourcentage d'élèves de quatrième année dont le chef d'établissement a déclaré être parfois confronté à ce problème est plus important: dans la majorité des pays ayant participé à l'enquête, il est supérieur à 15 %. L'Italie, Malte, les Pays-Bas, le Portugal et la Norvège ont les pourcentages les plus élevés (entre 30 % et 40 %). Pour la Lituanie et la Slovaquie, les données indiquent que la pénurie ou l'inadéquation des enseignants de sciences ne sont pas un problème, car 99,3 % (Lituanie) et 98,4 % (Slovaquie) des élèves de quatrième année fréquentent une école dont le chef d'établissement a déclaré qu'il n'était pas confronté à ce problème, ou du moins pas de façon importante.

La pénurie ou l'inadéquation des enseignants spécialisés en mathématiques semblent poser moins de problèmes dans presque tous les pays. Dans la plupart des cas, les différences en points de pourcentages sont d'ailleurs relativement peu importantes. Cela étant, la situation est plutôt meilleure en Allemagne, en Irlande, en Italie, à Malte, aux Pays-Bas, en Roumanie et au Royaume-Uni (Irlande du Nord). Dans ces pays, le pourcentage d'élèves dont le chef d'établissement a déclaré être parfois confronté à une pénurie d'enseignants de mathématiques ou y être très souvent confronté est nettement plus bas par rapport à la situation des enseignants de sciences.

La comparaison avec les données concernant la huitième année est difficile à faire car le nombre de pays couverts est bien moindre sur cette question. Néanmoins, lorsque cette comparaison est possible, les différences ne sont pas très grandes, sauf en Finlande, au Royaume-Uni (Angleterre), en Italie et en Norvège, où la pénurie ou l'inadéquation des enseignants posent moins de problèmes en huitième année. C'est particulièrement le cas dans ces deux derniers pays, où la situation s'améliore nettement en huitième année. La Hongrie est le seul pays où la pénurie ou l'inadéquation des enseignants de sciences comme de mathématiques semblent sensiblement plus importantes (environ cinq points de pourcentage) en huitième année qu'en quatrième.

● Figure B2. Proportion d'élèves de quatrième année dont le chef d'établissement a déclaré que la capacité d'enseignement de son établissement était touchée par une pénurie ou une inadéquation des enseignants de mathématiques et de sciences, 2011.



Source: IEA, base de données internationale TIMSS 2011.



RECRUTEMENT, EMPLOYEURS ET CONTRATS

	Année	EU	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO	
Pas du tout / un peu	■	4	74,4	71,7	88,0	70,8	79,6	54,7	82,9	52,1	99,3	83,3	52,5	44,1	78,5	94,0	59,7	75,6	98,4	88,1	74,5	74,9	76,1	66,1	79,1	67,4
	■	8	82,1	x	x	x	x	x	x	73,3	95,4	78,3	x	x	x	x	x	81,1	99,7	x	93,0	78,8	89,7	x	x	85,6
	■	4	81,1	78,7	90,3	79,3	93,2	70,2	83,3	63,7	97,3	86,5	71,2	60,3	88,1	92,6	66,2	80,9	97,7	88,7	80,9	78,1	78,1	85,4	78,1	69,3
	■	8	83,1	x	x	x	x	x	x	76,4	93,2	81,9	x	x	x	x	x	86,2	98,0	x	91,8	73,3	88,2	x	x	89,1
Un peu	■	4	19,5	24,5	4,8	21,1	18,8	28,6	14,1	38,6	0,1	6,3	35,9	39,5	16,8	4,6	35,1	6,8	1,6	8,3	18,6	19,5	18,5	21,5	13,3	31,2
	■	8	10,9	x	x	x	x	x	x	18,9	0,9	6,1	x	x	x	x	x	3,2	0,3	x	2,3	17,8	7,7	x	x	12,8
	■	4	14,7	17,5	3,9	16,9	5,6	23,6	14,1	29,4	2,2	4,0	22,2	30,9	9,4	6,6	30,5	7,4	2,3	6,8	15,1	18,1	17,7	12,9	14,4	29,3
	■	8	11,3	x	x	x	x	x	x	18,0	4,0	3,0	x	x	x	x	x	2,1	2,0	x	3,6	25,1	9,1	x	x	8,7
Beaucoup	■	4	6,0	3,8	7,2	8,1	1,6	16,8	3,0	9,3	0,5	10,4	11,5	16,4	4,7	1,4	5,2	17,6	0,0	3,6	6,9	5,6	5,3	12,4	7,5	1,4
	■	8	7,0	x	x	x	x	x	x	7,8	3,7	15,5	x	x	x	x	x	15,7	0,0	x	4,7	3,3	2,5	x	x	1,6
	■	4	4,2	3,8	5,8	3,8	1,3	6,1	2,5	6,9	0,5	9,4	6,6	8,8	2,5	0,7	3,3	11,6	0,0	4,5	4,0	3,8	4,2	1,7	7,4	1,4
	■	8	5,6	x	x	x	x	x	x	5,6	2,8	15,2	x	x	x	x	x	11,7	0,0	x	4,7	1,6	2,7	x	x	2,2

■ Sciences ■ Mathématiques x Pays n'ayant pas participé à la collecte des données

Source: IEA, base de données internationale TIMSS 2011.

Note spécifique par pays

EU: la moyenne européenne a été calculée à partir des informations fournies par les pays ayant participé à la collecte des données.

LES ENSEIGNANTS EN EUROPE ENTRENT SURTOUT DANS LA PROFESSION PAR RECRUTEMENT OUVERT

Pour les enseignants pleinement qualifiés, l'entrée dans la profession peut être gérée à différents niveaux administratifs et conformément à différentes procédures. Le mode de recrutement des enseignants a des répercussions sur la correspondance entre l'offre et la demande d'enseignants.

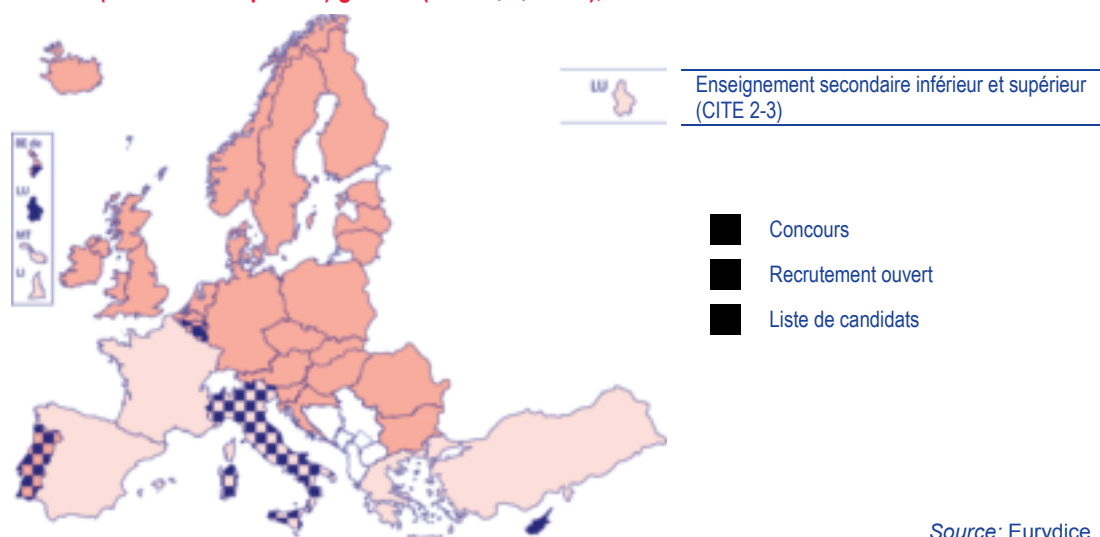
Le terme «recrutement ouvert» désigne une méthode où la publication des postes à pourvoir, l'appel aux candidatures et la sélection des candidats sont décentralisés. Le recrutement est souvent du ressort de l'établissement scolaire, en concertation ou non avec les autorités locales. Le processus consistant à faire correspondre les enseignants en recherche d'emploi avec les postes d'enseignants disponibles a lieu au niveau de chaque établissement. La grande majorité des pays européens gèrent un système de recrutement ouvert. Aux Pays-Bas par exemple, les établissements ou conseils d'administration mettent en œuvre leurs propres procédures de recrutement du personnel. Toute personne possédant un titre pédagogique peut être nommée à un poste pour enseigner des matières au niveau d'enseignement ou dans les types d'établissements pour lesquels elle est qualifiée. Il n'existe pas de système national pour répartir les enseignants régulièrement entre les établissements. Les enseignants sont libres de présenter leur candidature à tout poste qui leur plaît et d'en changer s'ils le souhaitent.

Une minorité de pays, principalement situés dans les régions méridionales de l'Europe, organisent des concours, c'est-à-dire des examens publics organisés au niveau central dans le but de sélectionner des candidats à la profession d'enseignant. En Grèce, en Espagne, en France, à Malte, au Liechtenstein et en Turquie, c'est la seule méthode utilisée pour le recrutement des enseignants. En Espagne par exemple, l'accès à un poste d'enseignant dans les établissements publics est soumis à la réussite d'un concours (*concurso-oposición*). Ce concours comprend trois phases: une phase d'examen pour évaluer le niveau de connaissance du domaine ou de la spécialité choisie, l'aptitude à l'enseignement et la maîtrise des techniques pédagogiques indispensables, une phase de sélection au mérite pour évaluer, conformément à l'avis de concours, l'adéquation des candidats (formation et expérience de l'enseignement), et une période probatoire pendant laquelle les candidats retenus doivent démontrer qu'ils sont aptes à l'enseignement (voir figure B6). Au Luxembourg, les concours

de recrutement s'appliquent uniquement au niveau de l'enseignement secondaire. En Italie, en plus des concours qui sont la principale méthode de recrutement, il existe des listes de candidats. Établies au niveau des provinces, ces listes répertorient non seulement les futurs enseignants qui ont réussi des concours, mais aussi des enseignants qui ont obtenu leur statut d'enseignant qualifié grâce à des procédures de qualification exceptionnelles (réservées aux enseignants non qualifiés ayant au moins 360 jours d'expérience de l'enseignement), ou dans les SSIS (anciennes écoles de spécialisation post-diplôme pour enseigner dans le secondaire).

Au total, six pays ou régions utilisent de telles «listes de candidats» pour le recrutement des enseignants. Il s'agit d'un système où les demandes de postes d'enseignement, qui comportent le nom et les qualifications des candidats, sont présentées à une autorité éducative supérieure ou intermédiaire. À Chypre et au Luxembourg (CITE 0 et 1), seules les listes de candidats servent au recrutement des enseignants. En Belgique (Communautés française et germanophone), elles sont utilisées uniquement pour le recrutement des enseignants dans certains types d'établissements scolaires. Au Portugal, le recrutement ouvert a lieu après l'épuisement de la liste de candidats ou lorsque celle-ci ne comporte aucun candidat pour une matière ou un type d'établissement scolaire spécifiques.

● **Figure B3. Principales méthodes de recrutement des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Le terme **concours** est utilisé pour désigner des examens publics organisés au niveau central dans le but de sélectionner des candidats à la profession d'enseignant.

Le terme **recrutement ouvert** désigne une méthode où la publication des postes à pourvoir, l'appel aux candidatures et la sélection des candidats sont décentralisés. Le recrutement est souvent du ressort de l'établissement scolaire, en concertation ou non avec les autorités locales.

Le terme **liste de candidats** désigne le système dans lequel les demandes de postes d'enseignement, qui comportent le nom et les qualifications des candidats, sont présentées à une autorité éducative supérieure ou intermédiaire. Le recrutement des enseignants remplaçants n'est pas pris en compte.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr, BE de): l'utilisation de listes de candidats concerne les établissements publics et le recrutement ouvert les établissements privés subventionnés.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: l'État définit les conditions de base pour entrer dans la profession d'enseignant des établissements publics, mais les Communautés autonomes sont chargées d'organiser les procédures de sélection au mérite ou les concours conformément à leur propre réglementation.

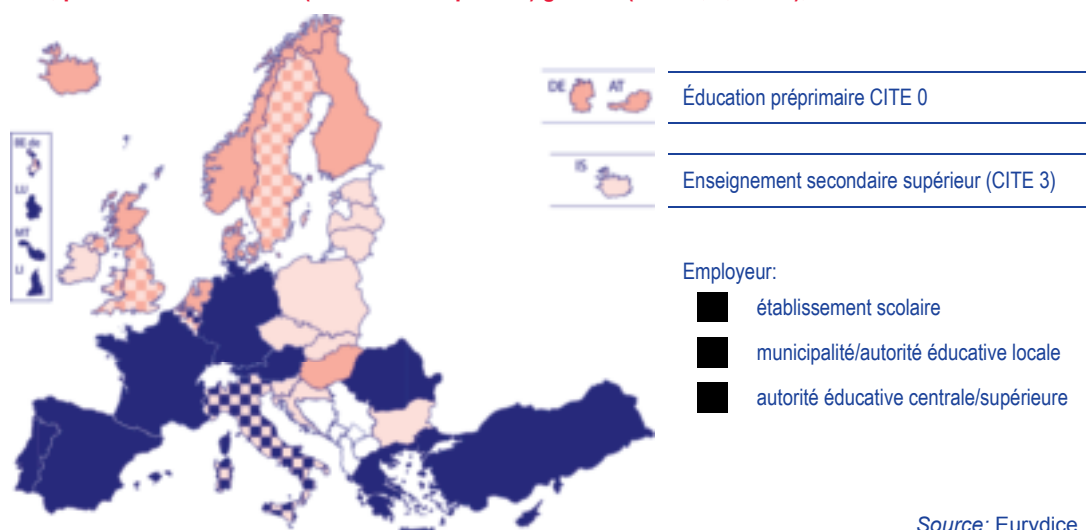
LES ENSEIGNANTS SONT AUSSI SOUVENT EMPLOYÉS PAR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES QUE PAR LE GOUVERNEMENT CENTRAL

En Europe, différents niveaux d'administration (central, régional, local et établissement scolaire) sont responsables de l'emploi des enseignants. En règle générale, le niveau administratif responsable est étroitement lié au statut professionnel des enseignants (voir figure B5). Les enseignants fonctionnaires de carrière sont généralement employés par les autorités centrales ou régionales. Dans certains cas, le gouvernement central peut être l'employeur d'enseignants ayant le statut de fonctionnaire ou travaillant sous contrat. Lorsque l'employeur est un établissement scolaire ou une autorité locale, dans la grande majorité des cas, les enseignants ont le statut de contractuels.

Au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Islande (CITE 0, 1 et 2) comme aux Pays-Bas, en Hongrie et au Royaume-Uni (Écosse), le seul employeur des enseignants exerçant dans des établissements scolaires publics est l'autorité locale. Les établissements scolaires sont les responsables exclusifs de l'emploi des enseignants en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie et en Croatie. Enfin, dans trois pays, la responsabilité de l'emploi des enseignants varie en fonction de la catégorie des établissements scolaires (Belgique, Suède et Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

Dans la plupart des cas, le niveau d'enseignement auquel exerce un enseignant n'a aucun lien avec l'autorité qui l'emploie. La situation ne diffère que dans un nombre limité de pays comme l'Allemagne et l'Autriche, où l'employeur des enseignants de l'éducation préprimaire est la municipalité ou l'autorité éducative locale, et n'est donc pas le même que celui des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général. En Islande, l'employeur des enseignants change au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, où ce sont alors les établissements scolaires eux-mêmes qui emploient leurs enseignants.

● **Figure B4. Niveau/organe administratif responsable de l'emploi des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Le terme «employeur» désigne l'organe directement responsable de la nomination des enseignants, spécifiant leur conditions de travail (en collaboration avec d'autres partenaires le cas échéant) et veillant au respect de ces conditions. Cette responsabilité comprend le paiement des salaires des enseignants, bien que les fonds prévus à cet effet ne proviennent pas nécessairement directement du budget de l'autorité en question. Il convient de distinguer cette responsabilité de celle de la gestion des ressources au sein de l'établissement scolaire lui-même, qui incombe (dans une mesure plus ou moins large) au chef d'établissement ou au conseil d'administration.

La présente figure ne prend pas en considération la responsabilité de l'embauche et de la rémunération des enseignants remplaçants.

Dans la plupart des pays, le gouvernement central est l'autorité éducative supérieure. Dans deux cas toutefois, la plus grande partie des décisions en matière éducative est prise au niveau des gouvernements régionaux, à savoir par les gouvernements des *Länder* en Allemagne et par les gouvernements des Communautés autonomes en Espagne. En Belgique, l'autorité éducative supérieure est le gouvernement de chacune des Communautés.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr, BE de): les enseignants exerçant dans les établissements publics peuvent être employés soit par leur communauté d'appartenance (qui est l'administration éducative supérieure), soit par les communes ou les provinces. Les enseignants exerçant dans le secteur privé subventionné sont employés par l'autorité compétente.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Italie: les enseignants en contrat à durée indéterminée sont employés par l'Office scolaire régional (branche du ministère de l'éducation). Les enseignants en contrat à durée déterminée sont recrutés à partir d'une liste régionale et leur contrat est établi directement avec l'établissement scolaire.

Malte: l'université de Malte emploie les enseignants exerçant au *Junior College*.

Pays-Bas: les enseignants sont employés par l'autorité compétente (*bevoegd gezag*), qui est l'exécutif municipal chargé de l'enseignement public et l'organe administratif régi par le droit privé pour l'enseignement privé subventionné.

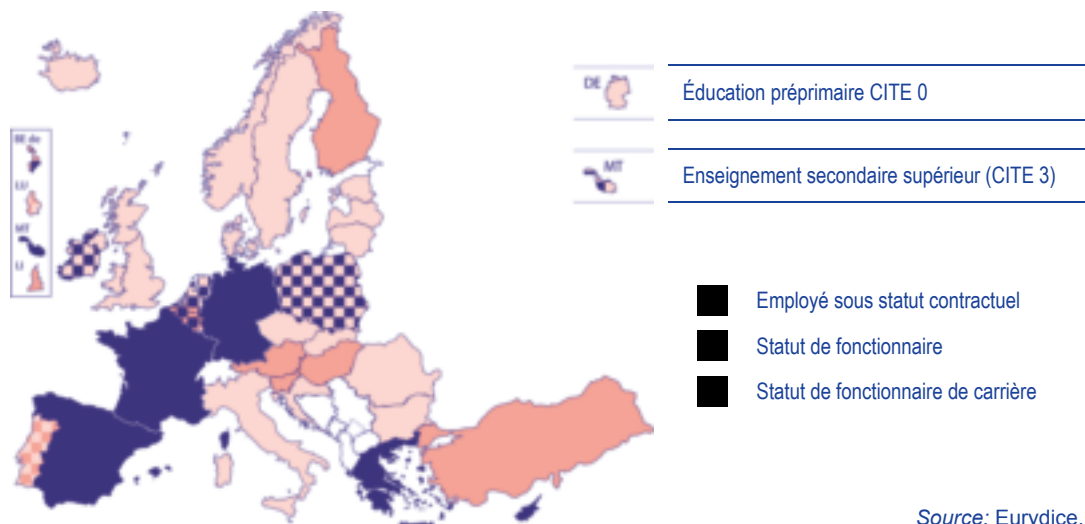
Suède: l'employeur officiel est l'organe responsable, c'est-à-dire la municipalité pour les établissements scolaires municipaux et l'organisation/le prestataire privé pour les établissements indépendants subventionnés. Toutefois, la responsabilité effective de l'emploi des enseignants est généralement déléguée aux établissements scolaires.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'employeur varie en fonction de la catégorie juridique de l'établissement scolaire. En Angleterre et au pays de Galles, les enseignants passent leur contrat de travail soit avec l'autorité locale, soit avec l'organe de direction de l'école. En Irlande du Nord, c'est avec le Conseil de l'éducation et des bibliothèques (*Education and Library Board*), le Conseil pour la conservation des écoles catholiques (*Council for Catholic Maintained Schools*) ou le conseil d'administration (*school board of governors*).

**DANS DE NOMBREUX PAYS EUROPÉENS,
LES ENSEIGNANTS SONT EMPLOYÉS SOUS STATUT CONTRACTUEL**

Les types d'emploi des enseignants pleinement qualifiés des niveaux préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) de l'enseignement public se classent principalement en deux catégories.

Figure B5. Types de statuts professionnels pour les enseignants dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

Note explicative

Sont pris en considération ici uniquement les enseignants pleinement qualifiés du secteur public (c'est-à-dire exerçant dans des établissements financés, gérés et directement contrôlés par les pouvoirs publics), sauf pour la Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas, où une partie importante de la scolarité se fait dans des établissements privés subventionnés (c'est-à-dire des établissements où plus de la moitié du financement de base est public).

Le statut de **fonctionnaire** désigne un enseignant employé par les pouvoirs publics (au niveau central, régional ou local), en vertu d'une législation distincte des lois qui régissent les relations contractuelles dans le secteur public ou privé en général.



RECRUTEMENT, EMPLOYEURS ET CONTRATS

Les **fonctionnaires de carrière** sont les enseignants nommés à vie par l'autorité centrale ou régionale compétente lorsque celle-ci est l'autorité supérieure en matière d'éducation. La notion de nomination à vie est très importante car elle signifie que les enseignants ne perdent leur emploi que dans des circonstances particulièrement exceptionnelles.

Les **employés sous statut contractuel** sont des enseignants qui sont, de manière générale, employés sous contrat par les autorités locales ou scolaires conformément à la législation générale du travail et avec ou sans conventions centrales en matière de salaire et de conditions de travail.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr, BE de): les enseignants exerçant dans les établissements administrés par chacune des Communautés sont engagés comme fonctionnaires. Le statut des enseignants exerçant dans le secteur privé subventionné est considéré comme comparable à celui des fonctionnaires, bien qu'ils soient soumis à la législation générale du travail.

Allemagne: dans certains Länder, les enseignants sont employés sous contrat à durée indéterminée par le Land. D'une façon générale, leur statut est comparable à celui des fonctionnaires.

Espagne: à de rares exceptions près (enseignants de religion et personnel spécialisé sous statut contractuel), les enseignants ont le statut de fonctionnaires de carrière.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Malte: dans l'enseignement secondaire supérieur, le statut de fonctionnaire s'applique uniquement aux établissements publics, mais depuis que le *Junior College* fait partie de l'université de Malte, les employés du secteur public exerçant dans cet établissement sont sous statut contractuel.

Pologne: les enseignants des première et deuxième catégories sur l'échelle de promotion des enseignants (c'est-à-dire les enseignants stagiaires et les enseignants contractuels) sont sous statut contractuel, et les enseignants des troisième et quatrième catégories (c'est-à-dire les enseignants titulaires et les enseignants agréés) ont un statut équivalent à celui de fonctionnaire de carrière.

Dans de nombreux pays, les enseignants sont des employés sous statut contractuel soumis à la législation générale du travail, et sont le plus souvent employés au niveau local ou au niveau des établissements scolaires (voir figure B4). Ailleurs, ils ont le statut de fonctionnaires, et dans plusieurs pays, ils sont nommés à vie comme fonctionnaires de carrière. En Allemagne, en Irlande, au Luxembourg, à Malte (CITE 3 uniquement), aux Pays-Bas, en Pologne et au Portugal, les catégories de fonctionnaire ou de fonctionnaire de carrière coexistent avec la catégorie des employés sous statut contractuel. Aux Pays-Bas, les enseignants des établissements publics sont des fonctionnaires de carrière conformément à la loi sur le personnel du gouvernement central et des gouvernements locaux. Les enseignants des établissements privés subventionnés signent un contrat (de droit privé) avec le conseil d'administration de la personne morale qui les emploie. Cela étant, ces personnels peuvent partager les mêmes conditions de travail – définies par le gouvernement – que ceux qui ont le statut de travailleurs du secteur public. Des conventions collectives couvrent l'ensemble du secteur de l'éducation (établissements publics et privés subventionnés).

Dans deux pays seulement, le niveau auquel exercent les enseignants a une incidence sur leur statut. En Allemagne, tous les enseignants du niveau préprimaire sont des employés sous statut contractuel, alors que ceux qui enseignent aux autres niveaux sont des fonctionnaires de carrière. À Malte, les enseignants de l'enseignement secondaire supérieur peuvent être soit des fonctionnaires, soit des employés sous statut contractuel.

LA DURÉE DE LA PÉRIODE PROBATOIRE VARIE CONSIDÉRABLEMENT D'UN PAYS À L'AUTRE

Dans la plupart des pays, après avoir achevé leur formation initiale et avant d'accéder à un poste d'enseignement permanent, les enseignants doivent se soumettre à une période probatoire. La figure ci-dessous présente la situation des enseignants pleinement qualifiés à leur entrée dans la profession. Elle montre qu'il existe une période probatoire dans tous les pays, sauf en Belgique, en Lituanie, en Roumanie et en Turquie. Elle concerne généralement l'ensemble des nouveaux enseignants entrant dans la profession, qu'ils soient fonctionnaires (de carrière) ou employés sous statut contractuel (voir figure B5).

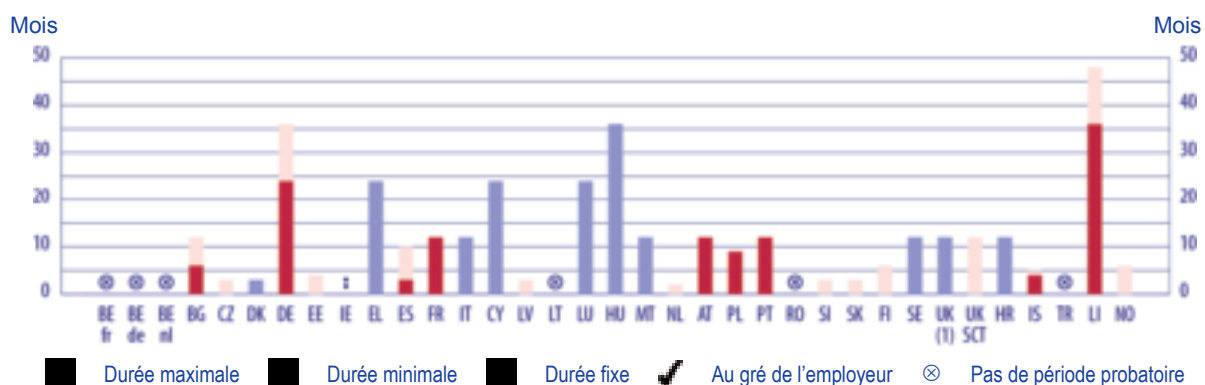
La durée de la période probatoire varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans les pays où les enseignants sont soumis à la législation générale du travail, ces derniers doivent généralement accomplir une période d'essai telle qu'elle est définie par leur contrat conformément aux pratiques usuelles de recrutement.

En revanche, dans les pays où les enseignants sont employés comme fonctionnaires (de carrière), la période probatoire peut être beaucoup plus longue. En Grèce, à Chypre et en Hongrie, par exemple, les périodes probatoires durent entre 24 et 36 mois. L'Allemagne et le Liechtenstein font partie des pays qui imposent une durée minimale et/ou maximale de période probatoire. Dans ces deux pays, cette période est assez longue: entre 24 et 36 mois pour l'Allemagne et entre 36 et 48 mois pour le Liechtenstein.

On observe en outre quelques variations au sein des pays. Lorsqu'il y a des variations internes, elles concernent principalement les enseignants entrant dans la profession au niveau préprimaire: à ce niveau, soit aucune période probatoire n'est exigée (Allemagne), soit elle est de plus courte durée qu'aux autres niveaux d'enseignement (Autriche et Islande).

La phase préparatoire, lorsqu'elle existe (voir figure A10), peut avoir lieu en même temps que la période probatoire ou en être partie intégrante. C'est le cas en France, en Italie, au Luxembourg, à Malte, au Portugal et au Royaume-Uni.

Figure B6. Durée de la période probatoire (en mois) pour les enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3) entrant dans la profession, 2011/2012.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

Une période probatoire est une nomination temporaire sous la forme d'une période d'essai. Les conditions peuvent varier en fonction des réglementations du travail. Elle peut s'étendre sur une période allant de plusieurs mois à plusieurs années. Les enseignants en période probatoire peuvent être soumis à une évaluation finale dont la réussite est généralement suivie par la proposition d'un poste permanent. Une période probatoire peut inclure une phase préparatoire.

Notes spécifiques par pays

Bulgarie: le chef d'établissement a le droit d'engager un enseignant au terme d'une période probatoire de six mois à un an, mais il peut également proposer immédiatement un contrat à durée indéterminée.

République tchèque: le chef d'établissement a le droit d'engager un enseignant au terme d'une période probatoire de trois mois au maximum, mais il peut également proposer immédiatement un contrat.

Allemagne: pour les employés sous statut contractuel exerçant aux niveaux primaire et secondaire, la durée fixée pour la période probatoire est de six mois. Au niveau CITE 0, la période probatoire n'a pas de durée déterminée.

Espagne: la durée et le déroulement de la période probatoire des enseignants correspondent aux enseignants fonctionnaires de carrière, et cette période varie selon chaque Communauté autonome.

Italie: les enseignants doivent accomplir un minimum de 180 jours de service valide au cours des douze mois de la période probatoire.

Luxembourg: le graphique représente la situation uniquement pour les enseignants fonctionnaires des niveaux CITE 0 et 1. Aux niveaux CITE 2 et 3, les périodes probatoires peuvent durer entre 24 et 40 mois. Pour les agents contractuels, la durée de la période probatoire est fixe (24 mois au niveau CITE 1 et 12 mois aux niveaux CITE 2 et 3).

Pays-Bas: les conventions collectives du secteur de l'enseignement primaire et secondaire prévoient que l'employeur et l'employé peuvent convenir d'une période probatoire d'une durée maximale de 2 mois, mais c'est à l'établissement scolaire d'en décider.

Autriche: au niveau CITE 0, la durée minimale de la période probatoire est d'un mois.

Pologne: pour devenir enseignant sous statut contractuel, la durée minimale de la période probatoire est de neuf mois.

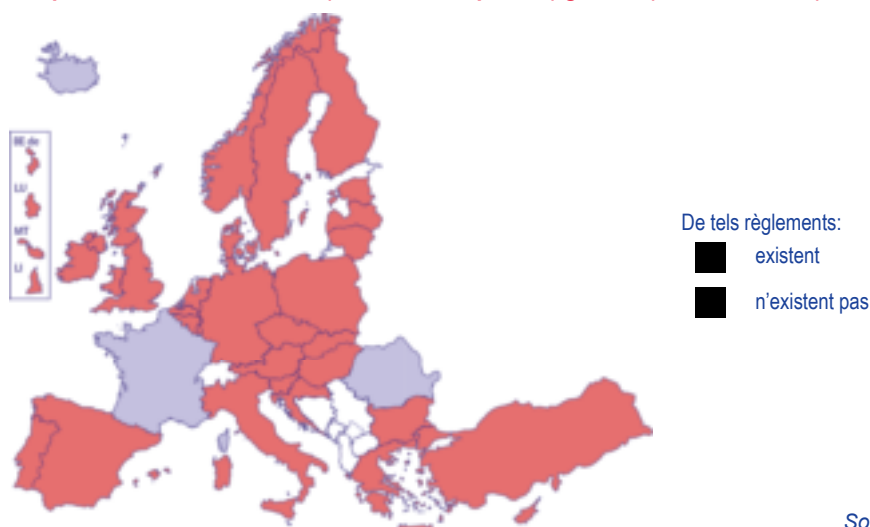
Islande: le graphique présente uniquement la situation aux niveaux CITE 1 et 2. Aux niveaux CITE 0 et 3, la durée de la période probatoire est fixe (3 mois).

LES CONDITIONS DE RECOURS AUX CONTRATS À DURÉE DÉTERMINÉE SONT GÉNÉRALEMENT RÉGLEMENTÉES

Dans l'enseignement public, les enseignants relèvent généralement des catégories de statut professionnel indiquées à la figure B5. Pour un certain nombre de raisons toutefois, il arrive que les enseignants travaillent sous contrat à durée déterminée. Le remplacement d'enseignants absents est la principale raison d'être de ces contrats. Une autre raison de recourir à des contrats à durée déterminée est le recrutement d'enseignants qui ne sont pas pleinement qualifiés pour l'enseignement qu'on leur demande de dispenser. Ce peut être le cas dans le cadre de mesures d'urgences prises lors des pénuries d'enseignants. Les enseignants peuvent également être engagés sous contrat à durée déterminée avant l'obtention d'un contrat à durée indéterminée.

En Europe, à l'exception de la France, de la Roumanie et de l'Islande, tous les pays ont une législation qui régit le recours aux contrats à durée déterminée. La durée des contrats à durée déterminée est définie dans plusieurs pays. À Malte et au Portugal par exemple, les contrats à durée déterminée durent généralement une année scolaire. Au Danemark, leur durée est limitée à deux ans au maximum. À Chypre, des contrats à durée déterminée d'un an sont proposés en raison du manque de postes permanents approuvés au niveau national. Concrètement, cela signifie que les enseignants peuvent travailler sous contrat à durée déterminée d'un an pendant plusieurs années avant d'être nommés en période probatoire et d'avoir les mêmes droits et responsabilités que les enseignants titulaires. Au niveau du secondaire, il arrive même que les enseignants sous contrat à durée déterminée aient des contrats mensuels. Au Portugal, c'est le cas à tous les niveaux d'enseignement.

- **Figure B7. Règlements relatifs aux contrats à durée déterminée ou de courte durée pour les enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Un contrat à durée déterminée est un contrat qui prend fin à une date fixée, automatiquement après l'achèvement d'une tâche particulière ou à l'apparition d'un événement spécifique.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'emploi des enseignants est réglementé par le droit du travail. En outre, le document annuel relatif à la rémunération et aux conditions de travail des enseignants des établissements scolaires (*School Teachers' Pay and Conditions Document*), qui s'applique aux enseignants d'Angleterre et du pays de Galles, contient de brèves indications supplémentaires sur le mode de rémunération des enseignants engagés pour une courte durée.

Certains pays réglementent clairement la nature et les conditions de renouvellement des contrats à durée déterminée. En République tchèque et en Slovaquie par exemple, la durée maximale d'un contrat à durée déterminée est de trois ans. Le contrat ne peut être renouvelé que deux fois, ce qui

signifie que le quatrième contrat (avec le même employeur) ne peut pas être un contrat à durée déterminée. En Finlande, il ne peut être recouru aux contrats à durée déterminée que si les raisons de le faire sont évidentes. S'il est évident que la fonction à assurer sera continue, le poste créé doit être permanent. En vertu de la législation générale du travail, un employé est considéré comme titulaire de son poste au bout de cinq ans de contrats à durée déterminée.

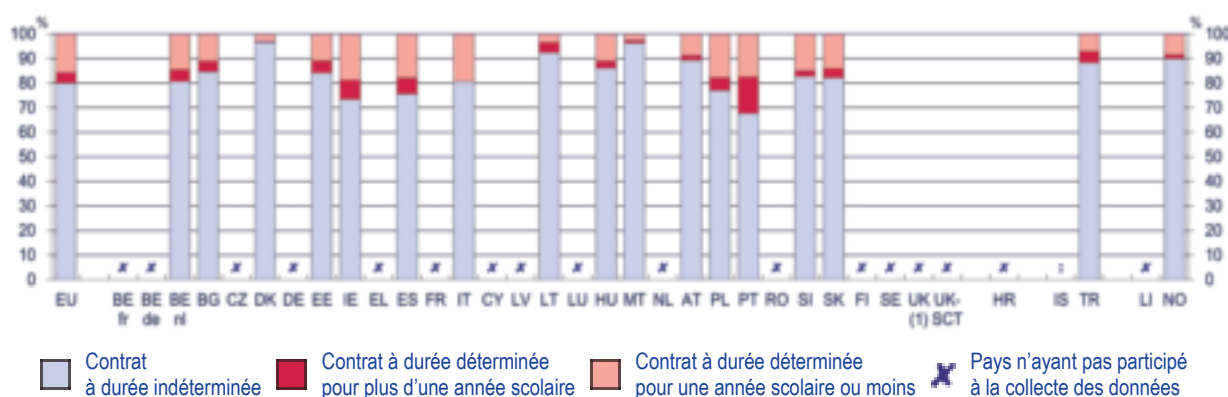
Dans un autre groupe de pays, les contrats à durée déterminée limitée sont proposés aux enseignants qui ne se sont pas encore pleinement qualifiés pour leur poste. En Estonie, par exemple, on offre souvent un contrat à durée déterminée d'un an aux enseignants non qualifiés. Des personnes qui n'ont pas fait d'études supérieures peuvent ainsi être embauchées pour enseigner. De même, en Suède, ceux qui n'ont pas le titre pédagogique requis peuvent être employés pour une durée maximale d'un an sous contrat à durée déterminée. En Turquie, en cas de pénurie d'enseignants, les personnes qui n'ont pas de titre pédagogique mais qui sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur peuvent enseigner jusqu'à 30 heures par semaine dans les écoles préprimaires et primaires, et jusqu'à 24 heures par semaine dans les établissements d'enseignement secondaire.

LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS SONT EMPLOYÉS SOUS CONTRAT À DURÉE INDÉTERMINÉE

L'enquête internationale TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) menée par l'OCDE en 2008 apporte un éclairage sur la situation réelle de l'emploi des enseignants dans 17 systèmes éducatifs européens. En moyenne, dans les pays européens ayant participé à l'enquête, 80 % des enseignants exerçant au niveau CITE 2 ont des contrats à durée indéterminée. 16 % des enseignants européens du niveau CITE 2 ont des contrats à durée déterminée pour une année scolaire ou moins, et 4 % pour plus d'une année scolaire.

Le plus grand nombre d'enseignants sous contrat à durée indéterminée se trouve au Danemark et à Malte, où plus de 95 % des enseignants bénéficient de ce statut professionnel. À l'autre bout de l'échelle, au Portugal, ils ne sont que 68 %. Environ 15 % des enseignants du Portugal sont employés sous contrat à durée déterminée pour plus d'une année scolaire, et 17 % ont des contrats de plus courte durée. Les contrats de courte durée sont particulièrement courants en Irlande et en Italie, où près de 20 % des enseignants du niveau CITE 2 sont recrutés pour une année scolaire ou moins.

● **Figure B8. Statut professionnel des enseignants du niveau CITE 2, 2008.**



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

	EU	BE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Contrat à durée indéterminée	79,9	80,7	84,6	96,6	84,2	73,4	75,6	80,6	92,4	86,1	96,3	89,3	77,1	67,6	82,8	82,1	:	88,3	89,9	
Contrat à durée déterminée > 1 année scolaire	4,4	4,8	4,4	0,3	5,0	7,8	6,5		4,2	2,9	1,2	2,0	5,1	15,0	2,2	3,8	:	4,7	1,8	
Contrat à durée déterminée <= 1 année scolaire	15,7	14,6	11,0	3,1	10,8	18,8	17,9	19,4	3,4	11,0	2,5	8,7	17,8	17,4	15,0	14,1	:	7,1	8,3	

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.



Notes spécifiques par pays

EU: la moyenne européenne a été calculée à partir des informations fournies par les pays ayant participé à la collecte des données.

Islande: bien que le pays ait participé à l'enquête TALIS 2008, les données n'ont pas été incluses dans la base de données à la demande du pays.

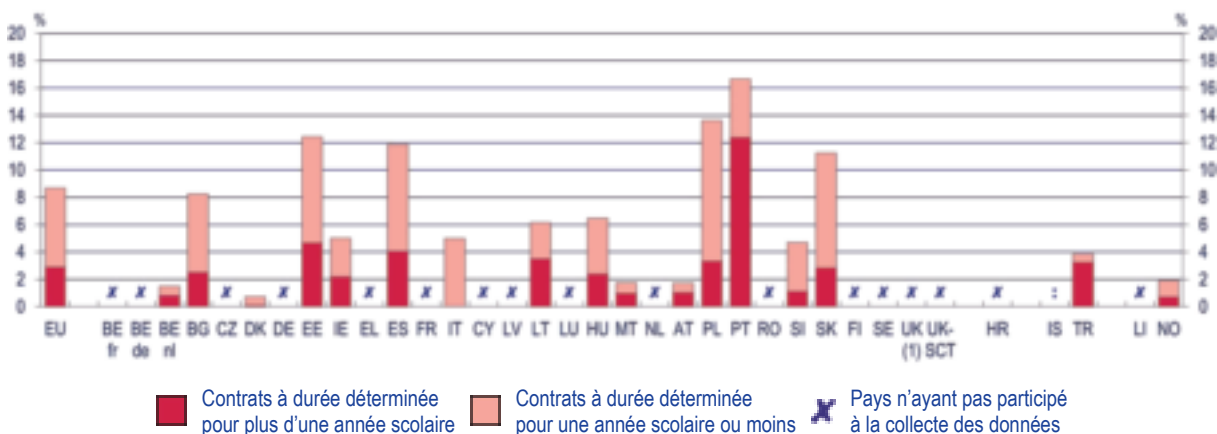
CERTAINS ENSEIGNANTS POSSÉDANT 10 ANS D'EXPÉRIENCE DU MÉTIER N'ONT PAS DE CONTRAT À DURÉE INDÉTERMINÉE

Les données de l'enquête TALIS 2008 révèlent que dans les pays européens ayant participé à l'étude, certains enseignants du niveau CITE 2 possédant une longue expérience du métier n'ont pas de contrat à durée indéterminée. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête, 9 % des enseignants possédant dix ans d'expérience du métier sont employés sous contrat à durée déterminée, et 6 % sous contrat à durée déterminée d'une année scolaire ou moins.

On observe toutefois des écarts par rapport à cette répartition générale. Le Portugal se distingue avec un nombre comparativement élevé d'enseignants possédant plus de dix ans d'expérience employés sous contrat à durée déterminée (16,7 %). 4,3 % de ces contrats sont établis pour une durée inférieure à un an. En Pologne et en Slovaquie, beaucoup plus d'enseignants travaillent sous contrat à durée déterminée d'un an ou moins par rapport à la moyenne européenne (10 % en Pologne, 8 % en Slovaquie). De même, en Estonie et en Espagne, plus de 10 % des enseignants ont des contrats de courte durée.

Le plus souvent cependant, le statut professionnel n'est apparemment pas lié à l'expérience générale du métier, mais à l'ancienneté sur le même lieu de travail. Les données de l'enquête TALIS 2008 font apparaître que dans les pays européens participants, presque tous les enseignants (98 %) exerçant dans le même établissement scolaire depuis plus de dix ans ont un contrat à durée indéterminée. Mais 11 % des enseignants d'Estonie et 9 % des enseignants de Pologne qui travaillent dans le même établissement depuis plus de dix ans sont employés sous contrat à durée déterminée (chiffres non portés sur la présente figure).

Figure B9. Pourcentages des enseignants du niveau CITE 2 possédant plus de 10 ans d'expérience du métier employés sous contrat à durée déterminée, 2008.



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Contrat à durée déterminée > 1 année scolaire	2,9	0,8	2,5	0,1	4,7	2,2	4,1	0	3,5	2,4	1,0	1,0	3,3	12,4	1,1	2,8	:	3,2	0,7
Contrat à durée déterminée <= 1 année scolaire	5,8	0,7	5,7	0,7	7,8	2,8	7,8	5,0	2,6	4,1	0,8	0,7	10,3	4,3	3,6	8,4	:	0,7	1,2

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

Notes spécifiques par pays

EU: la moyenne européenne a été calculée à partir des informations fournies par les pays ayant participé à la collecte des données.

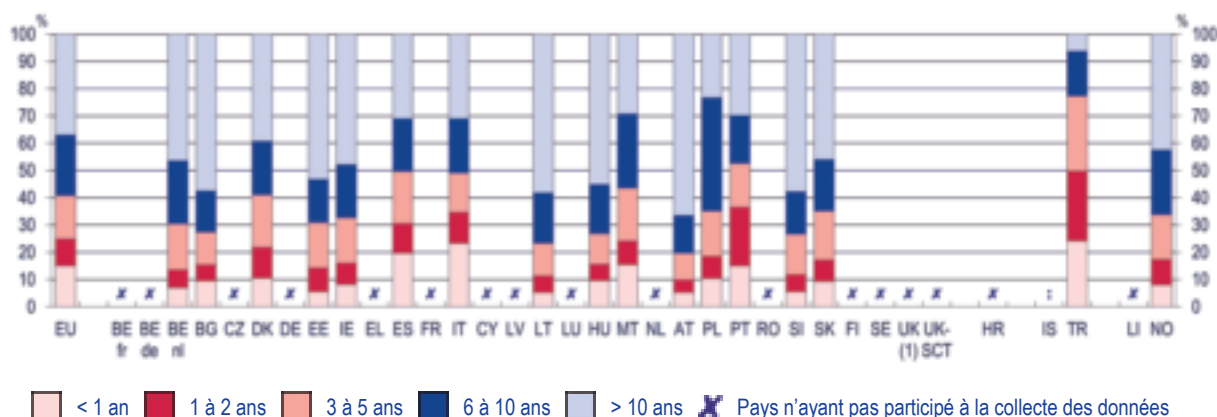
Islande: bien que le pays ait participé à l'enquête TALIS 2008, les données n'ont pas été incluses dans la base de données à la demande du pays.

PLUS D'UN TIERS DES ENSEIGNANTS TRAVAILLENT DANS LE MÊME ÉTABLISSEMENT DEPUIS PLUS DE 10 ANS

D'après l'enquête TALIS 2008, dans les pays européens, les enseignants du niveau CITE 2 restent généralement longtemps dans le même établissement scolaire. En moyenne, en 2008, 37 % des enseignants du niveau CITE 2 travaillaient dans le même établissement depuis plus de dix ans. 22 % travaillaient dans le même établissement depuis six à dix ans et 16 % depuis trois à cinq ans. Environ un quart des enseignants du niveau CITE 2 travaillaient dans l'établissement de leur poste actuel depuis moins de trois ans, et seuls 15 % enseignaient dans le même établissement depuis moins d'un an.

Il existe cependant des différences considérables entre les systèmes éducatifs européens analysés. En Bulgarie, en Estonie, en Lituanie, en Hongrie, en Autriche et en Slovénie, les enseignants du niveau CITE 2 ne changent pas beaucoup d'établissement. Dans ces pays, en 2008, plus de la moitié des enseignants travaillaient dans le même établissement depuis plus de dix ans. Les enseignants en Autriche sont les moins enclins au changement d'établissement: environ deux tiers des enseignants du niveau CITE 2 travaillaient dans le même établissement depuis plus de dix ans. En revanche, en Turquie, la moitié des enseignants du niveau CITE 2 travaillaient dans le même établissement depuis deux ans au maximum, et seuls 6 % travaillaient dans le même depuis plus de dix ans. De même, en Espagne et en Italie, environ un tiers des enseignants du niveau CITE 2 travaillaient dans le même établissement depuis moins de trois ans. C'est surprenant, car la proportion des enseignants des tranches d'âge supérieures (plus de 40 ans) est relativement élevée dans ces pays (voir figure D13).

Figure B10. Durée de service dans le même établissement chez les enseignants du niveau CITE 2, 2008.



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
< 1 an	15,1	7,0	9,5	10,5	5,5	8,1	19,7	23,4	5,2	9,7	15,5	5,3	10,3	14,9	5,6	9,3	:	24,2	8,0
1 à 2 ans	9,9	6,5	5,9	11,3	8,8	7,9	10,8	11,2	6,3	5,8	8,6	4,6	8,2	21,6	6,3	7,9	:	25,7	9,3
3 à 5 ans	15,8	17,0	12,0	19,3	16,6	16,5	19,1	14,5	11,8	11,3	19,4	9,7	16,6	16,0	14,7	17,9	:	27,5	16,5
6 à 10 ans	22,2	23,1	15,1	19,6	15,8	19,6	19,4	19,9	18,6	18,0	27,3	13,9	41,6	17,6	15,7	19,0	:	16,4	23,7
> 10 ans	37,0	46,5	57,5	39,3	53,3	47,8	31,0	31,0	58,2	55,2	29,3	66,6	23,3	29,8	57,8	46,0	:	6,3	42,5

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.



RECRUTEMENT, EMPLOYEURS ET CONTRATS

Note explicative

Les catégories 11 à 15 ans, 16 à 20 ans et plus de 20 ans établies à l'origine ont été agrégées dans la catégorie «plus de 10 ans».

Notes spécifiques par pays

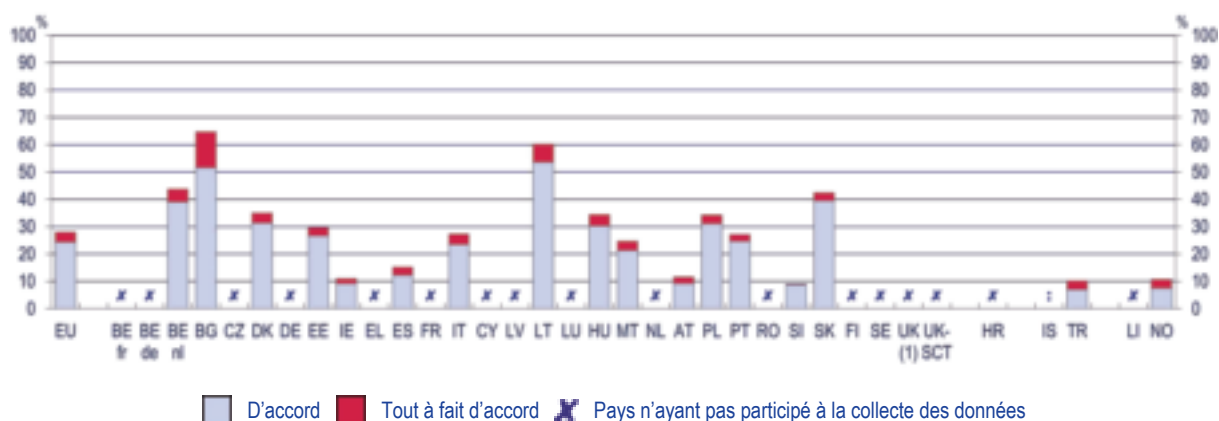
EU: la moyenne européenne a été calculée à partir des informations fournies par les pays ayant participé à la collecte des données.

Islande: bien que le pays ait participé à l'enquête TALIS 2008, les données n'ont pas été incluses dans la base de données à la demande du pays.

SEUL UN QUART DES ENSEIGNANTS ESTIMENT QUE DANS LEUR ÉTABLISSEMENT, DE MAUVAISES PERFORMANCES PEUVENT MENER AU LICENCIEMENT

En 2008, lorsqu'on a demandé aux enseignants des pays européens si de mauvaises performances prolongées entraînaient le licenciement des enseignants dans leur établissement, seul un peu plus d'un quart des enseignants du niveau CITE 2 ont répondu oui. Il existe cependant d'importantes différences entre les systèmes éducatifs. En Irlande, en Autriche, en Slovaquie, en Norvège et en Turquie, très peu d'enseignants (moins de 15 %) estiment que de mauvaises performances prolongées peuvent mener au licenciement. En revanche, en Bulgarie et en Lituanie, environ deux tiers des enseignants du niveau CITE 2 ont le sentiment que les résultats professionnels peuvent avoir des conséquences. En Belgique (Communauté flamande) et en Slovaquie, plus de 30 % des enseignants du niveau CITE 2 ont convenu que dans leur établissement, les enseignants étaient licenciés à cause de mauvaises performances prolongées. Dans la plupart de ces pays, les enseignants sont employés sous statut contractuel par les établissements scolaires ou les autorités locales (voir figures B4 et B5).

- **Figure B11. Pourcentage des enseignants du niveau CITE 2 ayant répondu «d'accord» ou «tout fait d'accord» à la question sur le licenciement des enseignants pour cause de mauvaises performances prolongées dans leur établissement, 2008.**



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
D'accord	24,4	39,0	51,6	31,3	26,7	9,3	12,3	23,5	53,6	30,3	21,2	9,2	31,0	24,7	8,6	39,5	:	7,0	7,5
Tout à fait d'accord	3,7	4,7	13,1	3,7	3,0	1,7	2,9	3,8	6,6	4,0	3,4	2,3	3,2	2,5	0,2	2,9	:	3,3	3,2

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

Notes spécifiques par pays

EU: la moyenne européenne a été calculée à partir des informations fournies par les pays ayant participé à la collecte des données.

Islande: bien que le pays ait participé à l'enquête TALIS 2008, les données n'ont pas été incluses dans la base de données à la demande du pays.

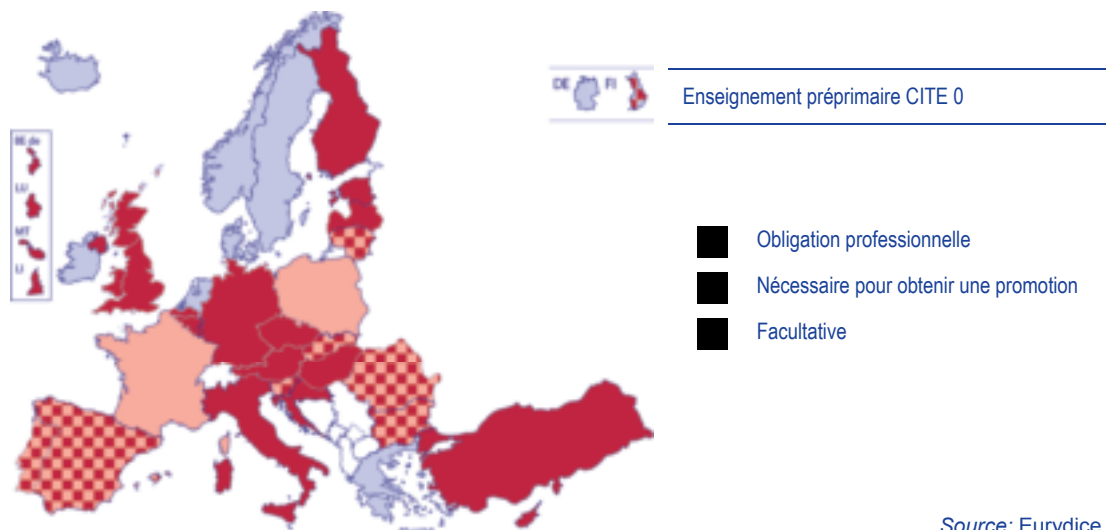


FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ET MOBILITÉ

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EST UNE OBLIGATION PROFESSIONNELLE POUR LES ENSEIGNANTS DANS LA MAJORITÉ DES PAYS EUROPÉENS

La formation professionnelle continue (FPC) a gagné en importance au fil des ans. Elle est à présent considérée comme une obligation professionnelle dans 28 systèmes éducatifs. Généralement cette obligation est mentionnée dans les lois ou les réglementations, mais dans certains pays, elle est indiquée dans les contrats de travail des enseignants ou dans les conventions collectives. Il faut également signaler qu'une FPC spécifique liée à l'introduction de nouvelles réformes éducatives et organisée par les autorités compétentes est, en général, obligatoire même dans les pays où la FPC ne constitue pas une obligation professionnelle pour les enseignants.

- **Figure C1. Statut de la formation professionnelle continue pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Par «**formation professionnelle continue**», on entend les activités de formation, formelles ou non, qui peuvent, par exemple, comprendre des formations dans une matière spécifique ou des formations pédagogiques. Dans certains cas, ces activités peuvent mener à des qualifications supplémentaires.

Par «**obligation professionnelle**», on entend une tâche décrite en tant que telle dans les réglementations/les contrats de travail/la législation du travail ou d'autres réglementations relatives à la profession d'enseignant.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Malte: dans les écoles publiques, la FPC n'est pas nécessaire pour obtenir une promotion, mais des qualifications supplémentaires sont un atout pour y parvenir. Cependant, au *Junior College* (niveau CITE 3), la FPC est nécessaire pour obtenir une promotion.

Finlande: la FPC est facultative pour les enseignants de niveau CITE 0 qui travaillent dans les services de garderie.

Six pays indiquent le nombre exact minimal d'heures de cours de FPC que chaque enseignant doit suivre (Luxembourg, Hongrie, Malte, Portugal, Roumanie et Finlande). Dans certains pays, une participation minimale à la FPC est nécessaire pour rester dans la profession (voir figure C4). Dans d'autres, (Pays-Bas, Slovaquie et Royaume-Uni (Écosse)), un nombre minimal d'heures de FPC est considéré comme un droit de l'enseignant.

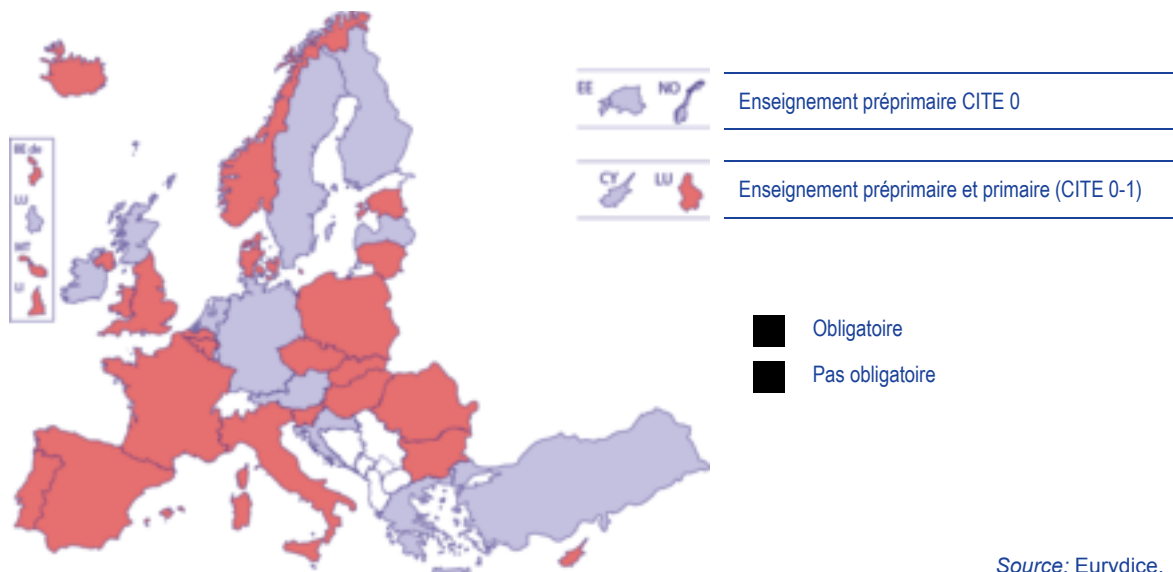
Plusieurs pays, dans lesquels la FPC est considérée comme une obligation professionnelle, encouragent la participation des enseignants en rendant la FPC nécessaire pour obtenir une promotion, c'est-à-dire que des preuves de participation sont demandées pour postuler à un poste de rang supérieur. En Bulgarie, en Espagne, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie, en Slovaquie et en Slovaquie, la FPC est une condition sine qua non à l'avancement professionnel et aux augmentations de salaire.

Au Danemark, en Irlande, en Grèce, en France, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède, en Islande et en Norvège, la participation des enseignants à la FPC n'est pas déclarée comme obligation professionnelle. Cependant, en France et en Pologne, la FPC est manifestement liée à l'évolution de carrière. Dans tous les autres systèmes éducatifs, même si la FPC n'est pas explicitement exigée pour obtenir une promotion, elle reste un avantage important. Dans de nombreux pays, la participation aux activités de FPC est considérée positivement lors de l'évaluation des enseignants (voir figure D17).

LES ÉCOLES ONT GÉNÉRALEMENT L'OBLIGATION D'AVOIR DES PLANS DE FPC

Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, les écoles ont l'obligation d'avoir un plan de FPC. L'élaboration de ce plan relève habituellement de la responsabilité du chef d'établissement, de l'équipe de direction de l'établissement ou d'un enseignant désigné pour coordonner les activités de la FPC au sein de l'établissement. Dans certains systèmes éducatifs, l'adoption d'un plan de FPC relève de la responsabilité collective de l'ensemble du corps enseignant. Par exemple, en Italie, le plan de FPC doit recevoir l'approbation de toute l'assemblée des enseignants. Les plans de FPC doivent évidemment tenir compte des besoins de développement des enseignants dans le cadre des directives ou réglementations des autorités éducatives supérieures.

- **Figure C2. Statut du plan de FPC au niveau de l'établissement pour les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: variations entre les Communautés autonomes.

Dans quelques pays, il existe des exigences différentes en matière de planification de la FPC aux divers niveaux de l'enseignement. En Estonie et en Norvège, les écoles n'ont pas besoin d'établir de plan de FPC pour les enseignants de niveau CITE 0, tandis qu'à Chypre aucun plan de FPC n'est requis pour les niveaux CITE 0 ou 1. En revanche, au Luxembourg, les plans de FPC sont obligatoires pour les enseignants aux niveaux CITE 0 et 1^{er} mais facultatifs pour les niveaux 2 et 3.

En Espagne, les autorités éducatives sont responsables de la politique concernant la planification de la FPC sur leur territoire respectif. Certaines exigent explicitement des établissements qu'ils élaborent des plans annuels de FPC, tandis que quelques-unes ne font que des recommandations.



Même si la planification de la FPC est principalement effectuée par la direction de l'établissement, elle est généralement mise en œuvre en coopération avec d'autres parties (par ex. des organisateurs) et tous les niveaux de prise de décision appropriés. Souvent, les inspecteurs conseillent également la direction de l'établissement sur les domaines auxquels le corps enseignant doit se consacrer pour améliorer ses connaissances et ses compétences. La plupart du temps, les plans de FPC des enseignants et/ou des établissements élaborés selon les priorités des niveaux supérieurs établissent une connexion entre les exigences de l'établissement et les besoins des différents enseignants.

Seuls l'Allemagne, l'Irlande, la Lettonie, l'Autriche, la Finlande et la Suède n'exigent explicitement de plan de formation à aucun niveau que ce soit. Cependant, même lorsqu'un plan formel n'est pas requis, des recommandations peuvent planifier la FPC de façon informelle. Par exemple, en Lettonie, la législation dispose que les enseignants doivent planifier le développement de leur qualification en coopération avec le chef d'établissement.

LA PROMOTION EST LE PRINCIPAL ÉLÉMENT D'INCITATION DES ENSEIGNANTS POUR PARTICIPER À LA FPC

La plupart des systèmes éducatifs européens considèrent la participation à la FPC comme une obligation professionnelle (voir figure C1). Cependant, certains éléments de motivation spécifiques encouragent souvent les enseignants à améliorer leurs compétences ou connaissances.

Ce qui incite le plus souvent les enseignants à participer à la FPC, c'est l'importance de cette dernière dans les perspectives de promotion. Dans 18 systèmes éducatifs européens, la participation à la FPC est manifestement liée à la promotion ou à un système de progression vers un rang supérieur. De plus, dans 9 systèmes éducatifs, les enseignants ne peuvent pas envisager d'obtenir une promotion sans participer à des activités de FPC spécifiques (voir figure C1). Cependant, la formation professionnelle est rarement l'unique condition à la progression. Elle représente plutôt seulement une des exigences nécessaires ou alors elle est considérée comme un précieux atout. En général, la FPC est une considération importante lors de l'évaluation des performances des enseignants (voir figure D17).

Certains pays indiquent même les types ou le nombre d'heures de FPC requis pour obtenir une promotion. Par exemple, pour obtenir une promotion au Portugal, les enseignants doivent réaliser au minimum 50 heures de FPC. La Slovénie a un système de points lié aux rangs professionnels pour tous les programmes de FPC accrédités.

Sept systèmes éducatifs offrent des incitations financières aux enseignants qui participent à certaines activités de FPC (voir figure D10). Cela signifie que les augmentations de salaire et/ou les allocations supplémentaires sont payées dans le même rang professionnel (sans promotion vers un rang professionnel différent). En Espagne, des allocations supplémentaires sont payées tous les cinq ou six ans aux enseignants fonctionnaires qui participent à un nombre minimal d'heures d'activités de FPC dispensées par les centres agréés. Les enseignants peuvent toucher un maximum de cinq compléments de salaire tout au long de leur carrière professionnelle. En Slovénie, les enseignants du secondaire qui enseignent trois matières après avoir suivi un programme d'études complémentaires, reçoivent une allocation supplémentaire.

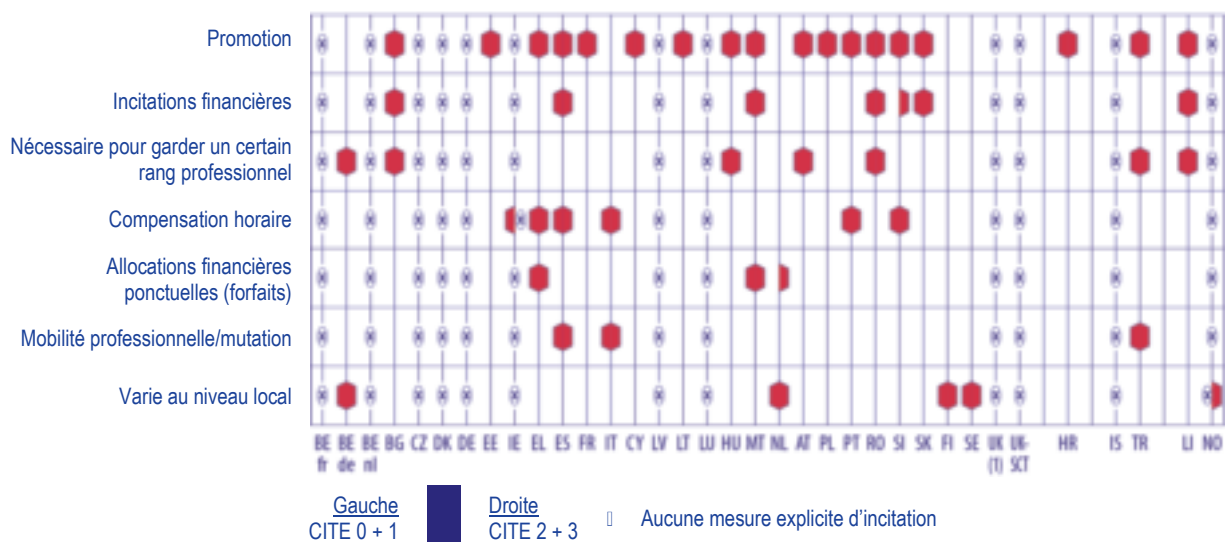
Sept systèmes éducatifs considèrent certains types de FPC, ou un minimum d'heures de FPC, nécessaires pour garder un certain rang professionnel. Par exemple, la Hongrie exige que tous les enseignants suivent 120 heures de FPC tous les sept ans afin de rester dans la profession. La Roumanie exige que chaque enseignant accumule au moins 90 crédits professionnels tous les cinq ans. Parfois, certains cours de FPC deviennent nécessaires à des groupes d'enseignants suite à l'introduction d'une nouvelle législation. Par exemple, en Suède, après la ratification de nouvelles exigences en matière de qualification par la loi sur l'éducation (2010), les enseignants qui ne remplissaient pas les nouveaux critères devaient suivre certains cours de FPC afin de rester dans l'enseignement.



FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ET MOBILITÉ

Six pays accordent des heures de récupération ou des congés payés aux enseignants en compensation de la participation aux activités de FPC. Par exemple, en Irlande, pour compenser leur participation à certains cours pendant les vacances scolaires d'été, les enseignants de niveau CITE 1 peuvent recevoir un nombre limité de jours de vacances personnelles. En Grèce, les enseignants peuvent demander un congé de formation rémunéré afin de suivre un diplôme de troisième cycle ou un doctorat. En Espagne, pour la FPC liée à l'innovation éducative et aux activités de recherche, les enseignants peuvent prendre un congé de formation rémunéré. L'Italie permet aux enseignants de prendre 150 heures pour travailler à l'obtention de certificats, et 5 jours exemptés de travail pour d'autres types de FPC. Au Portugal, les congés de formation représentent un maximum de cinq jours ouvrables consécutifs ou huit jours ouvrables non consécutifs par année scolaire.

● **Figure C4. Mesures d'incitation visant à encourager les enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3) à participer à la FPC, 2011/2012.**



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

La promotion implique une progression vers un rang supérieur. Seule la promotion vers un autre poste d'enseignant s'applique. Les promotions à un poste de chef d'établissement, de formateur d'enseignants ou d'inspecteur ne sont pas prises en compte.

Les incitations financières ne sont pas définies comme des augmentations de salaire et/ou des allocations supplémentaires dans le même rang professionnel.

Notes spécifiques par pays

République tchèque: les dispositions concernant la promotion et les allocations supplémentaires ne s'appliquent qu'à des catégories spéciales d'enseignants, par exemple, les conseillers pédagogiques dans les écoles, mais aucune n'est accordée automatiquement.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Irlande, Norvège: le côté gauche de l'hexagone s'applique au niveau CITE 0, le droit aux niveaux CITE 1-3.

Certains pays paient des allocations forfaitaires aux enseignants. La Grèce verse des allocations financières ponctuelles aux enseignants participant à certaines activités de FPC. Malte verse des allocations financières pour participer aux trois sessions annuelles de FPC organisées après les heures de classes et pour l'obtention de diplômes universitaires. Aux Pays-Bas, les enseignants du cycle secondaire ont droit à une allocation de formation d'au moins 500 € par an.

En Espagne et en Turquie, la FPC est importante lors de la demande de mutations. En Espagne, la FPC est un atout pour répondre aux «appels à la mobilité» (concurrence pour les mutations) et pour postuler aux postes vacants d'enseignants fonctionnaires de carrière et de conseillers techniques à l'étranger. En Turquie, la participation à la FPC est nécessaire pour demander à changer de ville.



En dépit de la diversité des mesures d'incitation disponibles dans toute l'Europe pour encourager les enseignants à participer à la FPC, la plupart des systèmes éducatifs n'en offrent généralement qu'un seul type. Seuls huit systèmes éducatifs proposent plus de deux types de mesures d'incitation différents. En revanche, la Belgique (Communautés flamandes et françaises), la République tchèque, le Danemark, l'Allemagne, l'Irlande (CITE 1-3), la Lettonie, le Luxembourg, le Royaume-Uni, l'Islande et la Norvège (pour le niveau CITE 0), n'offrent pas d'éléments d'incitation explicites aux enseignants pour les encourager à participer à la FPC.

LA FPC FAIT L'OBJET D'UN CERTAIN SOUTIEN FINANCIER

Tous les systèmes éducatifs offrent un soutien financier aux enseignants pour suivre la FPC. Bien qu'il soit soumis à certains critères et directives, généralement il exige uniquement que la FPC soit convenue et approuvée par la direction de l'établissement. Il existe trois manières principales de soutenir la FPC: couvrir les coûts de l'organisateur de la FPC, attribuer des fonds aux établissements, ou rembourser directement les dépenses de chaque enseignant.

Afin de supprimer la charge financière des enseignants qui participent aux activités de FPC, la plupart des pays proposent des cours gratuits. Presque tous les systèmes éducatifs couvrent les frais des organisateurs afin que les enseignants puissent suivre des cours de FPC gratuitement. Cependant, il n'est pas dans la norme que toutes les activités de FPC soient gratuites et la participation à celles-ci n'est pas automatiquement accordée. En effet, les types de cours financés de cette manière diffèrent énormément d'un pays à l'autre. Généralement, les autorités éducatives couvrent les frais des organisateurs des activités de FPC qui sont considérées comme obligatoires pour les enseignants, ou qui traitent de sujets prioritaires ou de domaines déterminés par les autorités éducatives supérieures. Par exemple, en Belgique (Communauté française), en Italie, à Chypre et au Portugal, la FPC obligatoire est gratuite. En Belgique (Communauté flamande), c'est le cas des cours approuvés dans les zones prioritaires.

Parfois, l'accès à des cours gratuits de FPC dépend de l'organisation administrative du pays. En Bulgarie, tous les cours organisés au niveau national sont couverts par le budget national et dispensés gratuitement, tandis que les activités de FPC organisées par l'établissement ou la région sont financées par le budget de FPC de l'établissement. En Espagne, les activités de FPC organisées par les autorités éducatives sont gratuites.

En Suède, les établissements d'enseignement (écoles municipales ou établissements indépendants privés/subventionnés) peuvent demander aux autorités nationales en matière d'éducation le financement de la FPC dans des zones prioritaires nationales spécifiques.

Parfois, les autorités éducatives ne peuvent couvrir qu'une partie des frais des organisateurs de FPC. C'est le cas en Slovénie pour certains programmes prioritaires et obligatoires organisés par le ministère.

La deuxième manière la plus courante de financer la FPC consiste à accorder des fonds aux écoles, souvent en plus des cours dispensés gratuitement. Les écoles reçoivent des fonds de la part des autorités publiques afin de payer la FPC de leurs enseignants dans 24 systèmes éducatifs européens. Dans certains pays, un montant spécifique est affecté à la FPC; dans d'autres, les écoles sont libres de décider du budget à consacrer à la FPC. Par exemple, en République tchèque, le budget alloué à la FPC représente une partie du forfait fourni aux écoles. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) le financement de la FPC incombe aux écoles. Cependant, ce financement n'est pas réservé à la FPC. Les écoles elles-mêmes décident de la somme à allouer à la FPC en fonction de leurs besoins et de leurs circonstances spécifiques et selon leurs plans de formation. Cependant, dans six pays seulement (Irlande, Lettonie, Luxembourg, Pays-Bas, Liechtenstein et Norvège), les écoles reçoivent des fonds spécifiques des autorités éducatives pour couvrir les frais d'organisation du remplacement d'un enseignant absent pour cause de formation.



En Slovénie, les enseignants qui suivent des études à temps partiel peuvent demander un soutien financier pour payer les frais de «programmes complémentaires» (programmes d'étude de deuxième cycle qui permettent aux enseignants de recevoir un diplôme pour enseigner dans une matière à un niveau supérieur).

Au Royaume-Uni (Angleterre), le programme de formation professionnelle de troisième cycle et le programme de bourse de formation professionnelle fournissent des subventions pour réduire les frais encourus par les enseignants payant des frais de scolarité pour la FPC menant à un diplôme. Au pays de Galles, à la fin de la phase préparatoire légale, tous les enseignants ont droit à un programme de formation professionnelle initiale (FPI) au cours de leurs deuxième et troisième années d'enseignement. Les fonds peuvent être utilisés pour couvrir tous les frais associés aux activités de FPI, dans la mesure du raisonnable, tels que les frais de remplacement d'un enseignant ou d'organisation d'un cours, d'une conférence ou d'un atelier.

Pour plus d'informations récentes sur le financement de la FPC, voir: EACEA/Eurydice, 2013⁽³⁾.

GÉNÉRALEMENT, LES AUTORITÉS ÉDUCATIVES SUPÉRIEURES ACCRÉDITENT LA FPC DES ENSEIGNANTS ET EN CONTRÔLENT LA QUALITÉ

En raison de la diversité des organisateurs, assurer la qualité des programmes ou des activités de FPC est une tâche complexe. La FPC organisée par les établissements d'enseignement supérieur, sous la forme de programmes courts ou de formations complètes menant à des diplômes, est généralement soumise au contrôle et/ou à l'accréditation par des organismes de garantie de la qualité appropriés dans le cadre de l'enseignement de troisième cycle (souvent, cela s'applique aussi à la formation initiale des enseignants, voir figure A9). D'autres types d'activités de FPC sont généralement contrôlés grâce à un système distinct de l'assurance de la qualité.

Dans la moitié des systèmes éducatifs européens, l'assurance de la qualité des programmes de FPC est assurée par les autorités éducatives supérieures. Il s'agit généralement du ministère responsable de l'éducation. Par exemple, en Slovaquie, le ministère accrédite des programmes de FPC sur la base de recommandations données par le Conseil d'accréditation de la formation continue des enseignants et du personnel d'encadrement. Cependant, dans quelques pays, l'autorité responsable n'est pas le ministère. Par exemple, en Espagne, ces fonctions relèvent de la responsabilité des autorités éducatives des Communautés autonomes. En Hongrie, l'autorité éducative (*Oktatási Hivatal*), une agence gouvernementale, est responsable de l'exécution du processus d'accréditation de tous les cours de FPC, alors que ces derniers sont accrédités par l'organisme d'accréditation de la FPC (*Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület*) de cette même autorité.

Dans six systèmes éducatifs, il existe des inspections spécifiques à la FPC, qui s'occupent de l'accréditation. Il peut s'agir d'une institution ou d'un réseau d'inspections régionales. Par exemple, en France, elle concerne des inspecteurs de l'éducation, des inspections régionales de l'éducation et des inspecteurs de l'éducation affectés aux *académies*.

Un organisme indépendant responsable de l'accréditation de la FPC, travaillant au nom de l'autorité publique, existe dans six systèmes éducatifs. Il s'agit souvent de l'organisme principal responsable de l'apport du soutien éducatif et de l'organisation de cours de FPC. Par exemple, l'Institut pédagogique de Chypre offre des cours gratuits de FPC et contrôle et accrédite également la qualité de la FPC. En Lituanie, le Centre de développement de l'éducation est autorisé par le ministère à accréditer les formations et les institutions qui organisent la FPC des enseignants. En Croatie, l'agence chargée de la formation des enseignants et de l'éducation est une institution publique chargée d'apporter un soutien professionnel et consultatif dans le domaine de l'enseignement général. Elle organise et met en œuvre la FPC, mais révisé également les programmes de FPC et donne son opinion dans le cadre de la procédure d'accréditation des établissements d'enseignement.

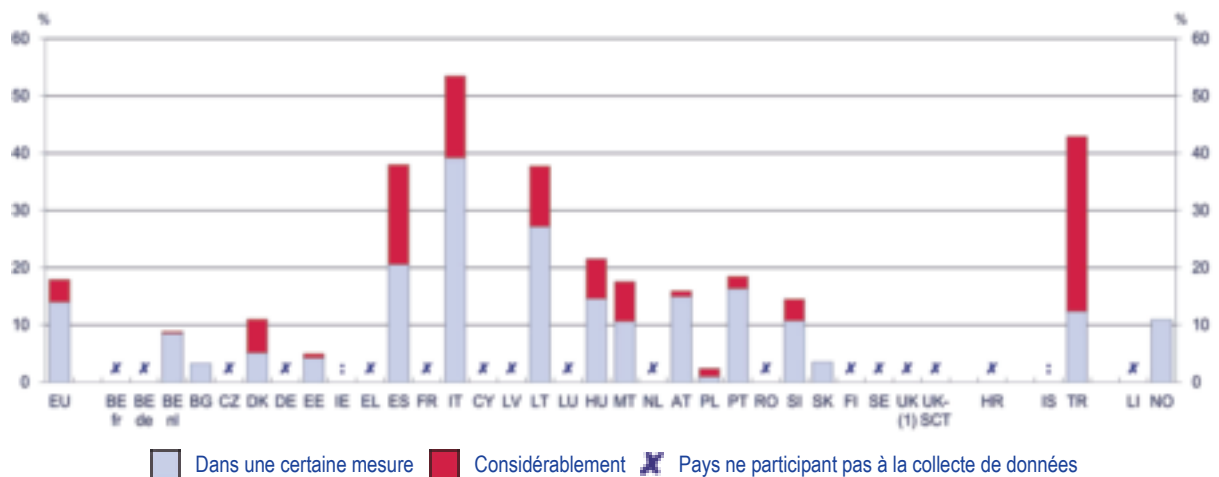
⁽³⁾ EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.



LE MANQUE DE PRÉPARATION PÉDAGOGIQUE EST UN PROBLÈME DANS CERTAINS PAYS

Selon les réglementations, la FPC est une obligation professionnelle dans de nombreux systèmes éducatifs européens (voir figure C1). Cependant, le besoin apparent de FPC varie considérablement parmi les 17 pays européens qui ont participé à l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2008. En moyenne, seulement 18 % des enseignants de niveau CITE 2 interrogés avaient des chefs d'établissement qui jugeaient que dans leur école le manque de préparation pédagogique des enseignants nuisait «dans une certaine mesure» ou «considérablement» à l'instruction des élèves. Le pays ayant le pourcentage le plus élevé d'enseignants de niveau CITE 2 dont les chefs d'établissement partageaient cette opinion, était l'Italie avec plus de 50 %, alors que ce chiffre était inférieur, environ 40 %, en Turquie, en Espagne et en Lituanie. En revanche, en Bulgarie, en Estonie, en Pologne et en Slovaquie, très peu de chefs d'établissement considéraient que le manque de préparation pédagogique des enseignants nuisait à l'instruction de manière significative.

● **Figure C7. Pourcentage des enseignants de niveau CITE 2 dont les chefs d'établissement jugeaient que dans leur école, le manque de préparation pédagogique des enseignants nuisait dans une certaine mesure ou considérablement à l'instruction des élèves, en 2008.**



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Dans une certaine mesure	14,0	8,5	3,3	5,1	4,3	:	20,6	39,2	27,2	14,6	10,7	15,0	1,0	16,4	10,7	3,5	:	12,4	10,9
Considérablement	3,9	0,3	0,0	5,9	0,7	:	17,4	14,3	10,5	7,0	6,9	1,0	1,4	2,1	3,8	0,0	:	30,5	

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

Note explicative

Le manque de préparation pédagogique fait référence aux enseignants qui ne sont pas préparés à relever les défis auxquels ils font face, par exemple: accueillir des groupes d'apprentissage de plus en plus hétérogènes, gérer les comportements des élèves et utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication.

Notes spécifiques par pays

EU: la moyenne européenne est basée sur les informations fournies par les pays participants.

Irlande: bien que le pays ait participé à l'enquête TALIS 2008, le lien structurel entre l'école et l'enseignant a été supprimé à la demande du pays.

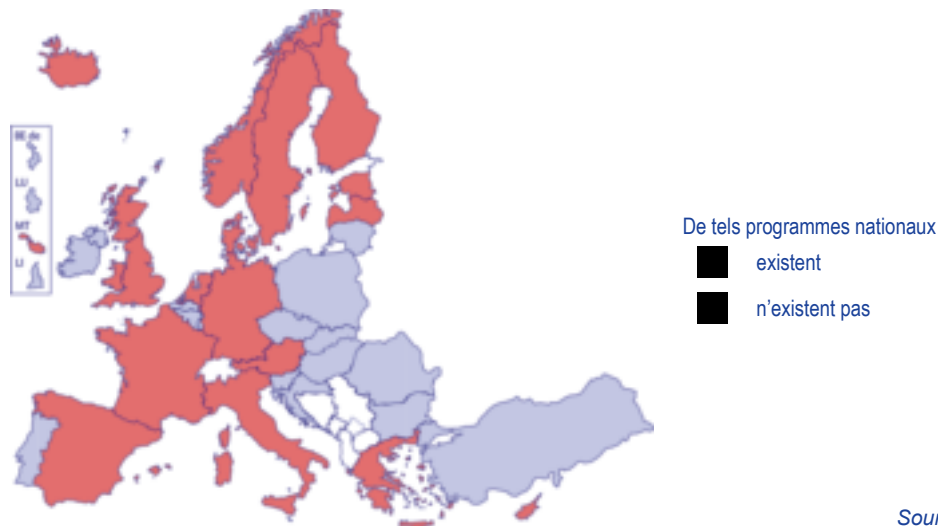
Islande: bien que le pays ait participé à l'enquête TALIS 2008, les données n'ont pas été incluses dans la base de données à la demande du pays.

CERTAINS PAYS EUROPÉENS N'ONT PAS DE PROGRAMMES DE MOBILITÉ POUR L'APPRENTISSAGE TRANSNATIONAL DES ENSEIGNANTS

La plupart des pays ont des mesures politiques en place pour la mise en œuvre du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'UE (EFTLV). Cependant, les programmes de mobilité nationale visant à encourager les enseignants à participer aux activités d'apprentissage dans un autre pays européen (apprentissage transnational) ne s'étendent pas à tous les pays européens.

Dans plusieurs pays, les opportunités pour les enseignants de participer à l'apprentissage transnational sont spécifiquement liées à l'apprentissage des langues. En France, la mobilité des enseignants est favorisée dans le cadre de la politique de promotion et de diversification des langues modernes. En Espagne, certains programmes de mobilité des enseignants sont organisés nationalement, d'autres au niveau des Communautés autonomes. La Communauté autonome d'Andalousie, par exemple, a mis en place un programme d'immersion linguistique qui offre aux enseignants des cours dans des pays anglophones, francophones et germanophones.

- **Figure C8. Existence de programmes de mobilité transnationale à des fins d'apprentissage pour les enseignants (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Autriche: les informations indiquées ne s'appliquent pas au niveau CITE 0.

Certains pays européens, comme l'Espagne et l'Italie, ont des accords bilatéraux en place pour soutenir l'apprentissage transnational des enseignants.

En Grèce, les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire ont le droit de prendre un congé de formation d'un an avec la possibilité de le prolonger pour autant qu'ils aient reçu une bourse de la fondation nationale des bourses. Ce congé de formation peut être utilisé pour suivre des études de troisième cycle à l'étranger.

Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les enseignants peuvent participer à des échanges dans les pays du Commonwealth grâce au soutien apporté par le programme d'échange d'enseignants du Commonwealth (*Commonwealth Teacher Exchange Programme*). En Écosse, le programme écossais de formation professionnelle internationale continue (*Scottish Continuing International Professional Development Programme*, SCIPD) permet aux professionnels de l'éducation de participer à des visites d'étude à l'étranger. Le programme d'échange d'enseignants Fulbright (*Fulbright Teacher Exchange Programme*) offre aux enseignants britanniques l'opportunité d'échanger leur poste avec un enseignant américain pendant le premier trimestre ou l'année scolaire.



complète. Le programme est dirigé par le British Council en collaboration avec le département d'État des États-Unis.

Huit pays de la région éducative nordique-baltique (Danemark, Estonie, Finlande, Islande, Lettonie, Lituanie, Norvège et Suède) participent au programme Nordplus. Ce programme est un outil important qui soutient diverses activités de coopération en matière d'éducation entre ces pays. Il présente plusieurs sous-programmes visant différents groupes cibles et divers domaines d'éducation. La mobilité transnationale des enseignants et des autres membres du personnel pédagogique dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire inférieur fait partie du programme *Nordplus Junior*, tandis que le programme *Nordplus Higher Education* (enseignement supérieur) inclut une assistance à la mobilité internationale pour les enseignants et les autres membres du personnel pédagogique de l'enseignement secondaire supérieur.



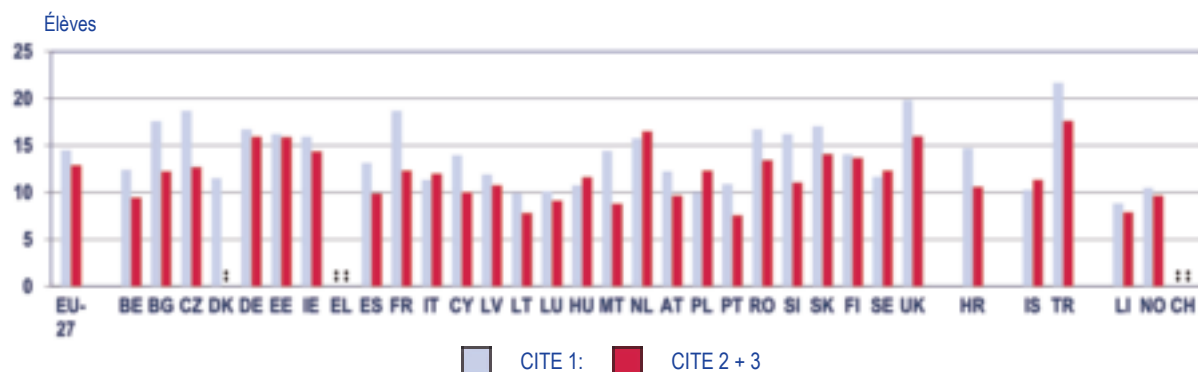
CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

ENTRE 10 ET 15 ÉLÈVES PAR ENSEIGNANT DANS LA MAJORITÉ DES PAYS EUROPÉENS

Le ratio élèves/enseignant représente le nombre total d'élèves divisé par le nombre total d'enseignants et ne doit pas être confondu avec la taille de la classe, qui fait référence au nombre d'élèves regroupés dans une seule classe. Ce ratio constitue cependant une indication de la taille du personnel enseignant dans un pays donné.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, la majorité des pays ont des ratios élèves/enseignant qui varient entre 10 et 15 élèves par enseignant. Au sein de l'EU-27, le ratio moyen élèves/enseignant dans les écoles primaires est de 14,5 élèves par enseignant, alors qu'il est de 13 élèves par enseignant dans les écoles secondaires.

Figure D1. Ratio d'élèves par personnel enseignant dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs privé et public combinés, 2010.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1:	14,5	12,4	17,6	18,7	11,5	16,7	16,2	15,9	:	13,2	18,7	11,3	14,0	11,9	9,9	10,1	10,8
CITE 2 + 3	12,9	9,4	12,2	12,7	:	15,9	15,9	14,4	:	9,9	12,3	12,0	10,0	10,8	7,8	9,1	11,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
CITE 1:	14,4	15,7	12,2	10,0	10,9	16,7	16,2	17,1	14,0	11,7	19,8	14,7	10,3	21,7	8,8	10,5	:
CITE 2 + 3	8,8	16,5	9,6	12,3	7,5	13,4	11,0	14,1	13,7	12,3	16,0	10,6	11,3	17,6	7,9	9,7	:

Source: Eurostat.

Note explicative

Le ratio élèves/enseignant est obtenu en divisant le nombre total d'élèves (exprimé en équivalent temps plein) à un niveau d'éducation donné par le nombre total d'enseignants équivalent temps plein au même niveau d'éducation. Ces enseignants comprennent non seulement les enseignants de classe, mais aussi les enseignants de soutien, les enseignants spécialisés et tout autre enseignant travaillant avec les enfants en classe, avec de petits groupes d'enfants ou de manière individuelle. Le personnel affecté à d'autres tâches que l'enseignement (inspecteurs, chefs d'établissement qui n'enseignent pas, enseignants détachés, etc.) et les futurs enseignants en stage ne sont pas pris en compte.

Notes spécifiques par pays

Belgique: les niveaux 2 et 3 recouvrent le niveau 4. Les formations de niveau CITE 2-3 destinées à la promotion sociale sont incluses.

Danemark, Islande: le niveau CITE 2 est repris dans le niveau CITE 1.

Italie, Pays-Bas, Liechtenstein, Norvège: institutions publiques uniquement.

Pays-Bas: le niveau CITE 1 recouvre le niveau CITE 0. Les niveaux 2 et 3 recouvrent le niveau 4.

Islande: les niveaux CITE 2 et 3 recouvrent une partie du niveau CITE 4.

À l'école primaire, seuls la Lituanie et le Liechtenstein enregistrent des ratios inférieurs à 10 élèves par enseignant. La Turquie, au contraire, avec son ratio de 22,1 est le seul pays qui dépasse le nombre de 20.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Dans l'enseignement secondaire aucun pays ne signale de ratios supérieurs à 20. Les ratios les plus élevés sont aux Pays-Bas (16,5), au Royaume-Uni (16) et en Turquie (17,6).

Trois pays (Lituanie, Portugal et Liechtenstein) signalent des ratios inférieurs à huit élèves par enseignant dans l'enseignement secondaire.

PEU DE PAYS OFFRENT UN SOUTIEN PÉDAGOGIQUE SPÉCIALISÉ SUPPLÉMENTAIRE EN CLASSE POUR LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Les spécialistes bien formés, réalisant des interventions intensives pour des petits groupes d'élèves ou de manière individuelle, peuvent apporter un soutien très efficace aux enseignants s'occupant d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage générales.

Le bilan général indique que la plupart des pays assurent un accès aux psychologues éducatifs. Une majorité de pays peuvent aussi recruter des orthophonistes et du personnel spécialisé en besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*, SEN). Cependant, seuls quelques pays (Communauté germanophone de Belgique, Chypre, Luxembourg, Malte, Pologne, Royaume-Uni, Islande et Liechtenstein) disposent d'enseignants spécialisés en lecture ou en mathématiques et pouvant fournir une assistance. Dans une douzaine de pays, plusieurs professions sont représentées dans les écoles, en particulier les pédagogues et les travailleurs sociaux. En général, les plus petites écoles ne peuvent pas employer de spécialistes. Le soutien spécialisé peut aussi venir des enseignants eux-mêmes. En Finlande, par exemple, de nombreux enseignants sont spécialisés dans la lecture, les mathématiques et les besoins éducatifs particuliers.

L'accès des établissements à un psychologue éducatif est souvent réglementé et obligatoire. Dans la Communauté française de Belgique par exemple, chaque école doit être rattachée à un centre psychomédicosocial qui fournit des psychologues, des travailleurs sociaux et des infirmières. En République tchèque, l'orientation et les conseils sont réglementés par un décret qui établit une liste de services d'orientation à fournir gratuitement. En Estonie, les établissements sont obligés d'assurer des services spécialisés pour tous les élèves, et des centres d'orientation scolaires ont été créés dans les grandes villes et dans chaque comté. Au Luxembourg, les écoles ont un service de psychologie et d'orientation scolaire. En Pologne, les écoles publiques doivent fournir un soutien psychologique et pédagogique aux élèves. Il relève de la responsabilité du chef d'établissement d'employer le personnel approprié. En Finlande, la législation stipule que des services de soins et de protection sociale des élèves doivent être fournis, mais leur organisation est à la discrétion de l'organisme d'éducation. Toute décision sociale est prise en coopération avec des équipes multiprofessionnelles, qui comprennent généralement des enseignants, des membres du personnel de santé scolaire, un travailleur social scolaire et un psychologue. En Norvège, les enseignants peuvent avoir recours à l'aide de professionnels des services de santé et de psychologie scolaires. En Turquie et en Slovaquie, chaque établissement a un enseignant spécialisé en conseil et orientation.

Les orthophonistes sont plus souvent employés dans les établissements préprimaires et primaires que dans les établissements secondaires. La mise à disposition de ces spécialistes n'est généralement pas obligatoire et requiert un financement spécifique. Dans la Communauté française de Belgique, par exemple, les établissements ont la possibilité d'employer ces spécialistes dans le cadre des mesures de discrimination positive. En République tchèque, le recrutement de ces spécialistes doit être approuvé par le fondateur de l'établissement, qui fournit les fonds supplémentaires.

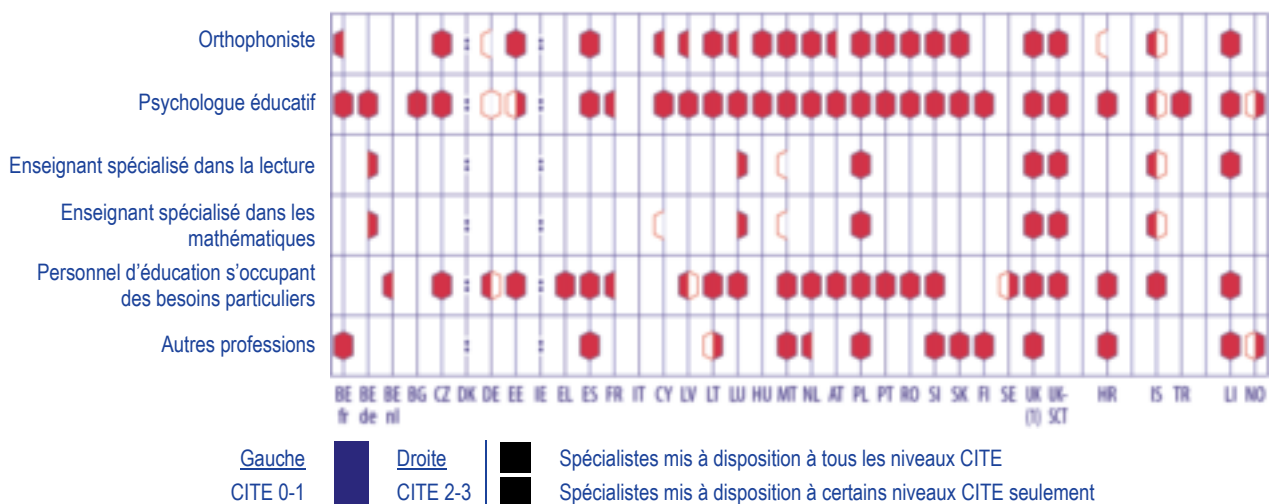
De nombreux pays ont pris des dispositions concernant l'embauche de personnel spécialisé dans les besoins éducatifs particuliers. Ces spécialistes peuvent parfois se charger du soutien des élèves ayant des difficultés d'apprentissage générales. En Espagne, par exemple, bien qu'ils donnent la priorité aux élèves en question, ils collaborent également avec des enseignants et avec d'autres spécialistes pour déterminer les difficultés d'apprentissage. Ils donnent des conseils et participent à la préparation, au contrôle et à l'évaluation des adaptations de programme nécessaires pour ces élèves.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Certains pays offrent un éventail complet de spécialistes pour soutenir les enseignants. En Espagne, en plus des orthophonistes, des psychologues et du personnel d'éducation s'occupant des besoins éducatifs particuliers, il existe des «enseignants d'éducation compensatoire» (*Profesor de Educación Compensatoria*) qui élaborent des activités compensatoires pour les groupes défavorisés et dans certaines zones territoriales ou pour les élèves qui intègrent tard le système éducatif espagnol. Les enseignants des services communautaires conseillent et participent à l'évaluation des besoins des élèves, et s'occupent directement des élèves et des familles ayant des difficultés d'apprentissage et venant de milieux culturels ou socio-économiques défavorisés. À Malte, les écoles ont des enseignants supplémentaires pour soutenir les personnes responsables de repérer des élèves qui ne parviennent pas à progresser dans l'apprentissage de leurs matières principales. Les Pays-Bas disposent également d'un grand nombre de spécialistes. Pour les établissements secondaires, les fonctions du personnel de soutien éducatif ne sont pas indiquées, mais en pratique, et en raison de leur grande taille, il y existe des fonctions encore plus spécialisées que dans l'enseignement primaire. En Slovaquie, les établissements doivent fournir des services de consultation employant des conseillers professionnels sélectionnés dans une liste d'experts. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), des tuteurs d'apprentissage soutiennent, motivent et stimulent les élèves qui ont des résultats médiocres et les aident à surmonter les obstacles à l'apprentissage.

Figure D2. Spécialistes mis à disposition dans les règlements pour soutenir les enseignants dans l'aide aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage générales dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

Les **difficultés d'apprentissage générales** font référence aux difficultés d'apprentissage à l'école qui ne sont liées à aucune déficience physique, sensorielle ou intellectuelle, mais sont dues à des facteurs externes tels qu'une situation défavorable sur le plan socio-culturel, des opportunités d'apprentissage restreintes, un manque de soutien à domicile, un curriculum inapproprié ou un apprentissage initial insuffisant. Ce chiffre ne comprend pas le soutien apporté aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (SEN) dans les écoles traditionnelles.

Lorsque les spécialistes sont mis à disposition uniquement au niveau préprimaire ou uniquement au niveau primaire, le chiffre renvoie au niveau CITE 1, sauf pour l'orthophoniste en Allemagne et en Croatie, qui est disponible seulement au niveau CITE 0. Lorsque les spécialistes sont prévus uniquement dans le secondaire inférieur ou uniquement dans le secondaire supérieur, le chiffre fait toujours référence au niveau CITE 2.

Notes spécifiques par pays

Espagne: variations entre les Communautés autonomes.

France: les politiques récentes en matière d'éducation insistent davantage sur le soutien individualisé des élèves de la part des enseignants eux-mêmes plutôt que des spécialistes.

Chypre: au niveau CITE 1, un certain nombre d'enseignants spécialisés dans la lecture jouent le rôle de conseillers.

Autriche: des enseignants spécialisés dans la lecture sont disponibles dans certains Länder.

Finlande: le personnel d'éducation s'occupant des besoins particuliers intervient souvent en cas de difficultés en lecture au niveau CITE 1.

Norvège: les enseignants titulaires peuvent contacter des enseignants de lecture spécialisés dans le soutien pédagogique et dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.



UN SOUTIEN EST DISPONIBLE POUR LES ENSEIGNANTS DANS LA PLUPART DES PAYS, MAIS IL EST SOUVENT DÉTERMINÉ AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT

Mis à part les problèmes particuliers qu'ils rencontrent au début de leur carrière (pour lesquels des mesures de soutien spécifique sont prévues, voir figure A11), les enseignants peuvent être confrontés à tout moment de leur carrière à des situations qui peuvent les empêcher de remplir leurs obligations efficacement. Trois domaines de soutien sont définis ici, à savoir (1) les questions personnelles, (2) les conflits interpersonnels impliquant des élèves, des parents et/ou des collègues, et (3) l'enseignement lui-même et plus particulièrement le développement de compétences professionnelles.

La plupart des pays proposent un soutien particulier aux enseignants pour les aider à accéder aux opportunités de formation professionnelle continue (FPC) (voir figures C1 à C6). Le soutien apporté aux enseignants en situation de conflit interpersonnel et l'aide relative aux questions personnelles sont également généralisés mais moins souvent réglementés. Certains pays offrent un soutien réglementé dans les trois domaines (Espagne, Malte, Portugal, Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et Liechtenstein). La mise à disposition et la réglementation des mesures de soutien sont généralement les mêmes à tous les niveaux d'éducation.

Le soutien au développement de compétences professionnelles est souvent réglementé dans le cadre de la FPC des enseignants. En Irlande par exemple, l'État fournit un réseau de centres d'éducation situés dans tout le pays. En Espagne, des services d'orientation multidisciplinaires aident les enseignants à faire face aux questions relatives à la diversité des élèves et aux difficultés d'apprentissage qui y sont liées. En Pologne, des conseillers en méthodologie de l'enseignement soutiennent la formation professionnelle des enseignants dans les domaines suivants: planification, organisation et évaluation des résultats de l'enseignement, choix ou création des programmes et du matériel didactique, amélioration des méthodes d'enseignement et introduction d'innovations. En Italie, les établissements peuvent décider seuls d'utiliser un système de parrainage en plus du plan de formation professionnelle obligatoire. En Hongrie, des équipes d'enseignants de la même matière s'entraident pour développer leurs compétences professionnelles. De la même façon, en Slovénie, des enseignants de la même matière ou du même domaine font partie d'un groupe d'étude régional, coordonné par des conseillers de l'Institut national d'éducation.

Le soutien des enseignants s'occupant de conflits interpersonnels est réglementé dans la moitié des pays qui l'offrent, et décidé au niveau de l'établissement dans l'autre moitié. Dans la Communauté française de Belgique, les écoles ont accès à des services de médiation, intervenant à la demande d'enseignants, de chefs d'établissement, d'élèves ou de parents. En Espagne, plusieurs autorités éducatives ont créé des «observatoires de coexistence» afin d'aider les enseignants à résoudre les conflits qui surviennent dans leurs établissements. En pratique, la médiation peut être effectuée par les équipes de direction, le personnel enseignant ou les «commissions de coexistence et de médiation». En Lituanie, la loi sur l'éducation stipule qu'une «commission pour le bien-être de l'enfant» doit être créée dans chaque école afin de traiter les conflits et les problèmes qui y sont liés.

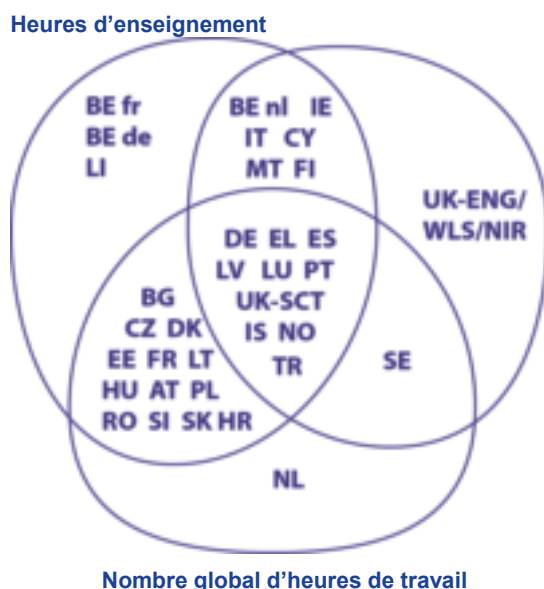
Le soutien des enseignants en matière de questions personnelles découle souvent de la législation générale du travail, s'appliquant également au métier d'enseignant et concernant les thèmes tels que le bien-être, la prévention sanitaire et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. En République tchèque, en plus d'appliquer la législation du travail, les enseignants ayant reçu une formation particulière peuvent enseigner moins d'heures afin d'avoir plus de temps à consacrer au soutien psychologique et de gérer les éventuels conflits interpersonnels entre les élèves, les enseignants et/ou leurs familles. En Slovaquie, la charge de travail des enseignants responsables du conseil en matière d'éducation est inférieure à celle des autres enseignants afin qu'ils aient le temps d'exercer leurs fonctions de conseillers. En Irlande, après avoir consulté les syndicats d'enseignants et les organismes de direction scolaire, le ministère de l'éducation et des compétences (*Department of Education and Skills*) a mis en place une stratégie de santé au travail, centrée principalement sur la prévention plutôt que sur la guérison. Un organisateur externe, «Carecall», donne accès aux

disponibilité à l'école dans la Communauté flamande de Belgique, en Irlande, en Italie, à Chypre, à Malte et en Finlande.

Enfin, dans trois pays, à savoir les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le nombre d'heures d'enseignement qui peut être exigé des enseignants n'est pas indiqué au niveau national. Aux Pays-Bas, seul le temps de travail global est indiqué dans la législation. En Suède, une durée annuelle de travail est indiquée en heures, ainsi que le temps durant lequel les enseignants doivent être présents à l'école. Au Royaume-Uni, (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les réglementations définissent le temps durant lequel les enseignants doivent être disponibles pour s'acquitter de tâches dans l'établissement ou dans tout autre lieu spécifié par le chef d'établissement.

Lorsque chaque activité est spécifiquement définie en termes d'heures dans la charge de travail hebdomadaire des enseignants à temps plein, cela peut varier de façon considérable d'un pays à l'autre (voir figure D5a).

● **Figure D4. Définitions officielles du temps de travail des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Toutes les informations renvoient à des situations de travail à temps plein des enseignants. Les enseignants qui ne sont pas encore qualifiés ou qui commencent leur carrière ne sont pas pris en considération s'ils sont soumis à des exigences particulières en termes d'emploi du temps.

Les **définitions officielles** font référence au temps de travail tel qu'il est défini dans les contrats de travail des enseignants, les descriptions de postes ou autres documents officiels. Ces définitions sont émises par les autorités nationales ou régionales dans les pays où celles-ci correspondent aux autorités supérieures en matière d'éducation.

Le **nombre d'heures d'enseignement** fait référence au temps que l'enseignant passe auprès de groupes d'élèves. Dans quelques pays, il s'agit du seul temps de travail stipulé dans les contrats. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Le **nombre d'heures de présence à l'école** correspond aux heures disponibles pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Dans certains cas, il s'agit d'un certain nombre d'heures spécifié qui s'ajoute au nombre

d'heures d'enseignement; dans d'autres cas, d'un nombre global d'heures de présence qui inclut le temps d'enseignement. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Le **nombre global d'heures de travail** comprend le nombre d'heures d'enseignement ou le nombre d'heures de présence à l'école ainsi que le temps de travail passé dans des activités de préparation et de correction qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire. Le nombre d'heures peut être affecté spécifiquement à différentes activités ou défini globalement. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT HEBDOMADAIRE EXIGÉ DES ENSEIGNANTS VARIE GRANDEMENT D'UN PAYS À L'AUTRE

Dans la plupart des pays, les contrats de travail des enseignants stipulent le nombre d'heures qu'ils doivent enseigner (voir figure D4). Les heures d'enseignement hebdomadaires, sans compter les pauses programmées et tout autre moment de contact avec les élèves qui ne concernent pas l'enseignement, varient considérablement entre les pays: de 12 heures à 36 heures par semaine. Ces variations entre les pays et les niveaux d'éducation peuvent être liées aux temps minimal et maximal d'enseignement ou à la diversité des matières enseignées. De plus, en Allemagne, en Grèce, en Espagne, à Chypre, au Luxembourg, à Malte, au Portugal, en Roumanie et en Slovénie, le nombre



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

d'heures d'enseignement varie en fonction des années d'expérience des enseignants. Il diminue en effet après un certain nombre d'années d'ancienneté (voir figure D5b).

En général, le temps d'enseignement hebdomadaire des enseignants est le plus élevé au niveau préprimaire, il diminue pour atteindre une moyenne de 20 heures pendant l'enseignement obligatoire, et est inférieur à 20 heures dans l'enseignement secondaire supérieur. En Bulgarie, au Danemark et en Croatie uniquement, le temps d'enseignement des enseignants du secondaire est supérieur à celui des enseignants du primaire. En Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne et au Royaume-Uni (Écosse), il est exigé des enseignants qu'ils enseignent exactement le même nombre d'heures dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire.

Cependant, les pays définissant uniquement le temps d'enseignement dans les contrats de travail sont peu nombreux. Dans la majorité des pays européens, un nombre d'heures de travail global par semaine est également établi en fonction du temps de travail des autres secteurs. Il est compris entre 35 et 40 heures dans tous les pays, ainsi que l'indiquent les conventions collectives et autres dispositions.

Dans un tiers des pays européens environ, le temps durant lequel les enseignants doivent être disponibles à l'école chaque semaine est également établi et n'excède généralement pas 30 heures, sauf au Portugal, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et en Norvège. À Chypre, c'est le cas dans l'enseignement secondaire uniquement et, en Islande, dans l'enseignement préprimaire seulement.

Dans de nombreux pays, le nombre total d'heures de travail et le temps durant lequel les enseignants doivent être disponibles à l'école sont très similaires aux différents niveaux d'éducation.

Note explicative (figure D5a)

La figure présente la situation d'un enseignant qui travaille à temps plein sans assumer d'autres fonctions, telles que des fonctions d'encadrement. Les variations au sein d'un pays sont indiquées lorsqu'elles sont liées à des facteurs spécifiques tels que la matière enseignée ou le statut professionnel de l'enseignant, ou lorsqu'elles traduisent la souplesse de l'école quant à la détermination des heures d'enseignement ou du temps de présence à l'école pour chaque enseignant. Les horaires réduits pour les enseignants qui ne sont pas encore diplômés ou qui sont fraîchement diplômés ne sont pas indiqués, ni la flexibilité permettant de réduire le nombre d'heures en fonction de l'ancienneté ou lorsque d'autres fonctions sont assumées.

La figure donne des informations exclusivement en heures par semaine. Le temps de travail réel des enseignants peut aussi varier en fonction du nombre annuel de jours de service.

Les **définitions officielles** font référence au temps de travail tel qu'il est défini dans les contrats de travail des enseignants, les descriptions de postes ou autres documents officiels. Ces définitions sont émises par les autorités nationales ou régionales dans les pays où celles-ci correspondent aux autorités éducatives supérieures.

Par **nombre d'heures d'enseignement par semaine**, on entend le temps que les enseignants passent avec des groupes d'élèves, pour l'enseignement, l'évaluation et les activités éducatives dans la classe ou à l'extérieur. Ce nombre est calculé de manière à exclure les pauses ou le temps passé avec les élèves en dehors du temps consacré à l'enseignement. Il est obtenu en multipliant le nombre de leçons/périodes par la durée de chaque leçon et en divisant le produit par 60. Lorsque deux chiffres sont donnés, ils font référence aux variations expliquées dans les notes spécifiques au pays.

Le **nombre d'heures de présence à l'école par semaine**, correspond aux heures de présence, autres que les heures d'enseignement, pour exécuter des tâches dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement.

Le **nombre global d'heures de travail par semaine** comprend le nombre d'heures d'enseignement ou le nombre d'heures de présence à l'école ainsi que le temps de travail consacré à des activités de préparation et de correction qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire.

Des estimations ont été faites pour les pays où le statut ou le contrat des enseignants ne fait pas référence au temps d'enseignement, au temps durant lequel les enseignants doivent être disponibles à l'école, et/ou au temps de travail global. Lorsque les obligations des enseignants sont définies annuellement, un nombre moyen d'heures hebdomadaires a été calculé à partir du nombre de jours de présence requis à l'école et/ou du temps de travail global, le cas échéant.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Figure D5a. Définitions officielles de la charge de travail hebdomadaire des enseignants à temps plein en termes d'heures dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Notes spécifiques par pays

Belgique, Roumanie: le temps d'enseignement varie en fonction des niveaux d'éducation.

Bulgarie, Slovaquie, Croatie, Norvège: le temps d'enseignement varie selon la matière enseignée.

Estonie: le temps d'enseignement spécifique est déterminé pour chaque enseignant par le chef d'établissement dans le contrat de travail.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: les données présentées reflètent la situation du pays dans son ensemble, il existe de petites variations entre les Communautés autonomes. Depuis l'année scolaire 2012/2013, le temps d'enseignement des enseignants du secondaire est de 20 heures minimum.

France: au niveau CITE 3, le temps d'enseignement varie en fonction du statut des enseignants. La majorité d'entre eux sont certifiés et ont 18 heures d'enseignement.

Italie: le temps passé à l'école pour les autres activités n'est que partiellement quantifiable. En effet, il est constitué du nombre minimal d'heures consacrées par année aux activités collégiales formelles et d'un temps non quantifiable consacré aux autres activités définies dans le contrat comme faisant partie de la fonction d'enseignant.

Chypre: le temps d'enseignement peut varier en fonction de la taille de l'établissement.

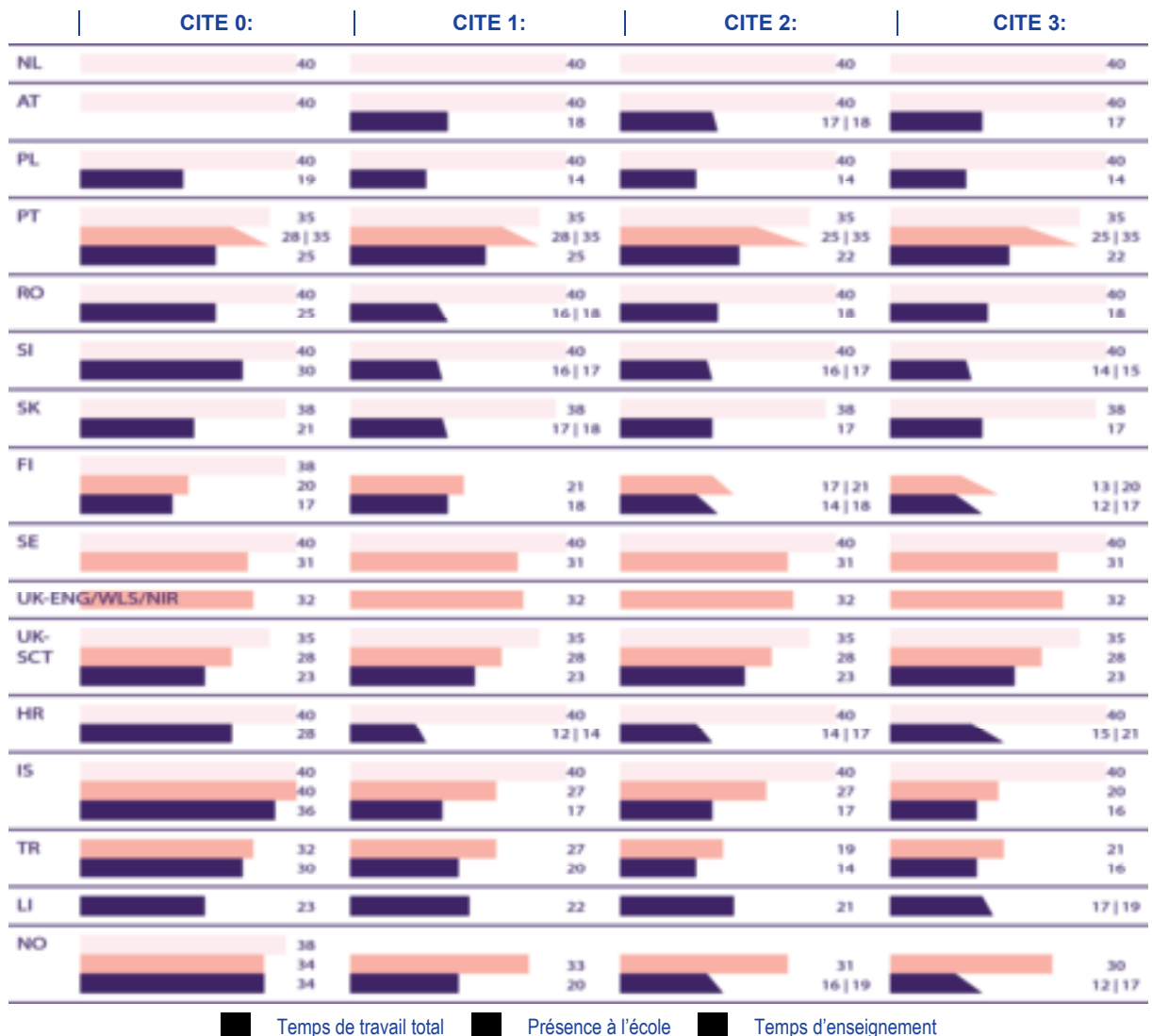
Lettonie: la durée des périodes d'enseignement au niveau préprimaire est définie au niveau de l'établissement.

Lituanie: il s'agit du nombre maximal d'heures de travail. Il peut varier selon plusieurs facteurs tels que la diversité des matières et des types d'enseignants, la taille de l'école, les périodes de présence à l'école, etc.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Figure D5a. Définitions officielles de la charge de travail hebdomadaire des enseignants à temps plein en termes d'heures dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Hongrie: les heures d'enseignement varient en fonction de la durée des leçons définie au niveau de l'établissement. Dans la plupart des cas, les leçons durent 45 minutes.

Malte: les heures d'enseignement varient en fonction de la durée des leçons définie au niveau de l'établissement.

Autriche: les heures d'enseignement varient selon le type d'établissement (AHS ou HS).

Pologne: outre les heures d'enseignement et le temps de travail global, selon la législation, les enseignants doivent être présents à l'école pendant 2 heures supplémentaires aux niveaux CITE 1 et 2 et une heure supplémentaire au niveau CITE 3.

Portugal: pour le second cycle de l'enseignement primaire (2 classes), les heures d'enseignement et la présence à l'école sont les mêmes pour le niveau CITE 2. La présence varie selon les besoins de l'établissement.

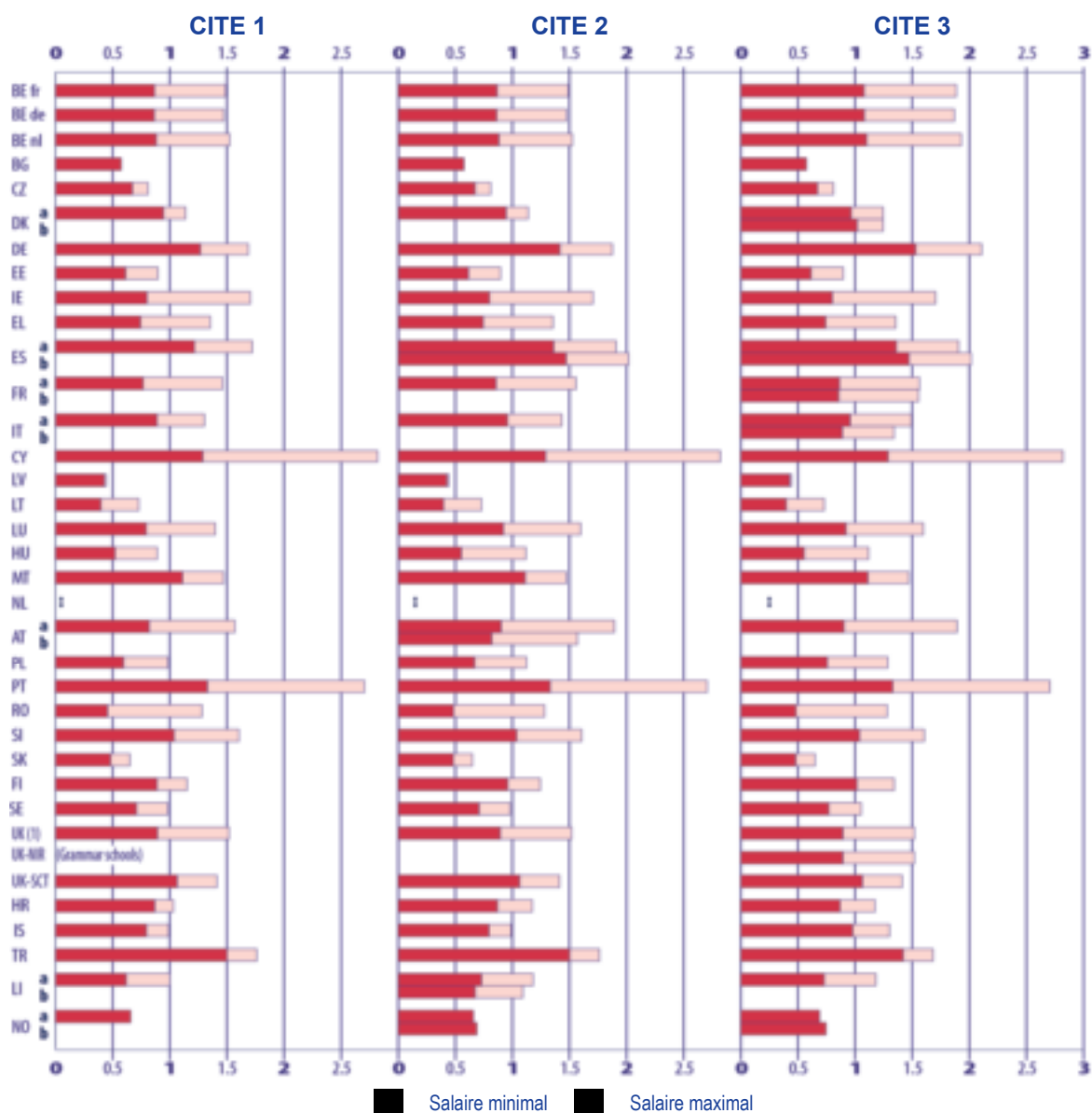
Finlande: pour le niveau CITE 0, le nombre global d'heures de travail s'applique seulement aux enseignants en crèche, les heures d'enseignement et la présence s'appliquent aux enseignants travaillant dans les établissements scolaires. Pour les niveaux CITE 2 et 3, les heures d'enseignement et la présence à l'école varient selon la matière enseignée.

Suède: le temps de travail annuel est convenu lors des négociations entre les associations d'employés et les syndicats. Les 40 heures par semaine sont basées sur une moyenne de 8 heures par jour.

Turquie: la figure représente les heures d'enseignement obligatoires. Le nombre global d'heures de travail n'est pas disponible.

Norvège: la charge de travail hebdomadaire des enseignants à temps plein n'est pas indiquée dans la convention nationale de travail pour les niveaux CITE 1-3. Il existe des variations/conventions locales. Les chiffres indiqués sont des estimations de moyennes.

Figure D6. Salaire statutaire annuel brut minimal et maximal des enseignants qualifiés à temps plein dans les écoles publiques par rapport au PIB par habitant (niveaux CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

Le **salaire statutaire de base brut annuel** est le montant payé par l'employeur en une année, notamment les augmentations générales des échelles de salaire, le treizième mois et le pécule de vacances (le cas échéant), moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire n'inclut pas d'autres allocations ou avantages financiers. Le **salaire minimal** est le salaire de base brut reçu par les enseignants dans les circonstances susmentionnées au début de leur carrière. Le **salaire maximal** est le salaire de base brut reçu par les enseignants et les chefs d'établissement selon les circonstances susmentionnées à la retraite ou après un certain nombre d'années d'ancienneté. Le salaire maximal inclut uniquement les augmentations liées à l'ancienneté et/ou à l'âge.

Les valeurs indiquées dans le diagramme sont obtenues en établissant une relation entre les salaires statutaires annuels de base bruts minimaux et maximaux en devise nationale et le PIB par habitant (aux prix actuels dans la devise nationale) dans le pays concerné. L'année civile de référence pour le PIB par habitant est 2011 (pour la Bulgarie, la Pologne et la Roumanie, le PIB par habitant est celui de 2010). La période de référence des salaires est l'année scolaire 2011/2012 ou l'année civile 2011.

Voir les données en devises nationales et en euros ainsi que les années de référence nationale et des informations sur les niveaux d'éducation dans les fiches de données nationales dans le document *Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement, 2011/2012*, disponible à l'adresse:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/Salaries_FR.pdf



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Notes spécifiques par pays

Belgique: le PIB national par habitant est pris en compte (au lieu du PIB par habitant dans chaque Communauté).

Bulgarie: le statut des enseignants ne détermine que le salaire statutaire de base minimal, mais pas le salaire maximal. Les valeurs indiquées concernent les enseignants débutants sans expérience dans l'enseignement.

République tchèque: les salaires statutaires sont basés sur les échelles de salaire 11-12 pour les niveaux CITE 1-3.

Danemark: au niveau CITE 3, **(a)** enseignants de l'enseignement secondaire supérieur général; **(b)** enseignants de l'enseignement secondaire supérieur professionnel.

Allemagne: données de l'année scolaire 2011/2012. Les différents *Länder* sont chargés de définir les salaires statutaires de base. Étant donné la complexité et la grande diversité des cas, les valeurs présentées pour les salaires statutaires représentent une moyenne pondérée des données disponibles au niveau des *Länder* pour les fonctionnaires et incluent les primes.

Espagne: les montants totaux correspondent aux salaires moyens dans l'enseignement public, calculés comme une moyenne pondérée des salaires dans les différentes Communautés autonomes. **(a)** données sur les enseignants généraux; **(b)** données aux niveaux CITE 2-3 pour les *Catedráticos*.

France: au niveau CITE 1, le salaire minimal et le salaire maximal correspondent au salaire statutaire d'un professeur des écoles et incluent une allocation logement. Au niveau CITE 2 ou 3, le salaire minimal et le salaire maximal correspondent au salaire statutaire d'un professeur certifié et incluent la prime de tutorat et la prime pour les heures supplémentaires d'enseignement.

Italie: **(a)** données pour les enseignants qui ont obtenu un diplôme de niveau master (*Laurea*); **(b)** données pour les enseignants qui ont suivi des études universitaires.

Autriche: au niveau CITE 2, **(a)** données relatives aux salaires des enseignants de l'*Allgemeinbildende Höhere Schule*; **(b)** données relatives aux salaires des enseignants de la *Hauptschule*.

Finlande: le montant des salaires maximaux peut varier considérablement en fonction de l'ancienneté des enseignants et de leur avancement individuel. Les informations présentées donnent une estimation du salaire maximal brut de base annuel.

Suède: il n'y a pas d'échelle salariale. Les salaires sont basés sur des accords individuels entre les enseignants et les employeurs. Les données indiquées pour le salaire minimal et pour le salaire maximal correspondent respectivement au 10^e et au 90^e centile.

Liechtenstein: le PIB par habitant pour la Suisse est utilisé. Au niveau CITE 2, **(a)** données relatives aux salaires des enseignants de la *Gymnasium*; **(b)** données relatives aux salaires des enseignants de l'*Oberschule/Realschule*.

Norvège: au niveau 2, **(a)** enseignants avec 4 ans de formation initiale; **(b)** enseignants avec 5 ans de formation initiale. Au niveau 3, **(a)** enseignants avec 5 ans de formation initiale; **(b)** enseignants avec 6 ans de formation initiale.

En revanche, les ratios le plus élevés entre les salaires minimaux des enseignants et le PIB par habitant peuvent être observés en Allemagne (141 %), en Espagne (136 %), au Portugal (133 %) et en Turquie (150 %).

Dans l'enseignement secondaire supérieur, les salaires statutaires minimaux des enseignants représentent dans la plupart des pays presque 90 % du PIB par habitant. Ces pays qui ont des salaires minimaux relativement bas au niveau primaire, ont également les salaires statutaires les plus bas au secondaire supérieur. Les salaires statutaires maximaux des enseignants du secondaire sont généralement supérieurs à ceux du primaire. Les salaires statutaires maximaux les plus élevés comparés au PIB par habitant se trouvent à Chypre (282 %), au Portugal (271 %) et en Allemagne (211 %). Cependant, au Portugal, cela prend plus de 30 ans à un enseignant pour obtenir un tel salaire maximal (voir figure D7). Au contraire, en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et en Slovaquie, même les salaires statutaires maximaux restent inférieurs au PIB par habitant, et ce pour les trois niveaux.

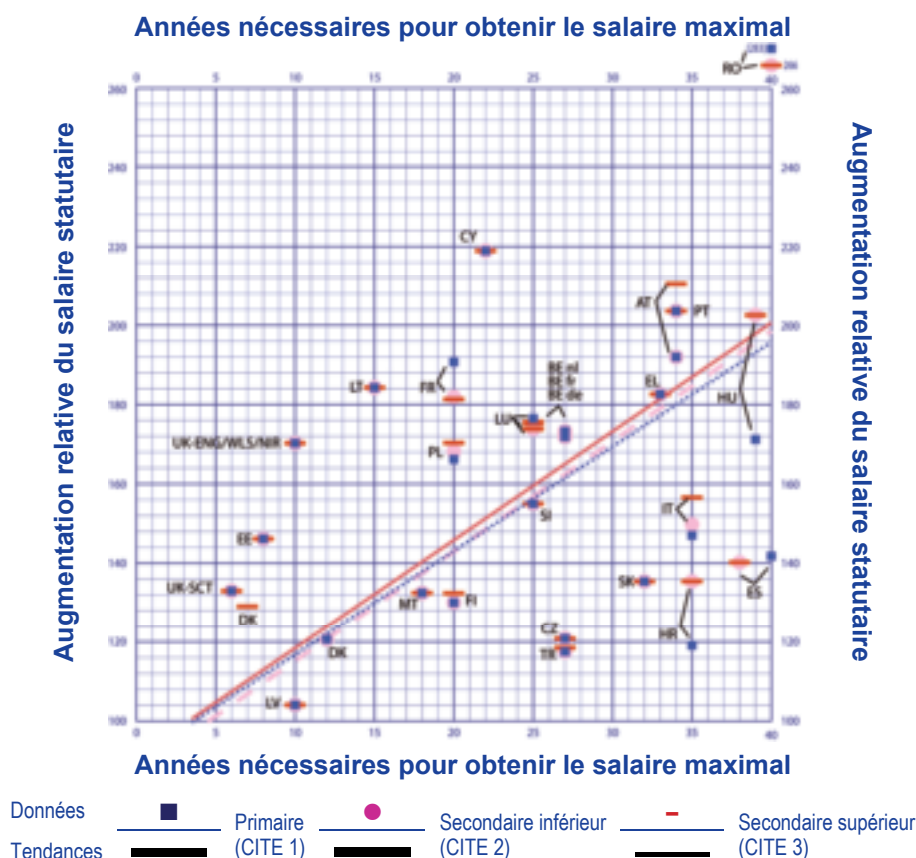
Dans les pays où, au cours de ces dernières années, le PIB a baissé en raison de la crise budgétaire et financière et où les salaires statutaires sont restés inchangés ou bien des réductions moindres ont été appliquées en 2012, nous observons une évolution positive de cet indicateur. Néanmoins, le pouvoir d'achat réel des enseignants de ces pays a continué de décroître.

L'AUGMENTATION RELATIVE DES SALAIRES DES ENSEIGNANTS EST CORRÉLÉE AU NOMBRE D'ANNÉES NÉCESSAIRES POUR OBTENIR LE SALAIRE MAXIMAL

La relation entre le salaire statutaire brut annuel minimal et le salaire statutaire brut annuel maximal est une indication des perspectives à long terme des enseignants en ce qui concerne les augmentations de salaire qu'ils peuvent raisonnablement espérer obtenir tout au long de leur carrière si l'ancienneté est le seul facteur pris en compte. Le présent indicateur analyse la différence entre le salaire statutaire minimal et le salaire statutaire maximal et le nombre d'années nécessaires pour obtenir ce salaire maximal. Il ne compare donc pas les valeurs absolues des salaires des enseignants.



- **Figure D7. Relations entre l'augmentation relative du salaire statutaire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur et supérieur (CITE 1, 2 et 3), et les années nécessaires pour obtenir le salaire maximal, 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure indique l'augmentation relative du salaire statutaire calculée à partir de la différence entre les valeurs maximales et minimales et le nombre d'années nécessaires pour obtenir un tel salaire maximal. Seuls les pays ayant des salaires statutaires minimaux et maximaux et des données disponibles sur le nombre d'années nécessaires pour obtenir le salaire maximal sont indiqués sur la figure. Les lignes des tendances sont obtenues à partir d'une régression linéaire non pondérée entre les deux ensembles de données.

Notes spécifiques par pays

Bulgarie: le statut des enseignants ne détermine que le salaire statutaire de base minimal, mais pas le salaire maximal.

Allemagne: les différents Länder sont chargés de définir les salaires statutaires de base. Étant donné la complexité et la grande diversité des cas, il n'y a aucune donnée sur le nombre moyen d'années nécessaires pour obtenir le salaire statutaire maximal.

Allemagne, Irlande, Liechtenstein, Norvège: il n'y a pas d'informations sur le nombre moyen d'années nécessaires pour obtenir le salaire statutaire maximal.

Espagne: les montants totaux correspondent aux salaires moyens dans l'enseignement public, calculés comme une moyenne pondérée des salaires dans les différentes Communautés autonomes. Seules les données sur les enseignants généralistes sont indiquées.

France: au niveau CITE 1, le salaire minimal et le salaire maximal correspondent au salaire statutaire d'un professeur des écoles et incluent une allocation logement. Au niveau CITE 2 ou 3, le salaire minimal et le salaire maximal correspondent au salaire statutaire d'un professeur certifié et incluent la prime de tutorat et la prime pour les heures supplémentaires d'enseignement.

Italie: données pour les enseignants qui ont obtenu un diplôme de niveau master (*Laurea*).

Pays-Bas: données non disponibles

Autriche: au niveau CITE 2, données relatives aux salaires des enseignants de la *Hauptschule*.

Finlande: le montant des salaires maximaux peut varier considérablement en fonction de l'ancienneté des enseignants et de leur avancement individuel. Les informations présentées donnent une estimation du salaire maximal brut de base annuel.

Suède: il n'y a pas d'échelle salariale. Les salaires des enseignants pris individuellement sont basés sur des accords individuels entre les enseignants et les employeurs et ne sont pas spécifiquement liés au nombre d'années dans la profession. La Suède n'est donc pas représentée sur la figure.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Les salaires statutaires maximaux exprimés en standard de pouvoir d'achat (SPA) EUR sont généralement deux fois supérieurs aux salaires minimaux des nouveaux entrants. Les enseignants de l'enseignement primaire en République tchèque, au Danemark, en Lettonie et en Turquie ne peuvent recevoir qu'une augmentation de salaire de 20 % environ au cours de leur carrière professionnelle. Cependant, dans l'enseignement secondaire supérieur, les salaires statutaires maximaux à Chypre, en Hongrie, en Autriche, au Portugal et en Roumanie sont plus de deux fois supérieurs aux salaires perçus en début de carrière professionnelle. Ce fait et la fréquence des augmentations de salaire peuvent expliquer pourquoi l'enseignement peut être plus attrayant à certaines phases de la carrière qu'à d'autres. Manifestement, les enseignants dont les salaires augmentent considérablement tout au long de leur carrière peuvent être moins enclins à quitter la profession que ceux dont les salaires n'évoluent pas après les premières années d'expérience. Cependant, ce facteur doit être considéré en corrélation avec le nombre moyen d'années nécessaires pour obtenir le salaire statutaire maximal.

Dans la plupart des pays européens, le nombre moyen d'années qu'un enseignant de référence doit accomplir pour obtenir le salaire statutaire de base maximal est compris entre 15 et 25 ans. Néanmoins, en Espagne, en Italie, en Hongrie, en Autriche, au Portugal et en Roumanie, il faut au moins 34 ans pour parvenir au salaire statutaire maximal. Par ailleurs, au Danemark, en Estonie et au Royaume-Uni, un enseignant qui a 10 ans d'expérience professionnelle se trouve déjà au sommet de l'échelle salariale.

Aux trois niveaux d'éducation, une corrélation positive peut être observée entre, d'une part, le niveau d'augmentation entre le salaire statutaire minimal et le salaire statutaire maximal et, d'autre part, le nombre d'années nécessaires pour obtenir ce salaire maximal. Une forte corrélation peut être observée en Hongrie, en Autriche, au Portugal et en Roumanie, les quatre pays qui affichent la plus grosse différence entre le salaire maximal et le salaire minimal et le plus grand nombre d'années nécessaires pour obtenir ce salaire maximal. La même corrélation peut être observée au Danemark, en Estonie, en Lettonie et au Royaume-Uni (Écosse), où en moins de 13 ans d'expérience, les enseignants obtiennent déjà le salaire statutaire maximal, qui n'est que 30 % plus élevé que le salaire minimal environ.

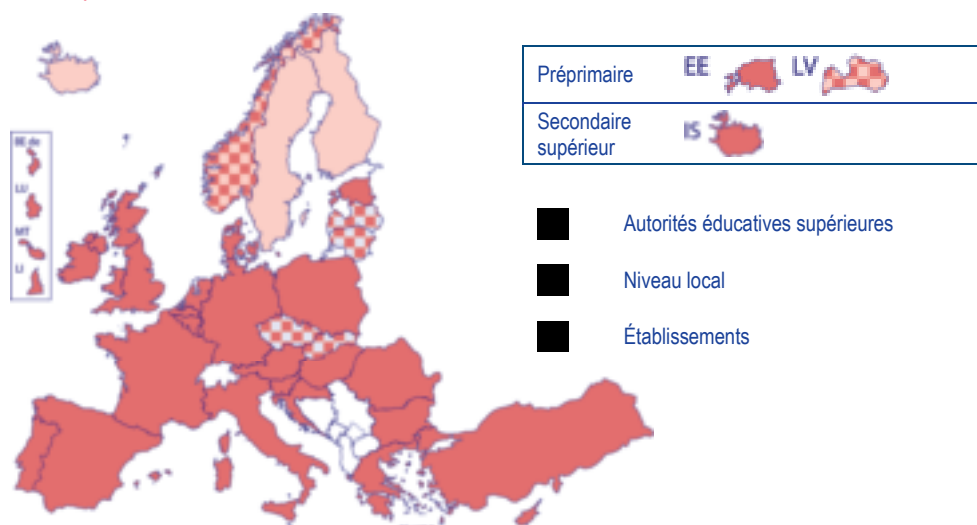
Quelques pays ne suivent toutefois pas cette tendance. Par exemple, en Lituanie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le salaire statutaire maximal est entre 70 % et 90 % plus élevé que le salaire minimal, et les enseignants ne peuvent obtenir le salaire maximal qu'après 10 à 15 ans d'expérience. À l'inverse, en République tchèque (après une réforme récente visant à augmenter le salaire minimal), en Espagne, en Italie, en Slovaquie et en Turquie, les salaires maximaux ne sont que 50 % plus élevés que les salaires des enseignants débutants, mais les enseignants ne les obtiennent qu'après 25 à 35 ans d'expérience. Enfin, en France et à Chypre, les salaires maximaux des enseignants atteignent près du double (voire plus) de ceux des enseignants débutants, mais il faut environ 20 ans pour y parvenir.

LES AUTORITÉS ÉDUCATIVES SUPÉRIEURES DÉFINISSENT LES SALAIRES STATUTAIRES DE BASE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE LA MAJORITÉ DES PAYS

En général, les autorités éducatives supérieures décident du montant total des dépenses publiques dans chaque catégorie des ressources affectées aux établissements publics dispensant l'enseignement obligatoire. Cependant, dans certains pays, les autorités publiques décident seulement du montant total du budget de l'école, et les décisions relatives aux catégories spécifiques des ressources sont prises au niveau de l'établissement. Selon la méthode de distribution choisie, le montant des fonds destinés à une ressource spécifique est établi en termes de somme forfaitaire à partager de manière optimale entre les écoles, ou grâce à une formule qui, lorsqu'elle est appliquée à chaque établissement, donne le niveau total de financement requis ⁽⁴⁾.

⁽⁴⁾ Voir EACEA/Eurydice, 2012b. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*, figure D8.

- **Figure D8. Niveaux de prise de décision pour l'établissement des salaires statutaires de base des enseignants dans le secteur public, de l'enseignement préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Le gouvernement central est l'**autorité éducative supérieure** dans la plupart des pays. Dans quatre cas, cependant, la prise de décision se déroule à un niveau de gouvernement différent, en l'occurrence celui des gouvernements des Communautés en Belgique, des *Länder* en Allemagne, des gouvernements des Communautés autonomes en Espagne et des ministères de l'enseignement en Angleterre, au pays de Galles, en Irlande du Nord et en Écosse pour le Royaume-Uni.

Les décisions prises sur le montant des salaires statutaires de base bruts des enseignants sont prises par les autorités éducatives supérieures dans presque tous les pays européens. En Allemagne, les gouvernements régionaux de chaque Land sont chargés d'établir les salaires des enseignants. En Espagne, les salaires des enseignants des écoles publiques sont établis en partie par les autorités nationales (salaire de base et compléments liés à l'ancienneté et au métier d'enseignant) et en partie par les Communautés autonomes (compléments liés au niveau d'éducation auquel les enseignants exercent et à la formation interne).

En Finlande, en Suède et en Norvège, la rémunération de base des enseignants est décidée lors de négociations entre les autorités éducatives et les syndicats et, par conséquent, il n'existe pas de salaire statutaire au sens strict du terme. En Finlande, les salaires des enseignants sont approuvés au niveau national dans le cadre des conventions collectives pour les fonctionnaires de l'état et de la municipalité du secteur de l'éducation. Ces négociations sont menées à bien tous les 1 à 3 ans entre le syndicat de l'éducation et les autorités locales en tant qu'employeurs. En Norvège, les salaires minimaux des enseignants sont négociés nationalement mais les municipalités peuvent les augmenter lors de négociations directes. Enfin, en Suède, les salaires des enseignants sont basés sur les performances; ils sont négociés à titre individuel lors de négociations au niveau national et/ou local.

En République tchèque, en Lettonie, en Lituanie et en Slovaquie, les autorités supérieures définissent une échelle salariale nationale pour les employés publics. Les chefs d'établissement sont alors chargés de définir les salaires des enseignants, en tenant compte de la catégorie salariale appropriée sur l'échelle salariale nationale des enseignants, du taux de salaire mensuel et de la charge de travail. Dans de nombreux cas, ces décisions au niveau de l'établissement doivent être communiquées au fondateur de l'institution d'enseignement (généralement la municipalité ou le ministère de l'éducation). L'Estonie présente une situation similaire: le gouvernement central, les autorités locales et les représentants agréés des enseignants syndiqués conviennent du taux de salaire minimal des enseignants municipaux par rang professionnel. Cependant, si aucun accord n'est conclu, seul le gouvernement peut fixer le taux de salaire minimal.



LES SALAIRES RÉELS DES ENSEIGNANTS SONT PLUS PROCHES DES SALAIRES STATUTAIRES MAXIMAUX

Les salaires statutaires indiquent seulement les salaires réels que les enseignants reçoivent pour leur travail. Dans les différents systèmes éducatifs européens, un large éventail d'allocations complémentaires ainsi que d'autres avantages financiers sont accordés. (Pour en savoir plus sur les pays réduisant ou gelant les salaires des enseignants en raison des restrictions budgétaires, consultez le rapport récent sur les conséquences de la crise) ⁽⁵⁾.

Parmi les pays analysés, nombreux sont ceux où seuls les salaires réels moyens sont disponibles pour l'ensemble des enseignants, il n'est donc pas possible de comparer les niveaux d'éducation. Cependant, ils donnent quand même une image plus précise de la rémunération des enseignants. Lorsqu'il existe des données par niveau d'éducation, les salaires réels des enseignants du primaire et secondaire inférieur sont inférieurs à ceux des enseignants du secondaire supérieur suivant la même tendance et les échelles salariales statutaires.

On observe les salaires réels les plus élevés dans l'enseignement secondaire supérieur (ou pour tous les niveaux confondus) au Luxembourg (86 745 EUR SPA par an), au Danemark (56 336 EUR SPA par an) et en Autriche (52 308 EUR SPA par an).

Généralement, les salaires réels des enseignants, dans de nombreux pays dont les données sont disponibles, sont proches des salaires statutaires maximaux. Cette tendance s'explique en partie par la part relativement élevée d'enseignants des groupes les plus âgés. En République tchèque, au Danemark, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie, en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), les salaires réels des enseignants sont même supérieurs aux salaires statutaires maximaux, principalement en raison des allocations supplémentaires que les enseignants reçoivent. En revanche, en Italie, au Luxembourg et au Portugal, les salaires réels des enseignants se situent presque au milieu de l'échelle statutaire salariale. Cette situation peut s'expliquer par l'expérience professionnelle relativement longue (entre 25 et 34 ans) nécessaire pour obtenir l'échelle salariale maximale et dans le cas du Luxembourg et du Portugal par le fait que presque 50 % des enseignants sont âgés de moins de 40 ans. Cependant, ce n'est pas le cas en Italie où la plupart des enseignants ont plus de 50 ans (voir figure D13).

Note explicative (figure D9)

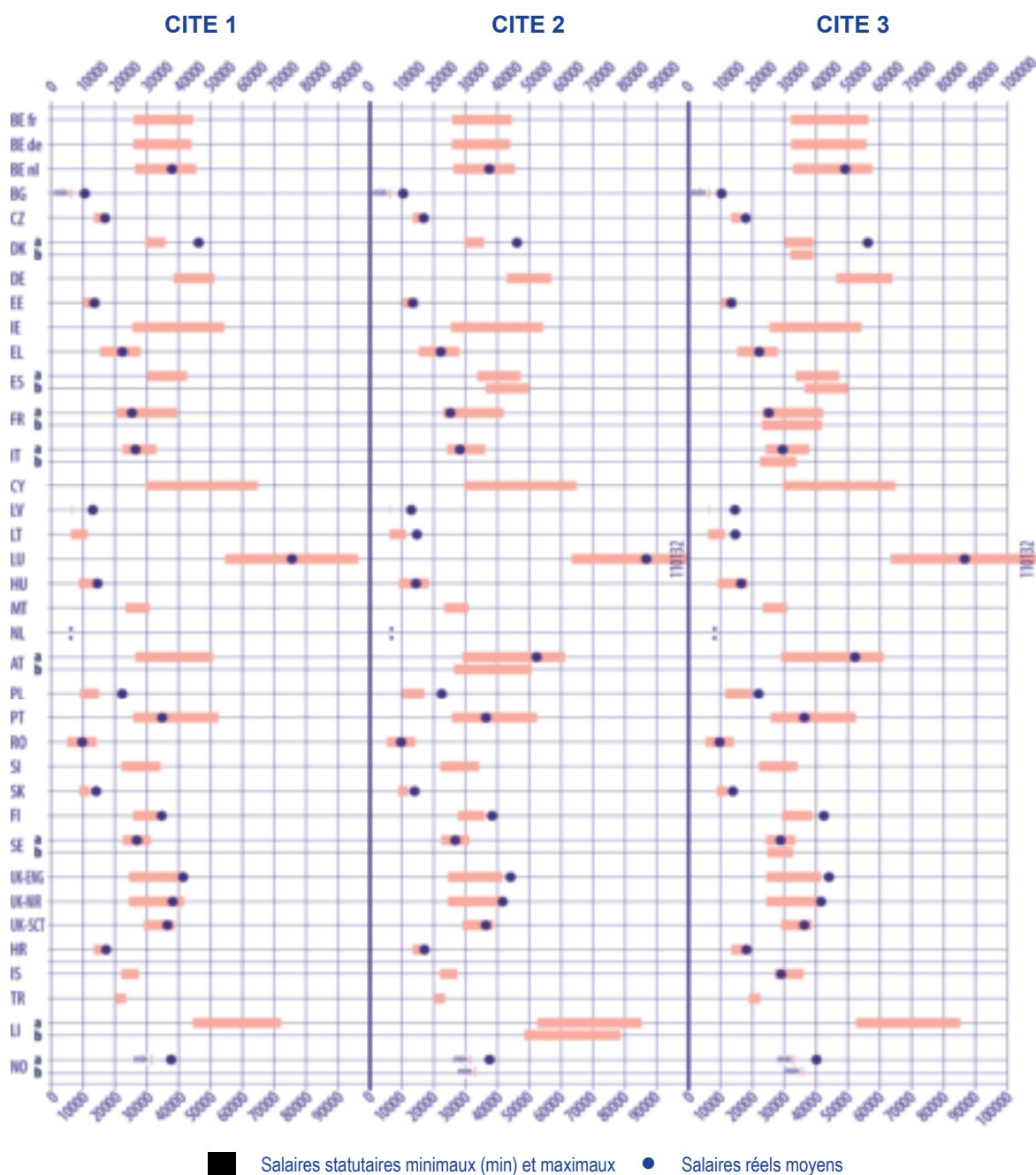
Le **salaires annuel brut réel moyen** indiqué ici est le salaire annuel brut reçu par tous les enseignants/chefs d'établissement y compris leur salaire statutaire brut de base plus toutes les allocations, primes ou avantages financiers, divisés par le nombre total d'enseignants au niveau spécifique. Selon le pays, plusieurs niveaux d'éducation sont considérés ensemble ou différentes catégories sont rassemblées, mais les salaires moyens sont indiqués sur la figure pour chaque niveau d'éducation.

Les données viennent des tout derniers registres administratifs nationaux, de bases de données statistiques, d'enquêtes par sondage ou d'autres sources représentatives. Voir les années de référence nationales et les données sur les niveaux d'éducation dans les fiches de données nationales dans le document *Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement, 2011/2012*, disponible à l'adresse: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/-documents/facts_and_figures/Salaries_FR.pdf

Tous les salaires sont présentés en **standard de pouvoir d'achat (SPA)**. Le SPA est l'unité de référence monétaire artificielle commune, utilisée dans l'Union européenne pour exprimer des volumes d'agrégats économiques dans une perspective de comparaison, en éliminant les différences de niveaux de prix entre pays. Les agrégats de volume économique exprimés en SPA sont obtenus en divisant les valeurs initiales exprimées en unités monétaires nationales par leur PPA respective. Un SPA permet donc d'acheter un même volume de biens et services dans tous les pays, tandis que, lorsqu'ils sont exprimés dans une unité monétaire nationale, des montants différents deviennent nécessaires pour acheter ce même volume de biens et services dans chaque pays, en fonction du niveau des prix.

⁽⁵⁾ Voir EACEA/Eurydice, 2012. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.

Figure D9. Salaires statutaires bruts annuels minimaux et maximaux des enseignants qualifiés à temps plein dans les écoles publiques (CITE 1, 2 et 3) et salaires bruts annuels réels moyens, en EUR SPA, 2011/2012.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Voir figures D6 et D7.

Bulgarie, Danemark, Estonie, Grèce, France, Royaume-Uni (SCT): le salaire annuel brut réel moyen est calculé pour tous les enseignants sans aucune distinction entre les niveaux d'éducation.

Espagne: (a) données sur les enseignants généraux; (b) données aux niveaux CITE 2-3 pour les *Catedráticos*.

Autriche: les salaires réels moyens ne sont que pour les enseignants des établissements d'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement sont inclus.

Portugal: la valeur pour le niveau primaire ne correspond qu'au salaire réel moyen des enseignants de premier cycle. La valeur pour les enseignants de second cycle est la même pour les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

Slovaquie: les données sur le salaire réel moyen incluent les salaires des enseignants et des chefs d'établissement.

Royaume-Uni (WLS): données non disponibles.



SEULE LA MOITIÉ DES PAYS ACCORDENT DES ALLOCATIONS AUX ENSEIGNANTS POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE OU L'EXCELLENCE DANS L'ENSEIGNEMENT

Les salaires de base des enseignants dépendent en général du nombre d'années d'expérience professionnelle. Plusieurs allocations peuvent être ajoutées au salaire de base, et peser considérablement dans le salaire réel des enseignants. Ces allocations supplémentaires peuvent être accordées, par exemple, pour avoir obtenu des qualifications complémentaires, à la suite de l'évaluation du travail de l'enseignant ou des bons résultats des élèves aux examens, pour avoir enseigné dans des contextes difficiles ou travaillé avec des élèves ayant des besoins particuliers ainsi que pour avoir effectué des heures supplémentaires et enseigné dans des zones géographiques éloignées où le coût de la vie est élevé. (Pour en savoir plus sur les pays réduisant ou gelant les allocations des enseignants en raison des restrictions budgétaires, consultez le rapport récent sur les conséquences de la crise) ⁽⁶⁾.

Un tiers des pays offrent de nombreuses allocations qui couvrent presque tous les types de paiements complémentaires analysés ici. En revanche, dans d'autres systèmes éducatifs tels qu'en Belgique, à Chypre, au Portugal et au Royaume-Uni (Écosse), seul un des deux types d'allocations existent.

Les allocations destinées aux qualifications formelles supérieures au minimum requis pour être un enseignant qualifié (c'est-à-dire master, diplôme de recherche ou doctorat) existent dans la plupart des systèmes éducatifs. Généralement, les autorités éducatives nationales définissent le type et le montant de l'allocation. Cependant, dans certains pays, ces allocations sont établies sur la base de conventions locales. Dans la plupart des cas, les salaires des enseignants peuvent être augmentés d'un montant fixe compris entre 300 et 1 500 EUR selon la qualification supplémentaire. Les valeurs les plus élevées pour ce type d'allocations peuvent être observées en Irlande, où les enseignants détenant des qualifications supplémentaires peuvent recevoir jusqu'à 6 140 EUR pour un doctorat et 1 236 EUR pour un diplôme supérieur en éducation (niveau bachelors), ce qui donne une allocation maximale de 7 376 EUR par an. En Belgique (Communautés française et germanophone), si les enseignants de l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur obtiennent un master particulier, ils reçoivent le niveau de salaire des enseignants des établissements de l'enseignement secondaire supérieur, pour qui ces qualifications sont exigées (voir figure A2). En Turquie, les enseignants détenant un master montent d'un cran dans l'échelle salariale et ceux ayant un doctorat montent de deux.

La formation professionnelle continue (FPC) est considérée comme une obligation professionnelle pour les enseignants dans 28 régions ou pays européens (voir figure C1). En Bulgarie, en Espagne, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie, en Slovénie et en Slovaquie, la participation à la FPC est en outre une condition sine qua non à l'avancement professionnel et aux augmentations de salaire. Néanmoins, seuls dix pays offrent des allocations aux enseignants pour avoir obtenu des qualifications de FPC. Les méthodes utilisées pour établir les allocations sont principalement décidées au niveau local ou au niveau de l'établissement.

Dans la moitié des pays, la qualité ou la valeur du travail effectué par les enseignants peut être récompensée par des paiements supplémentaires à la suite d'une évaluation de ce travail ou en fonction des résultats que leurs élèves ont obtenus aux examens. En République tchèque ou en Lettonie, cette allocation se situe entre 5,2 % et 7 % du salaire statutaire. En Pologne, une «prime de motivation» spécifique est accordée par le chef d'établissement pour avoir obtenu de bons résultats en matière d'enseignement ou de pédagogie, introduit des innovations efficaces en matière d'enseignement, contribué au travail d'enseignement dans sa globalité, accompli des tâches et des obligations de manière exceptionnellement efficace, en accord avec les autorités locales. Enfin, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), chaque école réalise une évaluation des performances et, si elle est satisfaisante, les enseignants montent dans l'échelle salariale. En cas de performance exceptionnelle, ils peuvent monter de 2 points dans l'échelle. En Turquie, une

⁽⁶⁾ Voir EACEA/Eurydice, 2012. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*.



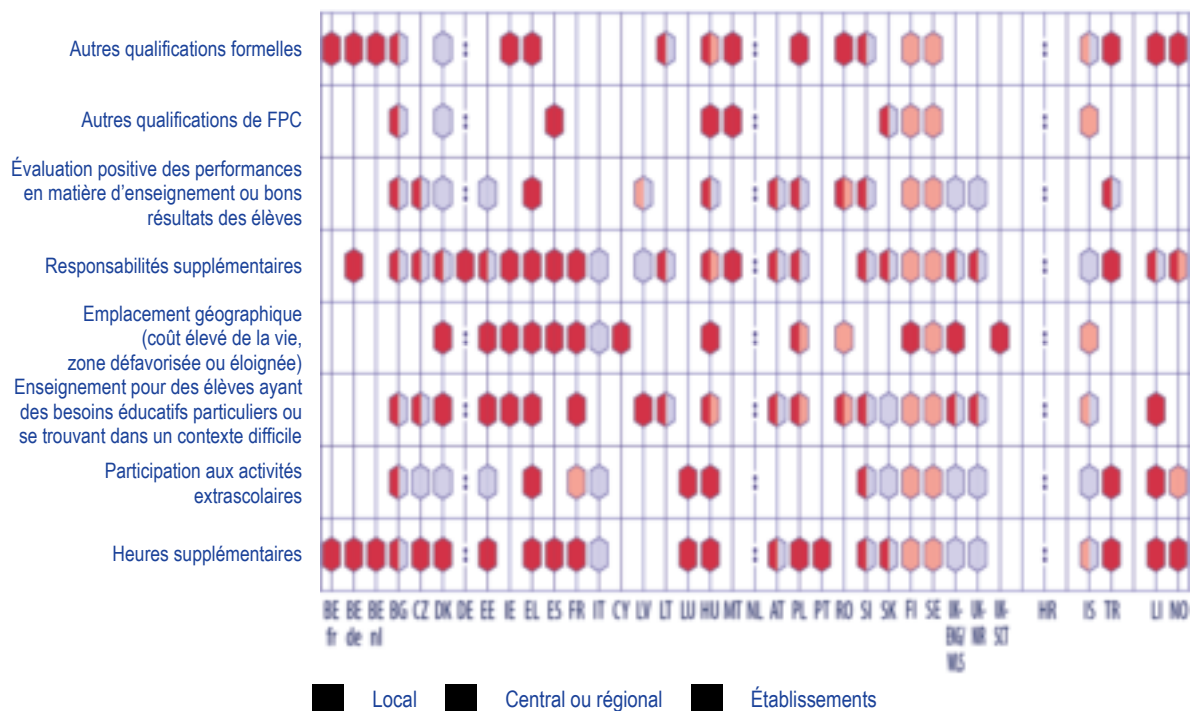
CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

évaluation similaire est effectuée par les autorités éducatives et si un enseignant obtient de bons résultats six fois d'affilée, il monte dans l'échelle salariale.

Environ les deux tiers des pays offrent des allocations financières aux enseignants qui accueillent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des besoins particuliers au sein de classes traditionnelles. En général, ce genre de prime est accordée en cas d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais parfois d'autres critères sont pris en considération, comme le fait d'enseigner à des enfants ayant des difficultés de langage ou dont le niveau d'instruction est peu élevé, ou encore la présence d'enfants d'âges différents dans la même classe. Certains pays comme la Grèce et la Hongrie accordent des allocations particulières si les enseignants travaillent dans des écoles situées dans des zones accueillant des minorités religieuses ou ethniques. En Suède, la présence d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des besoins particuliers peut être prise en compte lors des négociations salariales.

Dans de nombreux pays, la participation aux activités périscolaires est rémunérée en tant qu'heures supplémentaires, mais dans d'autres, des allocations particulières sont accordées pour ce travail. Par exemple, en Slovénie, l'enseignement lors des classes vertes est compensé par un maximum de 20 % du salaire de base pour 6 heures par jour dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Par ailleurs, les ateliers, le sport et autres activités extrascolaires sont payés 11,94 EUR de l'heure pour tous les niveaux d'enseignement obligatoire.

● **Figure D10. Allocations salariales et paiements complémentaires pour les enseignants dans les écoles publiques (CITE 1, 2 et 3), et niveaux de prise de décision, 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Autres qualifications formelles: toute qualification de troisième cycle obtenue après l'obtention de la qualification minimale nécessaire pour devenir un enseignant à un niveau d'éducation particulier (par exemple, master, doctorat, etc.).

Autres qualifications de FPC: activités de FPC, formelles ou non, qui peuvent par exemple comprendre des formations dans une matière spécifique ou des formations pédagogiques, l'utilisation des TIC dans l'enseignement, le développement de nouveaux matériel didactique, etc. Dans certains cas, ces activités peuvent mener à des qualifications supplémentaires.

Évaluation positive des performances en matière d'enseignement ou bons résultats des élèves: cette évaluation peut inclure deux types d'évaluation, à savoir le mérite d'un enseignant particulier et la qualité de son enseignement ou les résultats obtenus par ses élèves lors de divers types d'examens.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Responsabilités supplémentaires: toutes les activités qui peuvent être effectuées par les enseignants/chefs d'établissement et différentes de celles indiquées dans leur contrat. Ces activités peuvent inclure la supervision des élèves après les cours, la participation à la direction de l'école, l'apport de soutien aux autres enseignants, l'occupation du poste de chef de département, l'adhésion à des comités de sélection ou d'examen, la participation à des organismes nationaux ou internationaux, l'élaboration de matériel pédagogique, etc.

Emplacement géographique (coût élevé de la vie, zone défavorisée ou éloignée, etc.): mesures d'incitation destinées à encourager les enseignants à accepter des postes dans des zones éloignées ou rurales ainsi que dans des zones socialement défavorisées. Ce groupe inclut également les allocations accordées aux personnes travaillant dans des régions telles que les capitales dont le coût de la vie est supérieur à la moyenne.

Enseignement destiné à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou se trouvant dans un contexte difficile: ce groupe comprend toutes les activités liées à l'enseignement à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et qui sont intégrés aux classes traditionnelles ainsi qu'à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de langages, à des élèves issus de l'immigration, etc. Dans le cas des chefs d'établissement, ces activités incluent également des tâches de coordination et de soutien de groupes particuliers d'élèves.

Participation aux activités périscolaires: ces activités peuvent comprendre le sport, les ateliers extrascolaires, les visites au musée, le théâtre, les cours d'été, etc.

Heures supplémentaires: le temps excédant le nombre d'heures de travail spécifiées dans le contrat d'embauche ou dans les conditions d'emploi et durant lequel les enseignants sont au travail.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): les indemnités relatives aux heures supplémentaires ne s'appliquent qu'aux enseignants des cours d'enseignement destiné à la promotion sociale.

Pays-Bas: données de 2009/2010.

Presque tous les pays européens versent des allocations financières aux enseignants lorsqu'ils souhaitent assumer des responsabilités supplémentaires. Ces activités peuvent inclure la supervision des élèves après les cours, la participation à la direction de l'école, l'apport de soutien aux autres enseignants, l'occupation du poste de chef de département, l'adhésion à des comités de sélection ou d'examen, la participation à des organismes nationaux ou internationaux, l'élaboration de matériel pédagogique, etc. Les allocations concernant les responsabilités supplémentaires sont attribuées au niveau national pour certaines activités réglementées et au niveau de l'établissement pour des tâches particulières qui relèvent de la gestion autonome de budgets délégués de la part de l'établissement.

De plus, les enseignants de tous les pays européens, à l'exception de Chypre, de la Lettonie, de la Lituanie, de Malte, de la Roumanie et du Royaume-Uni (Écosse), reçoivent un paiement pour les heures supplémentaires, c'est-à-dire le temps de travail qui dépasse le nombre d'heures indiqué dans le contrat d'embauche ou dans les conditions d'emploi. Généralement, la direction de l'établissement est l'organisme responsable qui prend les décisions relatives à l'attribution de ce type d'indemnité. Dans de nombreux cas, le taux horaire des heures supplémentaires est défini au niveau central. Il est compris entre 130 % et 200 % du salaire horaire ou du salaire moyen obtenu pour une heure d'enseignement direct. La direction de l'école enregistre le nombre d'heures supplémentaires à payer. Cependant, le paiement des heures supplémentaires est souvent limité à un pourcentage spécifique du salaire de base.

La moitié des pays fournissent des allocations financières liées à la situation géographique de l'école dans laquelle les enseignants travaillent. Ces ajustements prennent généralement la forme d'incitations destinées à encourager les enseignants à accepter des postes dans des régions éloignées, rurales ou socialement défavorisées et sont fixés au niveau central. Les enseignants peuvent aussi recevoir d'autres allocations accordées aux personnes travaillant dans des régions telles que les capitales, dont le coût de la vie est supérieur à la moyenne. Les critères d'admissibilité varient considérablement d'un pays à l'autre. Ils peuvent être géographiques (zones éloignées ou isolées) comme au Danemark, en Grèce, en Espagne, à Chypre, en Pologne, en Roumanie, en Finlande et au Royaume-Uni (Écosse). Les critères peuvent aussi être économiques (coût de la vie très élevé) comme au Danemark, en France, en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre), ou sociaux (zones affectées par une forte exclusion sociale, zones à hauts risques et zones ayant une proportion élevée d'élèves issus de minorités ethniques ou linguistiques) comme en Grèce, en Espagne, en France, en Italie et en Hongrie.



**LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE
REPRÉSENTENT ENVIRON 2 % DE LA POPULATION ACTIVE**

En 2010, les enseignants de l’enseignement primaire et de l’enseignement secondaire (inférieur et supérieur) représentaient 2,1 % de la population active totale de l’ensemble des états membres de l’Union européenne, ce qui revient à environ 5 millions d’enseignants.

Les pourcentages varient considérablement d’un pays à l’autre. Les pays présentant les pourcentages les plus faibles en termes d’enseignants par rapport à la population active sont l’Allemagne (1,6 %), l’Estonie (1,6 %) et la Bulgarie (1,7 %), alors que les concentrations les plus élevées d’enseignants dans la population active se trouvent au Luxembourg (3,6 %), en Lituanie (3,5 %) et en Belgique (3,5 %).

Figure D11. Enseignants du primaire et du secondaire (CITE 1, 2 et 3) en pourcentage de la population active totale, secteurs public et privé combinés, 2010.



EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2,1	3,5	1,7	1,8	:	1,6	1,6	2,7	:	2,1	2,3	2,4	2,5	2,1	3,5	3,6	2,7
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
3,2	2,2	2,2	2,6	2,9	1,8	1,9	1,9	2,5	2,4	2,0	2,4	3,4	2,7	:	3,1	:

Source: Eurostat.

Note explicative

Seuls les enseignants concernés par l’enseignement direct sont pris en compte. Les données incluent les enseignants en éducation spécialisée et les autres enseignants travaillant avec des élèves constituant une classe entière dans une salle de classe, avec de petits groupes dans un centre de ressources, ou individuellement dans une salle de classe normale ou à l’extérieur. Le personnel affecté à d’autres tâches que l’enseignement et les futurs enseignants ou les assistants ne sont pas inclus. Les enseignants à temps plein et à temps partiel dans les secteurs public et privé aux niveaux CITE 1, 2 et 3 sont inclus dans le numérateur.

La population active correspond à la somme des personnes ayant un emploi et des chômeurs dans la population. Les données concernant la population active (dans le dénominateur) viennent de l’enquête sur les forces de travail.

Notes spécifiques par pays

Italie: institutions publiques uniquement.

Pays-Bas: niveaux CITE 0 et 4 compris.

Islande: niveau CITE 4 partiellement compris.

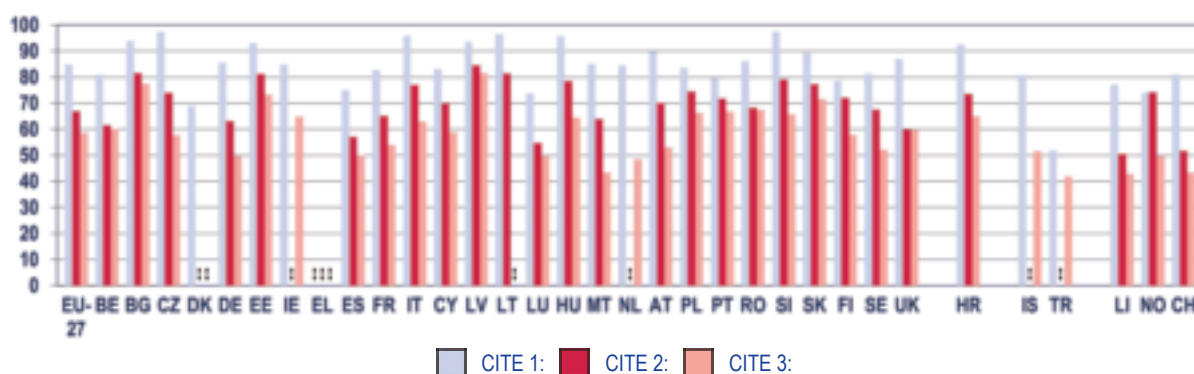
PLUS LE NIVEAU D’ÉDUCATION EST ÉLEVÉ, MOINS LES ENSEIGNANTES SONT PRÉSENTES

Les femmes représentent la grande majorité des enseignants dans l’enseignement primaire et dans l’enseignement secondaire inférieur. Cependant, la proportion varie en fonction du niveau d’éducation: plus les enfants sont jeunes, plus les enseignantes sont nombreuses. Dans tous les pays européens, les femmes sont majoritaires parmi les enseignants du primaire (niveau CITE 1). Les proportions varient entre 52 % en Turquie, 68,8 % au Danemark et plus de 95 % dans plusieurs pays (République tchèque, Italie, Lituanie, Hongrie et Slovénie).

Dans l'enseignement de niveau CITE 2, les femmes sont encore statistiquement majoritaires: dans la moitié des pays européens à peu près, la proportion des enseignantes est d'au moins 70 %. Cependant, les enseignants sont plus nombreux qu'au primaire. La proportion des femmes varie entre 50,5 % au Liechtenstein et 84,6 % en Lettonie.

Cependant, la représentation féminine diminue nettement au secondaire supérieur. Ce phénomène s'observe en particulier en République tchèque, en Allemagne, à Malte, en Autriche, en Finlande, en Suède et en Norvège où la représentation féminine décroît fortement entre les niveaux CITE 2 et 3. En général, l'enseignement au niveau CITE 3 est plus équilibré entre les femmes et les hommes. Dans 12 pays, la proportion des enseignantes varie entre 41,9 % (Turquie) et 53,1 % (Autriche).

Figure D12. Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire et secondaire (CITE 1, 2 et 3), secteurs privé et public combinés, 2010.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1:	84,8	81,0	93,9	97,5	68,8	85,5	93,1	84,9	:	75,0	82,8	95,9	83,2	93,6	96,6	73,9	95,9
CITE 2:	66,8	61,5	81,5	73,9	:	63,1	81,3	:	:	57,2	65,1	77,0	70,0	84,6	81,4	54,6	78,5
CITE 3:	58,6	60,2	77,4	57,8	:	49,7	73,2	64,7	:	50,0	53,9	63,0	58,7	81,5	:	49,7	64,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
CITE 1:	85,2	84,6	90,0	83,7	79,7	86,2	97,5	89,3	78,6	81,5	87,0	92,5	80,8	52,0	77,2	74,2	81,1
CITE 2:	63,9	:	70,1	74,4	71,7	68,3	79,1	77,3	72,0	67,5	59,9	73,5	:	:	50,5	74,2	51,7
CITE 3:	43,4	48,6	53,1	66,3	66,7	67,4	65,8	71,6	57,9	52,1	59,8	65,0	51,6	41,9	42,9	49,7	43,4

Source: Eurostat.

Notes spécifiques par pays

Belgique: les données du niveau CITE 3 recouvrent le niveau CITE 4.

Italie: institutions publiques uniquement.

Islande: les données du niveau CITE 1 recouvrent le niveau CITE 2.

UN POURCENTAGE ÉLEVÉ D'ENSEIGNANTS EUROPÉENS SE TROUVENT DANS LES CLASSES D'ÂGE SUPÉRIEURES

En général, dans tous les pays, à l'exception de la Belgique, de l'Irlande, de Chypre, du Luxembourg, de Malte et du Royaume-Uni, les enseignants âgés de moins de 30 ans et entre 30 et 39 ans sont moins nombreux que ceux qui ont plus de 40 ans.

Au niveau primaire, plus de 60 % des enseignants ont plus de 40 ans dans 11 pays (Bulgarie, Allemagne, Espagne, Italie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Suède, Liechtenstein et Islande).

En Bulgarie, en Italie et en Suède, le groupe des enseignants de moins de 30 ans est particulièrement restreint.

Dans l'enseignement secondaire, l'image du personnel enseignant vieillissant est encore plus prononcée: dans plus de la moitié des pays européens, le groupe des moins de 30 ans ne représente même pas 10 % des enseignants en fonction. Plus de 40 % des enseignants ont plus de 50 ans en



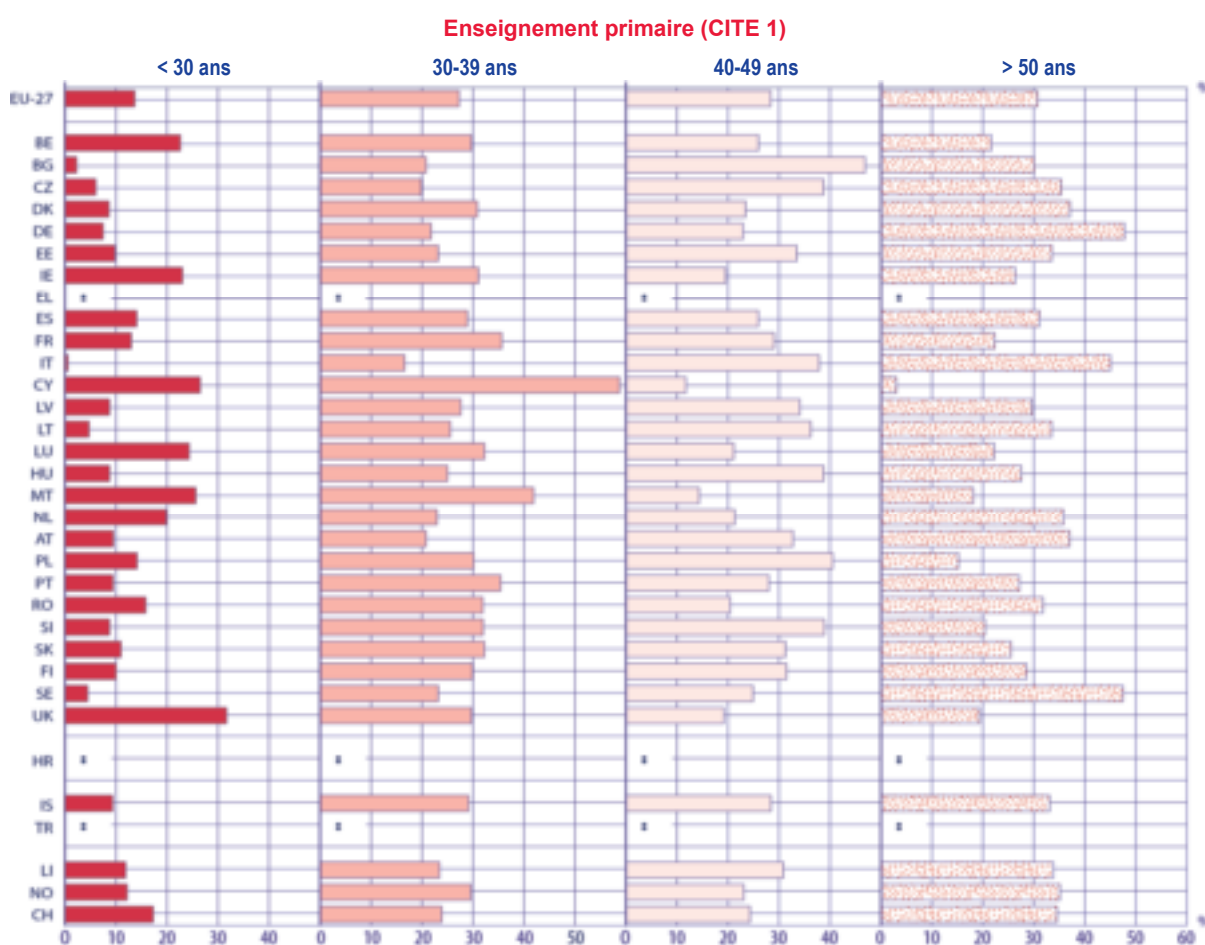
CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Bulgarie, en République tchèque, en Allemagne, en Estonie, en Italie, aux Pays-Bas, en Autriche, en Norvège et en Islande. De plus, le pourcentage des enseignants de moins de 30 ans est particulièrement faible en Allemagne, en Italie et en Suède.

En Belgique, au Luxembourg et au Royaume-Uni, la ventilation des enseignants par âge est la plus équilibrée. C'est également le cas de la Pologne pour les enseignants du secondaire.

La surreprésentation des classes d'âge supérieures pourrait conduire dans les années à venir à des départs en retraite en masse dans certains pays (voir figure D15).

Figure D13. Répartition des enseignants par classe d'âge dans l'enseignement primaire (CITE 1) et secondaire (CITE 2 et 3), secteurs privé et public combinés, 2010.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	13,7	22,6	2,3	6,0	8,6	7,4	9,8	23,0	:	14,0	13,0	0,5	26,5	8,7	4,7	24,4	8,7
30-39	27,3	29,7	20,8	19,9	30,8	21,8	23,2	31,1	:	28,9	35,7	16,6	58,7	27,6	25,6	32,3	25,0
40-49	28,4	26,0	46,9	38,7	23,5	23,0	33,5	19,6	:	26,0	29,1	37,9	11,8	34,1	36,3	21,2	38,8
> 50	30,7	21,7	30,0	35,3	37,1	47,8	33,5	26,4	:	31,1	22,3	45,0	3,0	29,6	33,5	22,2	27,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
< 30	25,6	19,9	9,4	14,1	9,4	15,8	8,7	11,0	10,0	4,4	31,7	:	9,3	:	11,9	12,2	17,3
30-39	41,9	22,9	20,8	30,1	35,4	31,9	32,0	32,2	29,9	23,2	29,7	:	29,1	:	23,4	29,6	23,8
40-49	14,4	21,4	32,8	40,6	28,0	20,5	38,9	31,3	31,5	24,9	19,2	:	28,4	:	30,9	23,1	24,4
> 50	18,1	35,8	37,0	15,2	27,2	31,8	20,4	25,5	28,6	47,5	19,4	:	33,1	:	33,8	35,1	34,5

Source: Eurostat, UOE.

Enseignement secondaire (CITE 2 et 3)



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	9,6	16,2	4,1	5,7	0,0	4,3	8,9	9,8	:	6,1	8,2	0,5	11,3	7,9	9,2	18,1	9,3
30-39	25,2	25,2	22,3	21,0	0,0	20,5	17,7	32,7	:	29,3	30,5	9,5	35,2	20,3	20,8	28,3	28,2
40-49	27,7	25,5	31,7	29,1	0,0	25,0	26,8	25,5	:	35,4	29,0	30,8	31,6	32,4	30,9	27,3	31,0
> 50	37,5	33,1	41,9	44,1	0,0	50,3	46,6	32,0	:	29,3	32,3	59,3	21,8	39,4	39,1	26,3	31,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
< 30	26,6	12,1	6,2	13,6	10,0	19,9	6,5	13,4	7,9	6,8	20,4	:	5,6	:	9,7	8,3	10,9
30-39	37,2	19,1	17,6	35,7	35,3	29,3	31,0	25,5	25,3	26,4	28,6	:	18,5	:	29,5	24,7	26,6
40-49	17,3	22,9	34,1	28,3	32,8	20,5	32,9	23,4	30,2	25,6	23,6	:	27,9	:	33,2	24,6	26,5
> 50	18,9	45,9	42,1	22,4	22,0	30,3	29,6	37,7	36,7	41,2	27,5	:	48,0	:	27,6	42,4	35,9

Source: Eurostat, UOE.

Notes spécifiques par pays

Belgique: les données pour l'enseignement secondaire incluent également le niveau CITE 4.

Italie: institutions publiques uniquement.

L'ÂGE OFFICIEL DE LA RETRAITE POUR LES ENSEIGNANTS EST SOUVENT DE 65 ANS

Dans presque tous les pays européens, il existe un âge officiel de la retraite qui détermine la limite au-delà de laquelle, sauf en cas de circonstances particulières, les enseignants ne peuvent pas continuer à travailler. La limite d'âge supérieure est de 65 ans dans la majorité des pays et ce pour les quatre niveaux d'éducation considérés ici. Cependant, dans une douzaine de pays, cette limite d'âge supérieure est moins élevée pour les hommes comme pour les femmes. La Slovénie a l'âge de la retraite le plus précoce (58), tandis que la Norvège a le plus élevé.

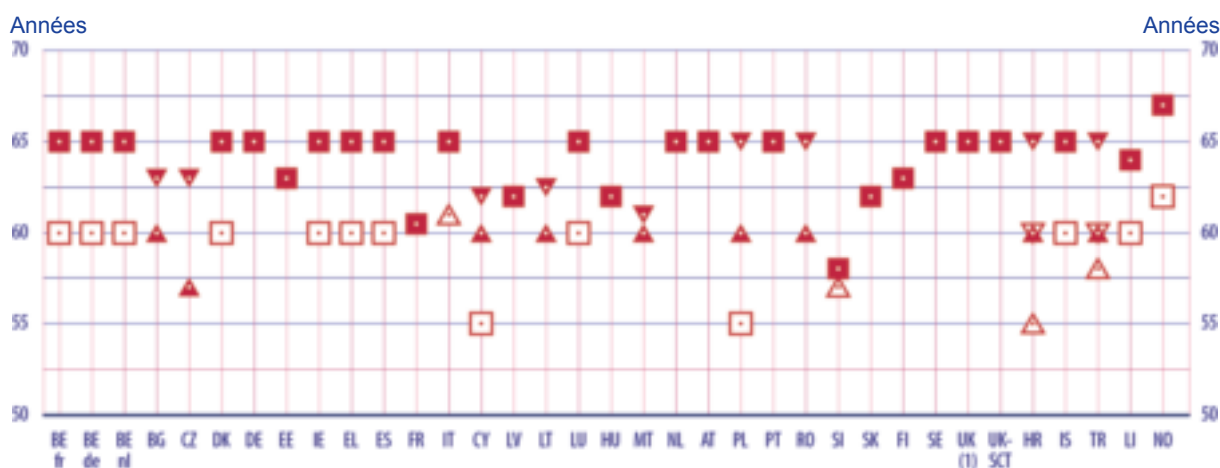


CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNERATION

Dans environ la moitié des pays européens étudiés, les enseignants peuvent partir à la retraite avant d'atteindre l'âge officiel. En général, l'âge minimal auquel ils peuvent prendre leur retraite est de 60 ans. Ils obtiennent en effet leur droit à la pension complète lorsqu'ils ont accompli le nombre d'années de service requis. Cependant, ce nombre varie énormément d'un pays à l'autre. Par exemple, il est de 20 années (pour les femmes seulement) en Italie et en Turquie, et de 40 à 42 années en Belgique, en Irlande et au Royaume-Uni (Écosse).

Dans la majorité des pays, les critères régissant l'âge de la retraite sont les mêmes pour les hommes et les femmes. Cependant, des différences existent dans certains pays, en particulier dans les pays d'Europe centrale et de l'Est. Alors que dans la plupart des cas, les femmes peuvent obtenir leur retraite plus tôt que les hommes, la tendance a été de réduire cette différence ou de l'abolir complètement. Il existe également une tendance à abolir l'âge minimal de la retraite, ce qui fait de l'âge officiel la seule référence dans environ la moitié des pays.

● **Figure D14. Âge de la retraite des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



	Femmes	Hommes	Les deux
Âge minimal de la retraite (avec droit à la pension complète subordonné à l'accomplissement du nombre d'années de service requis)	■	■	■
Âge(s) officiel de la retraite	■	■	■

Nombre d'années de service requis pour avoir droit à la pension complète à l'âge minimal de la retraite

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	
41,25	⊗	⊗	:	⊗	⊗	40	25	35	⊗	20 (femmes)	33,3	⊗	⊗	35	⊗	⊗	
NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR		IS	TR		LI	NO
⊗	⊗	30	⊗	⊗	38 (femmes)	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	30 (femmes), 35 (hommes)		35	20 (femmes), 25 (hommes)		25	30

⊗ La retraite avec droit à la pension complète avant l'âge officiel de la retraite n'est pas possible

Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Note explicative

L'âge minimal de la retraite n'est indiqué que s'il diffère de l'âge officiel de la retraite.

L'**âge officiel de la retraite** fixe la limite à laquelle les enseignants arrêtent de travailler. Dans certains pays et dans des circonstances particulières, ils peuvent continuer à travailler au-delà de cette limite d'âge.

L'**âge minimal de la retraite** avec droit à la pension complète permet aux enseignants de prendre leur retraite avant d'atteindre l'âge officiel de la retraite. Leur droit à la pension complète est subordonné à l'accomplissement du nombre d'années de service requis.

Le **nombre minimal d'années de service** indique le nombre minimal d'années qu'un enseignant doit avoir accompli avant d'avoir droit à une pension complète, outre le fait d'avoir atteint l'âge minimal de la retraite.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr, BE nl): bien que l'âge minimal de la retraite soit de 60 ans, les enseignants au niveau CITE 1-3 peuvent actuellement décider de quitter leur profession à 58 ans.

République tchèque: les âges indiqués dans le tableau concernent l'année 2011. L'âge officiel de la retraite pour les femmes varie de 57 à 61 ans. L'âge officiel de la retraite dépend du nombre d'enfants élevés. Le nombre minimal d'années de service est allongé progressivement chaque année. Jusqu'en 2019, le nombre minimal d'années de service requis pour avoir droit à la pension sera de 35 ans, ce qui est la limite supérieure.

France: à partir de la réforme entrée en vigueur en novembre 2012, l'âge de la retraite des enseignants augmentera progressivement. Par conséquent, tous les enseignants nés à partir du 1er janvier 1956 pourront partir à la retraite à l'âge minimal de 62 ans seulement.

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Italie: l'âge officiel de la retraite a été allongé à 66 ans (pour les hommes, à partir du 1er janvier 2012, pour les femmes, l'allongement sera progressivement mis en place d'ici 2018) avec un ajustement tous les 2 ans.

Hongrie: l'âge officiel de la retraite passe progressivement de 62 à 65 ans. Depuis 2011, les femmes peuvent prendre leur retraite après 40 ans de carrière, quel que soit leur âge.

Pologne: les données portent sur la période 2009-2014. En vertu de la loi du 22 mai 2009 sur les mesures de compensation pour les enseignants, les enseignants sont obligés d'atteindre l'âge minimal afin d'avoir droit à une pension complète. À compter de 2015, cet âge augmentera tous les deux ans pour atteindre l'âge maximal de 59 ans pour les femmes et de 64 ans pour les hommes en 2031. Le nombre d'années de service requis pour la pension complète est de 30, dont 20 en tant qu'enseignant.

Finlande: l'âge minimal de la retraite (60 ans) avec droit à la pension complète n'existe que pour les enseignants qui ont commencé leur carrière avant l'année 1990. Pour les autres, l'âge officiel de la retraite varie entre 63 et 68 ans: plus ils travaillent, plus ils accumulent de fonds de pension.

Royaume-Uni: l'âge normal de la retraite pour les enseignants est de 60 ans pour les personnes qui ont commencé le métier avant le 1er janvier 2007 (1er avril 2007 en Écosse), et de 65 ans pour ceux qui ont commencé après cette date.

UNE MAJORITÉ D'ENSEIGNANTS PARTENT À LA RETRAITE LE PLUS TÔT POSSIBLE

Dans la plupart des pays européens, les enseignants du primaire et du secondaire prennent leur retraite dès qu'il leur est donné l'occasion de le faire. Les enseignants prennent donc leur retraite lorsqu'ils ont accompli le nombre d'années requis et atteint l'âge pour avoir droit à la pension complète.

Cependant, un pourcentage significatif d'enseignants (plus de 5 %) restent à leur poste après l'âge minimal de la retraite au Danemark et en Islande au niveau primaire, à Chypre et en Pologne au niveau secondaire, et en Slovaquie et en Norvège aux deux niveaux. Par ailleurs, dans certains pays, plus de 5 % des enseignants continuent à travailler au-delà de l'âge officiel de la retraite. Cette situation est particulièrement observée en République tchèque (niveau secondaire) et en Estonie (pour les deux niveaux).

Il faut noter qu'au cours des dix dernières années, l'âge officiel de la retraite et/ou l'âge minimal de la retraite avec droit à la pension complète a augmenté dans environ un tiers des pays européens. Dans plusieurs pays, les opportunités de prendre sa retraite plus tôt que l'âge officiel ont été complètement supprimées (voir figure D15).

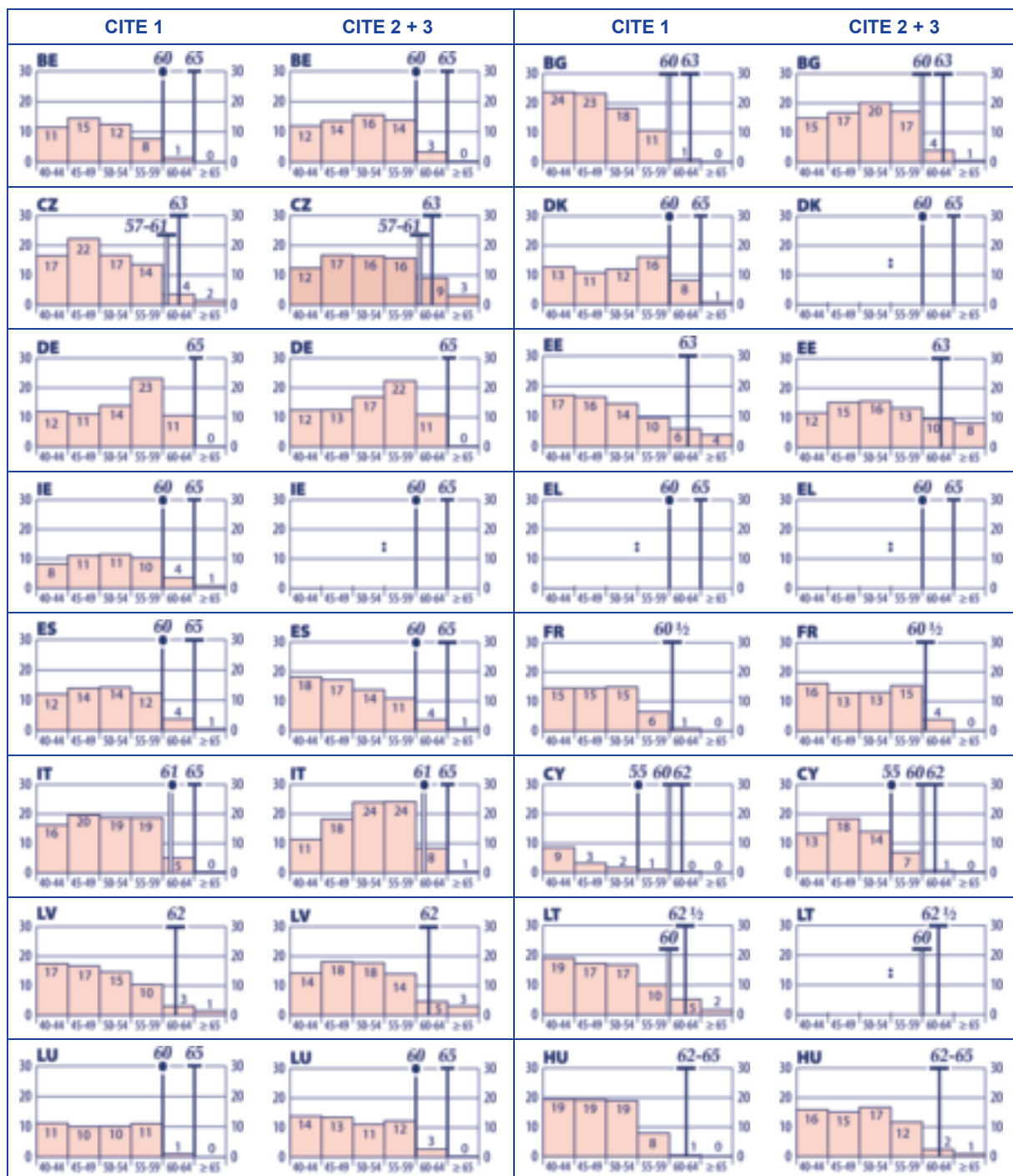
Les données indiquent également les pays qui risquent de manquer d'enseignants dans les années à venir, si la situation reste la même sur tous les autres aspects. Les pays où la proportion des enseignants âgés de plus de 50 ans est très importante, tels que la Bulgarie (niveau secondaire), l'Allemagne, l'Italie ou l'Autriche, auront probablement un grand nombre de départs à la retraite dans un futur proche. Les diagrammes de ces pays révèlent que les classes d'âge les plus proches de la retraite sont surreprésentées. En revanche, dans les pays où les proportions d'enseignants tendent à diminuer dans les classes d'âge supérieures, les départs à la retraite se produiront de manière plus équilibrée au fil du temps.





L'Irlande, Chypre (enseignement primaire pour les deux), le Luxembourg, Malte et le Royaume-Uni se situent parmi les quelques pays pour lesquels les diagrammes montrent des pourcentages relativement bas dans les classes d'âge proches de la retraite. Cela indique que le personnel enseignant est encore mieux réparti dans l'ensemble des classes d'âge et qu'il est assez jeune (voir aussi figure D14).



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

Figure D15. Pourcentages des enseignants appartenant aux classes d'âge proches de la retraite dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2010.



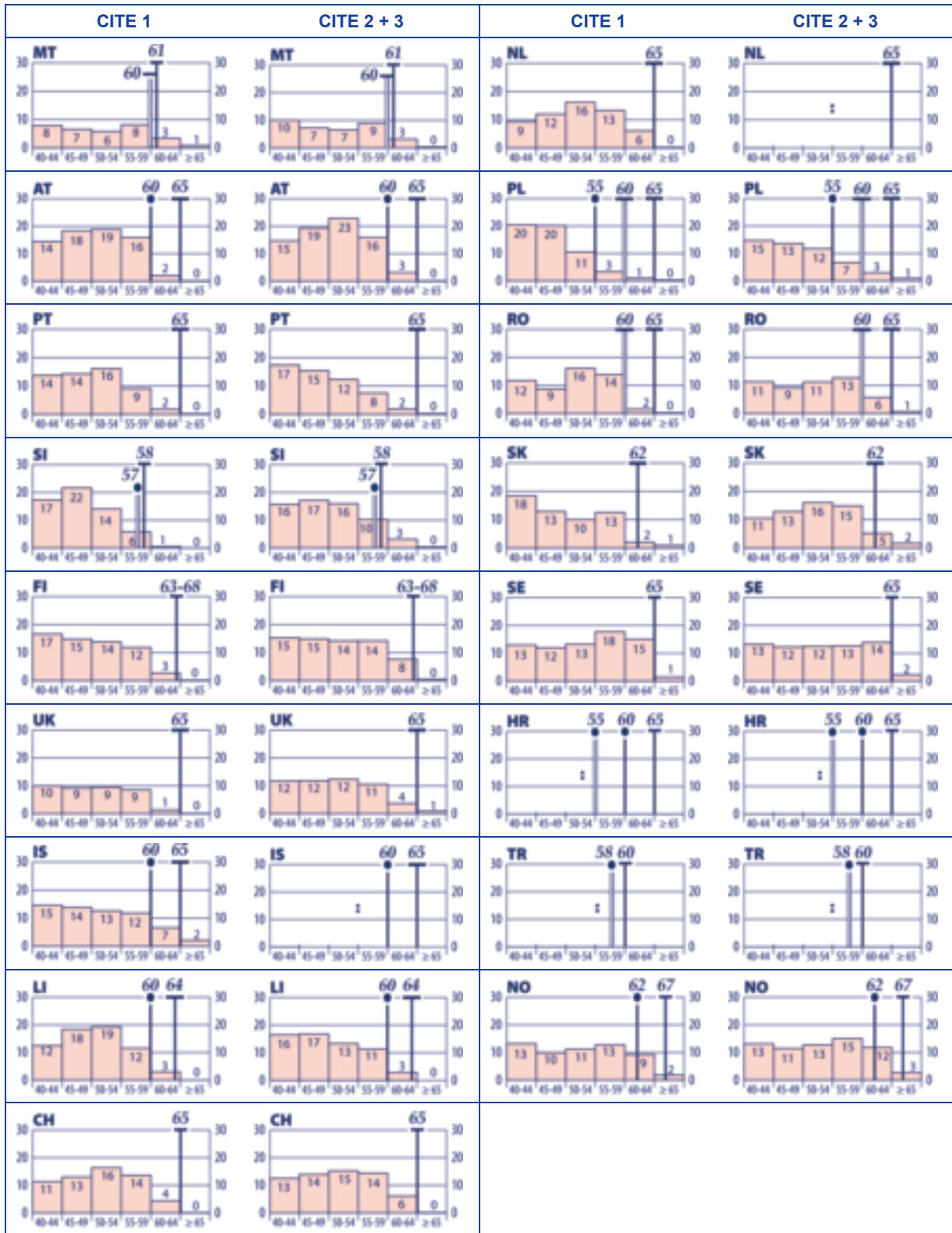
 Femmes
  Hommes et femmes / hommes seulement
 Âge officiel de la retraite
  Âge minimal de la retraite avec droit à la pension complète

Source: Eurostat, UOE et Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Belgique: les données pour l'enseignement secondaire incluent également le niveau CITE 4.

CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION



Femmes
 Hommes et femmes / hommes seulement
 Âge officiel de la retraite
 Âge minimal de la retraite avec droit à la pension complète

Source: Eurostat, UOE et Eurydice.



LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SONT SOUVENT RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

L'évaluation des enseignants à titre individuel est la formation d'un jugement sur le travail des enseignants, qui vise à les contrôler ou à les aider à améliorer leurs performances. La personne observée fait l'objet d'un feedback individualisé, oral ou écrit. Cette évaluation peut se dérouler dans le cadre de l'évaluation des établissements scolaires ou être menée indépendamment (et peut alors faire l'objet d'une appréciation formelle sur l'enseignant évalué).

Une forme d'évaluation réglementée des enseignants à titre individuel existe dans tous les pays sauf en Italie, en Finlande, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège. Néanmoins, en Finlande, selon l'école, le chef d'établissement peut mener des discussions ou donner des appréciations relatives au développement annuel. Il ne s'agit pas néanmoins d'examiner les performances passées mais d'envisager vers l'avenir. En Écosse, bien qu'il n'y ait pas d'évaluation formelle des enseignants à titre individuel en termes d'appréciation, les supérieurs hiérarchiques effectuent un examen professionnel annuel et ont un entretien portant sur le développement avec les enseignants.

Dans la plupart des pays, le chef d'établissement est responsable de l'évaluation des enseignants et, dans plus de la moitié des pays européens étudiés, cette dernière est effectuée régulièrement. Aux Pays-Bas, c'est le conseil scolaire qui s'occupe de l'évaluation du personnel à titre individuel. L'évaluation systématique des enseignants par le chef d'établissement a récemment été renforcée en Slovénie (depuis 2009) par l'augmentation de la fréquence des rapports de la part des chefs d'établissement, et au Liechtenstein (depuis 2008) par la normalisation des critères d'évaluation.

En Belgique (Communauté française), en Grèce, en Pologne et en Turquie, le chef d'établissement n'intervient que dans certaines circonstances. En Belgique (Communauté française) par exemple, l'évaluation par le chef d'établissement s'applique principalement aux enseignants sous contrat à durée déterminée. En Grèce et en Turquie, les chefs d'établissement évaluent les enseignants à la fin de la période probatoire, afin que la procédure pour faire partie du personnel permanent puisse être menée à bien, mais ils n'évaluent pas les enseignants régulièrement. En Pologne, l'évaluation des accomplissements professionnels des enseignants est effectuée par le chef d'établissement lorsque l'enseignant demande une promotion à un rang professionnel supérieur.

En Slovaquie, il existe un système en cascade où le chef d'établissement évalue le chef d'établissement adjoint, qui à son tour évalue les enseignants. Un enseignant tuteur évalue un enseignant débutant.

Dans dix-sept pays, des évaluateurs externes donnent des appréciations aux enseignants, soit régulièrement, soit uniquement dans des circonstances particulières. Cet examen vient souvent s'ajouter à d'autres procédures comme l'évaluation du chef d'établissement. Les inspecteurs sont les principaux responsables de l'évaluation des enseignants en France, au Luxembourg (niveau primaire) et en Turquie.

L'auto-évaluation des enseignants ne semble pas être une technique très répandue dans les pays européens. Seuls sept pays l'appliquent et elle est toujours effectuée conjointement à une autre procédure, sauf en Irlande (pour les niveaux CITE 2 et 3) et en Islande.

Dans plusieurs pays, l'évaluation des enseignants à titre individuel est un système plus complexe qui concerne différents acteurs. Au Portugal, par exemple, le nouveau système d'évaluation entré en vigueur en 2011/2012 comprend un élément interne et un élément externe. Le premier est effectué par le conseil pédagogique de l'établissement et couvre tous les enseignants. L'évaluation externe n'est quant à elle menée, grâce à l'observation de la classe par des évaluateurs externes, que dans certaines situations, à savoir pour obtenir l'appréciation «excellent» ainsi que lorsqu'un enseignant atteint certaines étapes particulières de sa carrière. Les évaluateurs externes doivent être des enseignants d'autres écoles avec une formation en «évaluation des performances» ou en «supervision pédagogique» ou des enseignants ayant une expérience professionnelle dans la



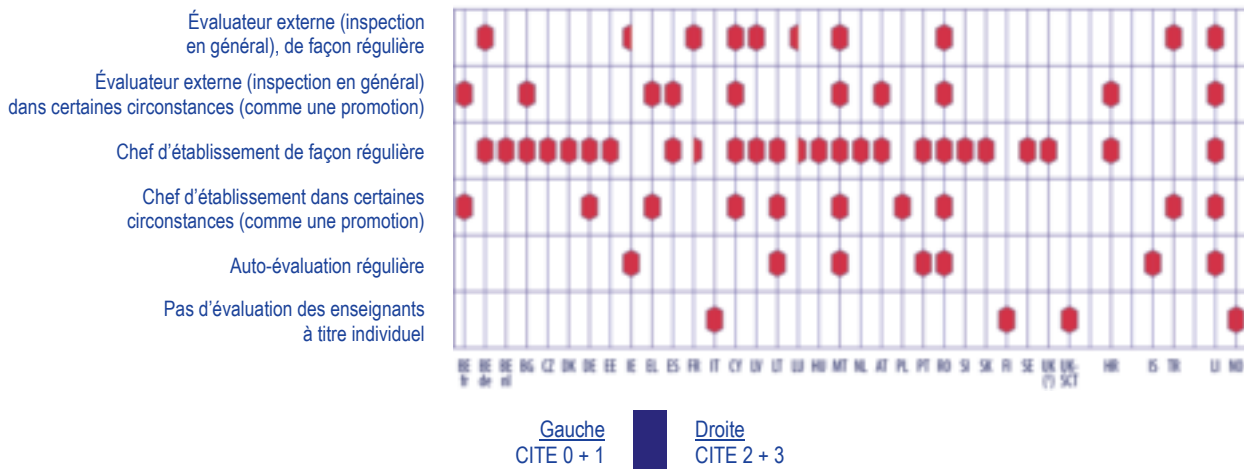
CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

«supervision pédagogique». Les enseignants participent à leur propre processus d'évaluation grâce à un rapport d'auto-évaluation.

En Lettonie, en 2007, le développement d'un modèle de carrière différencié a été introduit à titre expérimental. Au sein de la structure de ce projet pilote, les performances des enseignants sont évaluées via un système d'auto-évaluation réalisée par des experts externes et par l'administration scolaire.

Il est important de garder à l'esprit que la grande majorité des pays ont un processus d'évaluation scolaire en place, dans lequel l'évaluation des enseignants à titre individuel n'est qu'une partie d'un système plus complexe. Celui-ci peut inclure plusieurs procédures internes et/ou externes ⁽⁷⁾.

Figure D16. Responsabilités concernant l'évaluation des enseignants à titre individuel dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Irlande: information non vérifiée au niveau national.

Espagne: les chefs d'établissement évaluent les enseignants uniquement dans certaines Communautés autonomes.

Italie: l'évaluation des enseignants à titre individuel n'a lieu qu'à la fin de la période de probation.

Portugal: le conseil pédagogique évalue les enseignants, le chef d'établissement seulement les enseignants adjoints et les coordinateurs de département.

Autriche: les informations indiquées ne s'appliquent pas au niveau CITE 0.

⁽⁷⁾ Voir EACEA/Eurydice, 2012b. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*, figure B7.



OUTRE LES OBSERVATIONS, LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES SONT SOUVENT PRIS EN COMPTE DANS L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

L'enquête sur les tendances internationales de l'étude des mathématiques et des sciences de 2011 (TIMSS 2011) contenait des questions sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Les données indiquent que le pourcentage d'élèves de quatrième année dont les chefs d'établissement ont rapporté que les méthodes de travail des enseignants étaient évaluées à l'aide des observations faites par le chef d'établissement ou par le personnel senior est en général très élevé dans les 23 pays européens participants (77 %). La majorité des chefs d'établissement de tous les pays participants, à l'exception du Portugal, ont répondu que cette forme d'évaluation était utilisée. La situation est plus diversifiée au Danemark, en Espagne, en Irlande et en Finlande où un nombre important de chefs d'établissement ont signalé que cette forme d'évaluation n'était pas utilisée. Ces résultats reflètent en grande partie les informations recueillies sur les responsabilités relatives à l'évaluation des enseignants. Selon les réglementations, dans la plupart des pays, les chefs d'établissement jouent un rôle dans l'évaluation des enseignants (voir figure D16).

Dans 12 des 23 pays européens participants, la proportion des élèves de quatrième année dont les chefs d'établissement ont signalé que les observations faites par les inspecteurs ou par d'autres personnes extérieures à l'école n'étaient pas utilisées pour l'évaluation des enseignants est très élevée. En Italie et en Finlande, ces proportions avoisinaient les 100 %.

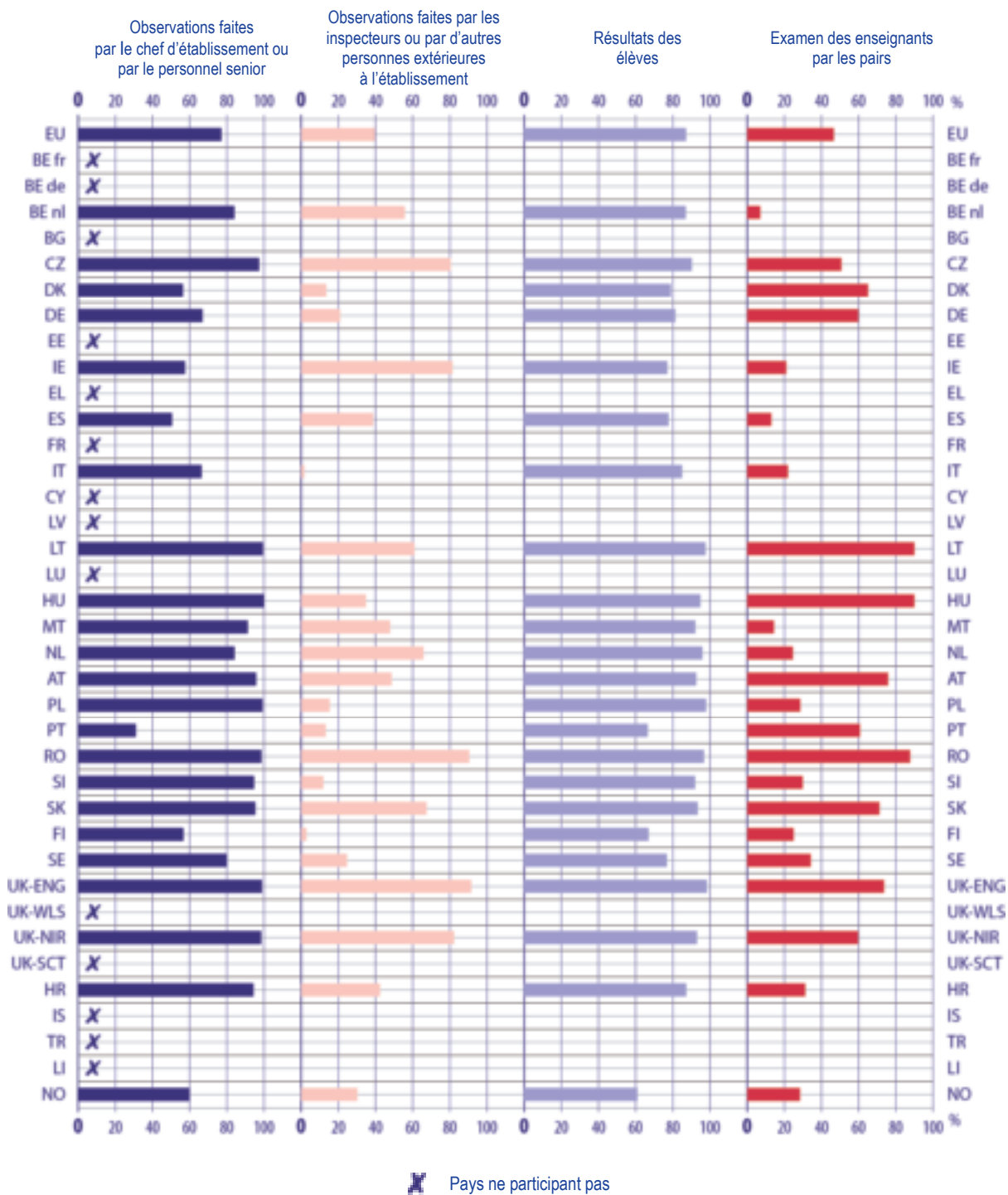
De nombreux chefs d'établissement dans tous les pays européens participants ont répondu positivement à la question de savoir si les résultats des élèves étaient pris en compte dans l'évaluation de la pratique des enseignants. Il n'y a qu'au Portugal, en Finlande et en Norvège que la proportion des élèves de quatrième année dont les chefs d'établissement ont répondu que ce n'était pas le cas s'élevait à plus de 30 %.

Des différences entre les pays peuvent être observées pour ce qui est de l'utilisation éventuelle de l'examen par les pairs pour l'évaluation des enseignants. Dans 12 pays européens participants, la majorité des chefs d'établissement ont répondu «non» avec un pourcentage particulièrement élevé en Belgique (Communauté flamande), en Espagne et à Malte (plus de 80 %). En revanche, les pourcentages de «oui» sont particulièrement élevés en Lituanie (89,9 %), en Hongrie (90 %) et en Roumanie (87 %).

Il est difficile de comparer les données de la huitième année étant donné le faible nombre de pays européens participants. Lorsque la comparaison est possible, les différences ne sont pas énormes. Cependant, en Finlande et en Norvège, les chefs d'établissement de quatrième année ont répondu qu'ils participaient souvent à l'évaluation des enseignants, tandis qu'en huitième année, le «non» l'a emporté (et il n'existe presque pas de différence entre les enseignants de mathématiques et ceux de sciences). Les chiffres relatifs aux résultats des élèves révèlent une augmentation très nette de réponses positives pour la Suède et la Norvège, par rapport à la quatrième année. Tous les autres pays indiquent exactement les mêmes schémas pour les deux années.

● Figure D17. Proportion des élèves de quatrième année (et de huitième année) dont les établissements utilisent certaines pratiques pour évaluer les enseignants (pour les mathématiques et les sciences), 2011.

4^e année



Source: base de données internationale de l'IEA, TIMSS 2011.



CONDITIONS DE TRAVAIL ET RÉMUNÉRATION

	Année	EU	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
(A)	4	77,1	84,1	97,4	56,4	66,9	57,5	50,5	66,4	99,4	100	91,2	84,1	95,8	99,2	31,0	98,6	94,7	95,4	56,6	79,9	98,9	98,4	0,0	94,4
	Sciences	8	82,8	x	x	x	x	x	60,3	97,9	98,0	x	x	x	x	x	99,3	98,8	x	41,3	73,5	100	x	x	x
	Mathématiques	8	83,2	x	x	x	x	x	61,2	98,3	98,0	x	x	x	x	x	99,3	98,8	x	42,7	72,5	100	x	x	x
(B)	4	39,7	55,8	80,4	13,5	20,9	81,4	38,7	1,7	61,0	34,9	47,8	65,8	48,7	15,3	13,2	90,4	11,9	67,4	2,9	24,6	91,5	82,3	0,0	42,4
	Sciences	8	46,6	x	x	x	x	x	2,4	53,7	35,3	x	x	x	x	x	90,2	8,2	x	2,7	13,9	84,2	x	x	x
	Mathématiques	8	46,3	x	x	x	x	x	2,4	54,7	37,4	x	x	x	x	x	90,1	9,1	x	2,8	15,4	82,6	x	x	x
(C)	4	87,1	86,9	90,2	78,8	81,3	77,1	77,7	85,0	97,6	94,8	92,1	95,9	92,5	97,9	66,5	96,7	92,0	93,3	66,9	76,8	98,3	92,9	0,0	87,2
	Sciences	8	91,5	x	x	x	x	x	83,2	98,3	94,4	x	x	x	x	x	96,6	95,7	x	66,0	90,7	99,3	x	x	x
	Mathématiques	8	92,2	x	x	x	x	x	84,8	98,3	94,4	x	x	x	x	x	97,2	96,3	x	67,7	88,9	99,3	x	x	x
(D)	4	46,6	7,1	50,7	65,1	59,8	21,1	13,0	22,0	90,0	90,0	14,5	24,6	75,9	28,6	60,7	87,7	30,0	71,2	25,0	34,3	73,7	59,7	0,0	31,3
	Sciences	8	58,0	x	x	x	x	x	19,3	83,8	87,6	x	x	x	x	x	88,8	28,8	x	26,6	46,8	83,6	x	x	x
	Mathématiques	8	57,8	x	x	x	x	x	19,0	86,3	85,9	x	x	x	x	x	86,3	29,4	x	26,1	49,3	83,6	x	x	x

- (A) Observations faites par le chef d'établissement ou par le personnel senior (B) Observations faites par les inspecteurs ou par d'autres personnes extérieures à l'établissement x Pays ne participant pas
- (C) Résultats des élèves (D) Examen des enseignants par les pairs

Source: base de données internationale de l'IEA, TIMSS 2011.

Note spécifiques par pays

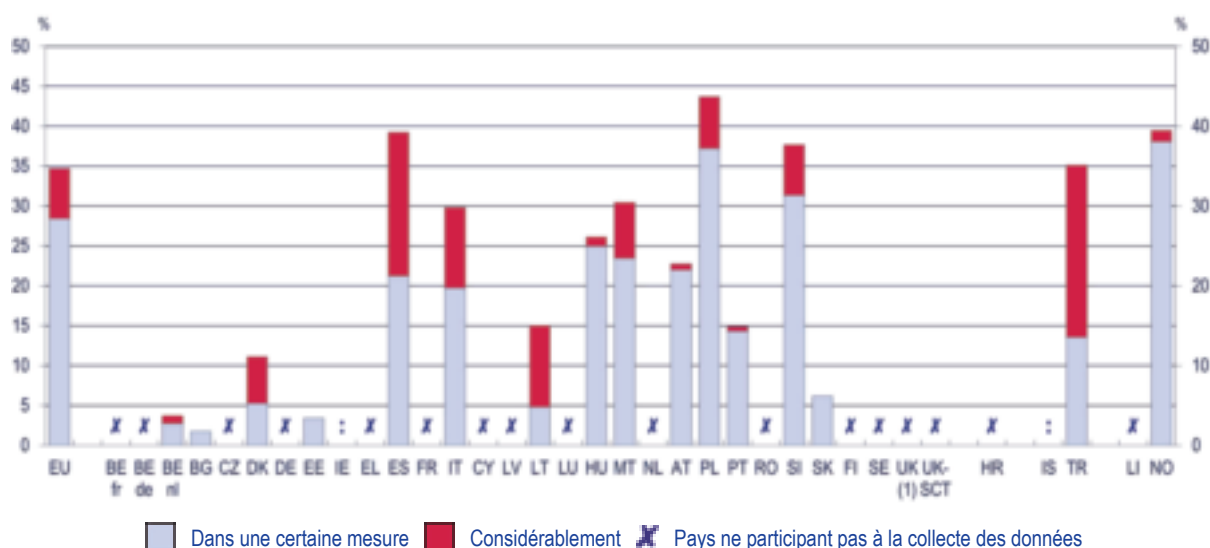
EU: la moyenne européenne est basée sur les informations fournies par les pays participants.



«L'ABSENTÉISME» DES ENSEIGNANTS AFFECTE SOUVENT NÉGATIVEMENT L'ENSEIGNEMENT

Remplacer des enseignants absents peut s'avérer être une tâche ardue pour les établissements lorsqu'il est difficile de trouver les enseignants remplaçants appropriés. À long terme, l'absence des enseignants peut avoir des répercussions négatives sur l'enseignement et l'apprentissage. Par ailleurs, elle peut être un signe d'insatisfaction au travail ou indiquer des problèmes de gestion. Selon l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2008, plus d'un tiers des enseignants du niveau CITE 2 (35 % environ des pays européens participants) avaient des chefs d'établissement qui considéraient que l'absentéisme des enseignants nuisait à l'enseignement «dans une certaine mesure» ou «considérablement» dans leur établissement. Les chiffres étaient encore plus élevés en Espagne, en Pologne, en Slovaquie, en Turquie et en Norvège. En Espagne et en Turquie, ce problème semble affecter «considérablement» l'enseignement. En revanche, très peu de chefs d'établissement jugeaient qu'il y avait un problème d'absentéisme des enseignants en Belgique (Communauté flamande), en Bulgarie, en Estonie et en Slovaquie.

● **Figure D18. Pourcentage des enseignants de niveau CITE 2 dont les chefs d'établissement jugeaient que l'absentéisme des enseignants nuisait «dans une certaine mesure» et «considérablement» à l'instruction des élèves, en 2008.**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Dans une certaine mesure	28,4	2,8	1,8	5,3	3,4	:	21,2	19,7	4,8	25,0	23,5	22,0	37,2	14,3	31,3	6,2	:	13,6	38,1
Considérablement	6,3	1,0		5,9		:	18,0	10,1	10,2	1,2	7,0	0,8	6,5	0,6	6,3		:	21,6	1,4

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes spécifiques par pays

EU: la moyenne européenne est basée sur les informations fournies par les pays participants.

Irlande: bien que l'Irlande ait participé à l'enquête TALIS 2008, le lien structurel entre l'école et l'enseignant a été supprimé à la demande du pays.

Islande: bien que l'Islande ait participé à l'enquête TALIS 2008, les données n'ont pas été incluses dans la base de données à la demande du pays.

NIVEAUX D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS

LES ENSEIGNANTS PARTICIPENT HABITUELLEMENT AUX DÉCISIONS ASSOCIÉES AU CONTENU ET AUX MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT, MAIS PAS À LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Les enseignants participent à des degrés divers à la prise de décision concernant les sujets directement associés à leur travail. Cet indicateur se penche sur les responsabilités des enseignants en matière de prises de décision dans deux domaines principaux: d'abord en ce qui concerne l'enseignement, puis en ce qui concerne la gestion des ressources humaines. Le domaine de l'enseignement couvre les décisions associées au contenu pédagogique, aux choix des méthodes d'enseignement et d'évaluation, à la sélection des manuels scolaires et au regroupement des élèves à des fins d'enseignement.

Dans la plupart des pays européens, les enseignants du primaire jouissent d'une relative autonomie dans les domaines associés à l'enseignement. En particulier, le choix des méthodes d'enseignement est laissé à la discrétion des enseignants dans la quasi-totalité des pays. La Grèce est le seul pays où les autorités responsables de l'enseignement prennent des décisions sur presque toutes les questions pédagogiques énumérées ci-dessus. La Belgique (Communauté flamande) est le seul pays où la responsabilité pour toutes ces questions est entre les mains du chef d'établissement ou de l'organe de gestion. Dans l'enseignement secondaire, les choses sont un peu différentes: dans environ la moitié des pays étudiés, les décisions sont maintenant prises par les chefs d'établissement ou les organes de gestion, sauf en ce qui concerne les décisions portant sur les méthodes d'enseignement, qui restent une prérogative des enseignants dans la plupart des pays.

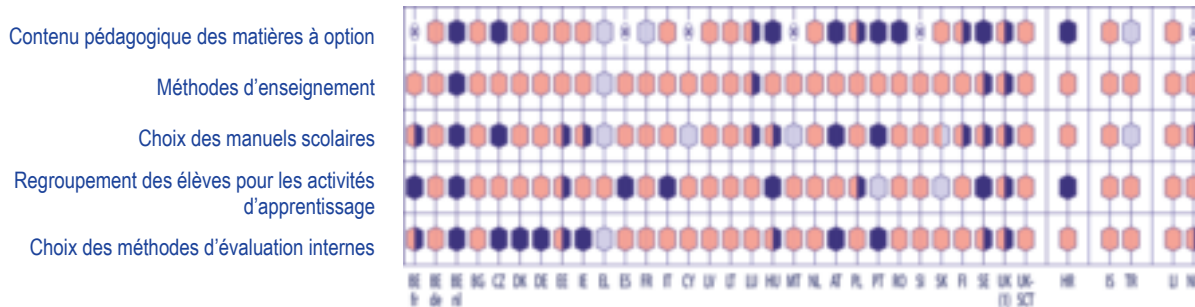
Le deuxième domaine de prise de décision envisagé ici concerne la gestion des ressources humaines, notamment la sélection et le licenciement des enseignants, la définition des obligations et des responsabilités de ces derniers, ainsi que le choix du chef d'établissement. Dans ce domaine, les chefs d'établissement ou les organes de gestion sont les principaux décisionnaires en Europe. Dans une minorité de pays, les autorités éducatives prennent ces décisions; c'est notamment le cas dans les pays du sud de l'Europe comme la Grèce, l'Espagne, la France, l'Italie, Chypre et Malte, où les autorités éducatives concernées prennent des décisions sur la totalité des questions énumérées ci-dessus, ou presque. Il est extrêmement rare que les enseignants soient décisionnaires en la matière. À l'inverse de ce qui se passe en matière d'enseignement, il n'y a que peu de différences entre les niveaux d'éducation en matière de responsabilités dans la prise de décision liées aux ressources humaines.

NIVEAUX D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS

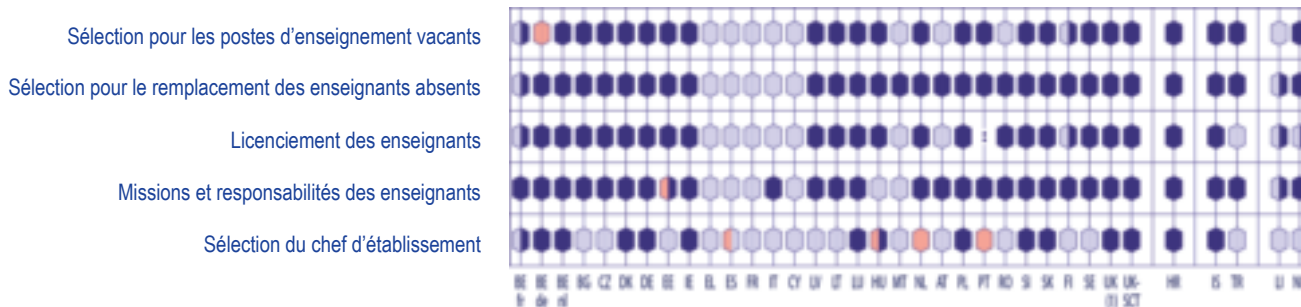
● **Figure E1. Décideurs concernant l'enseignement et les questions de ressources humaines dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.**

Niveau primaire (CITE 1)

Contenu et méthodes d'enseignement

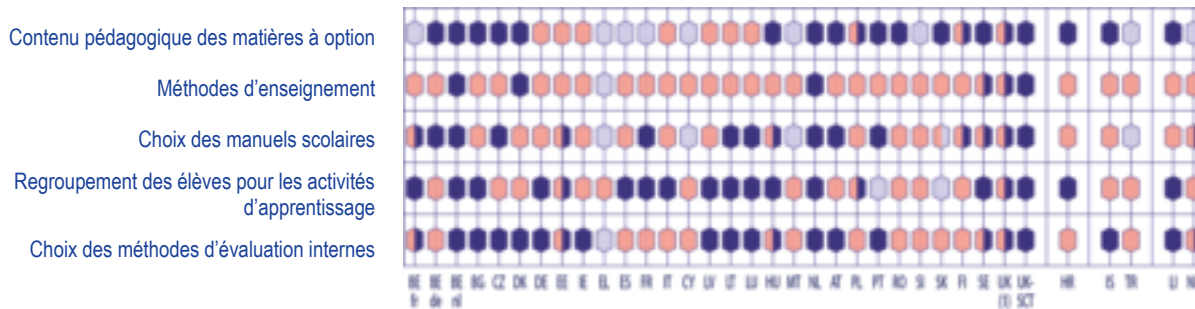


Recrutement et ressources humaines

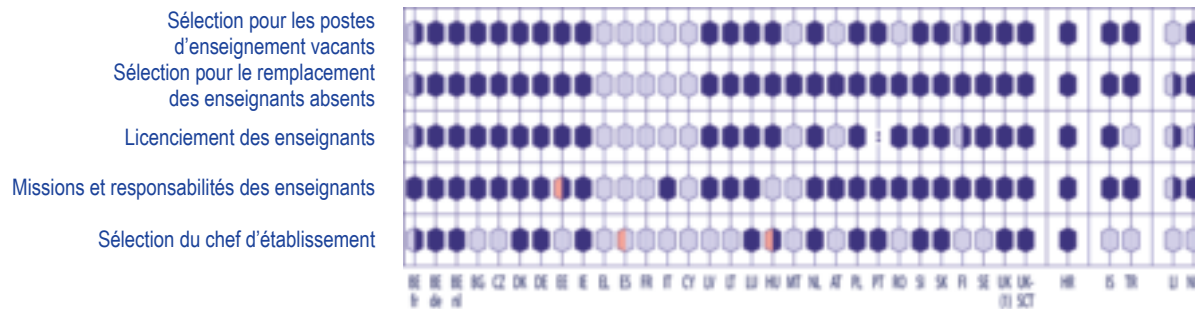


Niveau secondaire (CITE 2 et 3)

Contenu et méthodes d'enseignement



Recrutement et ressources humaines



■ Enseignants ■ Autorités éducatives ■ Chef d'établissement/ organe de gestion de l'établissement ⊗ Pas de matières à option

Source: Eurydice.



Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): les décideurs concernant le recrutement et les ressources humaines varient selon qu'il s'agit d'établissements privés subventionnés ou d'écoles administrées par la Communauté française.

Estonie: pour la sélection du chef d'établissement, une commission spéciale est établie. En ce qui concerne les établissements municipaux, la composition de la commission est libre, ce qui signifie que des enseignants peuvent en faire partie. Dans le cas des établissements dépendant de l'État, des représentants des enseignants doivent siéger à la commission.

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

Espagne: l'organe de gestion de chaque établissement est chargé de superviser les tâches des enseignants. Cet organe peut prendre des décisions concernant les tâches particulières assignées à chaque enseignant (emploi du temps, responsabilités de coordination, tutorat, etc.). La commission chargée de la sélection des chefs d'établissement peut également comprendre des représentants des parents et des élèves.

Italie: un système hiérarchique strict ne faisant pas vraiment intervenir de sélections est utilisé pour faire appel aux enseignants remplaçants.

Lituanie: pour la sélection des chefs d'établissement, une commission spéciale à l'échelle municipale ou nationale est créée. Cette commission comprend des enseignants.

Malte: si l'absence se prolonge, les autorités éducatives centrales envoient un enseignant remplaçant.

Portugal: les établissements disposent d'un certain degré d'autonomie pour le regroupement des élèves conformément à des règles définies chaque année par voie législative.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): le recrutement pour les postes d'enseignement vacants et pour le remplacement des enseignants absents, ainsi que les obligations et les responsabilités des enseignants sont principalement fixés par le chef d'établissement, mais ces tâches peuvent être confiées à des enseignants jouant un rôle de gestion.

LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT EST LE DOMAINE DANS LEQUEL LES ENSEIGNANTS ONT LE PLUS D'INFLUENCE

À l'occasion de l'étude PISA 2009, on a demandé aux chefs d'établissement quels organes ou groupes (par exemple, enseignants, élèves, parents) ont une influence directe sur les décisions concernant le recrutement, le budget, le contenu de l'enseignement et les pratiques d'évaluation. La figure montre le pourcentage d'élèves de 15 ans scolarisés dans des établissements dont le chef d'établissement a répondu que les groupes d'enseignants (par exemple, associations du personnel, commissions des programmes, syndicats) avaient une influence sur ces décisions.

Dans la liste des réponses proposées, «contenu de l'enseignement» est le domaine dans lequel les groupes d'enseignants ont l'influence la plus directe. Ces groupes ont une influence importante sur les décisions concernant le contenu de l'enseignement en République tchèque, au Danemark, en Estonie, en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie. À l'inverse, au Portugal et en Islande, moins de 10 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement dans lequel les enseignants ont une influence sur les décisions en matière de contenu de l'enseignement. Dans ces pays, les autorités éducatives ont le pouvoir de décision en la matière. Dans l'ensemble, les autorités éducatives ont plus d'influence que les enseignants sur le contenu de l'enseignement dans la majorité des systèmes éducatifs européens.

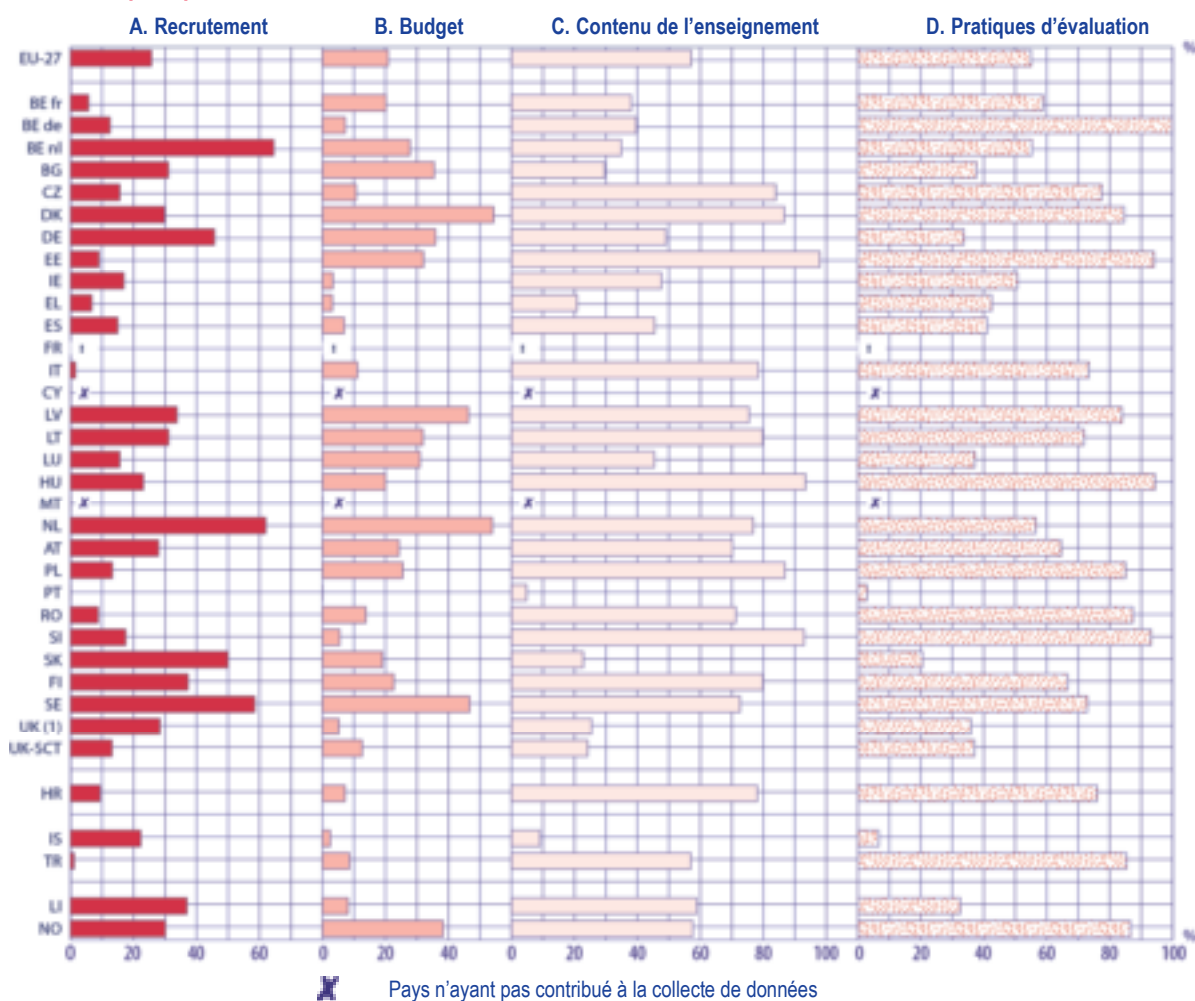
En moyenne, l'évaluation est influencée par les groupes d'enseignants dans les écoles fréquentées par 55 % des élèves âgés de 15 ans dans les pays de l'EU-27 participants. L'écart est pourtant important entre les différents systèmes éducatifs européens. En Belgique (Communauté germanophone), en Estonie, en Hongrie et en Slovaquie, plus de 90 % des élèves âgés de 15 ans sont scolarisés dans un établissement pour lequel le chef d'établissement a indiqué que les groupes d'enseignants avaient une influence directe sur les pratiques d'évaluation. À l'inverse, au Portugal et en Islande, ce chiffre est inférieur à 10 %. Les autorités éducatives et les commissions d'examen externes prennent en outre souvent part aux décisions concernant les pratiques d'évaluation.

Les groupes d'enseignants ont une certaine influence sur le recrutement. Ils jouent un rôle dans les décisions concernant le personnel en Belgique (Communauté flamande), aux Pays-Bas et en Suède. À l'inverse, ces décisions ne sont pas influencées par les groupes d'enseignants en Italie, au Portugal et en Turquie, et seulement dans un petit nombre d'établissements en Belgique (Communauté française), en Estonie, en Grèce, en Roumanie et en Croatie. Habituellement, les autorités éducatives régionales ou nationales (par exemple, les inspections) et les comités de gestion des établissements

NIVEAUX D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS

ont plus d'influence sur le recrutement que les groupes d'enseignants. Cela correspond également aux données portant sur les règlements relatifs à la prise de décision (voir figure E1). En moyenne, dans les pays de l'EU-27 participants, environ 61 % des élèves âgés de 15 ans sont scolarisés dans un établissement pour lequel le chef d'établissement a indiqué que les autorités éducatives avait une influence sur les décisions de recrutement, et 32 % fréquentent un établissement où le conseil de l'école prend part à ces décisions.

● **Figure E2. Proportion d'élèves âgés de 15 ans scolarisés dans des établissements où les groupes d'enseignants (par exemple, associations du personnel, commissions des programmes, syndicats) ont une influence directe sur les décisions concernant le recrutement, le budget, le contenu de l'enseignement et les pratiques d'évaluation, 2009.**



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	25,7	5,7	12,5	64,5	31,1	15,6	29,8	45,7	9,0	16,9	6,7	15,0	:	1,5	x	33,8	31,2	15,6
B	20,9	20,2	7,2	27,8	35,5	10,6	54,3	35,9	32,1	3,3	3,1	6,9	:	11,1	x	46,4	31,9	31,0
C	57,1	38,1	39,7	34,9	29,6	84,0	86,7	49,1	97,9	47,7	20,8	45,5	:	78,4	x	75,5	79,8	45,4
D	55,1	58,9	100,0	55,3	37,7	77,5	84,6	33,7	94,0	50,7	42,6	41,1	:	73,4	x	83,9	71,9	37,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO
A	23,1	x	62,0	28,0	13,2	0,0	8,8	17,5	50,0	37,3	58,5	28,4	13,1	9,4	22,3	1,1	37,0	30,1
B	20,0	x	54,0	24,3	25,5	0,0	13,7	5,5	19,0	22,7	46,7	5,2	12,6	7,1	2,5	8,6	8,2	38,3
C	93,4	x	76,8	70,2	86,9	4,8	71,3	93,0	22,8	79,9	72,6	25,5	24,2	78,1	9,0	57,0	58,9	57,6
D	94,4	x	56,5	64,6	85,1	3,0	87,4	93,1	20,6	66,7	72,9	36,0	37,1	76,0	6,6	85,3	32,6	86,6

Source: OCDE, PISA 2009.

UK (1) = UK-ENGWLS/NIR



NIVEAUX D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS

Note explicative

Autres options de réponse non exclusive proposées: autorités éducatives régionales ou nationales (par exemple, inspections), comité de gestion de l'établissement, groupes de parents, groupes d'élèves (par exemple, associations d'élèves, organisations de jeunesse), commissions d'examen externes (non répertoriées dans la figure).

Notes spécifiques par pays

EU-27: la moyenne européenne est calculée à partir des données fournies par les pays participants.

France: les données ne sont pas disponibles, car le questionnaire destiné aux écoles n'a pas été administré (OCDE, 2012).

Le budget est rarement une question à laquelle les groupes d'enseignants participent. En moyenne, dans les pays de l'EU-27 participants, seuls 21 % environ des élèves âgés de 15 ans sont scolarisés dans un établissement pour lequel le chef d'établissement a indiqué que les groupes d'enseignants avaient une influence directe sur les décisions budgétaires. Cette situation est assez rare en Irlande, en Grèce, au Portugal, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), ainsi qu'en Islande. À l'inverse, les groupes d'enseignants prennent souvent part aux décisions budgétaires au Danemark, en Lettonie, aux Pays-Bas et en Suède. Encore une fois, les questions budgétaires sont plus influencées par les autorités éducatives (44 %) et par les comités de gestion des établissements (69 %).

Dans l'ensemble, les tendances semblent assez cohérentes dans chaque pays. Les groupes d'enseignants ont peu d'influence sur les décisions prises dans les domaines analysés en Grèce, au Portugal, au Royaume-Uni et en Islande. À l'inverse, les groupes d'enseignants jouent un rôle important dans la prise de décision au Danemark, en Estonie, en Lettonie, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Suède.

LES ENSEIGNANTS ADMINISTRENT HABITUELLEMENT LES TESTS NATIONAUX ET SONT ÉGALEMENT CHARGÉS DE LES CORRIGER

Les tests nationaux, qui sont définis ici comme des tests standardisés et des examens organisés au niveau central, peuvent être divisés en deux grandes catégories. La première contient les tests dont l'objectif principal est de certifier l'acquisition par les élèves de connaissances individuelles afin de contribuer à la prise de décision concernant leur parcours scolaire. La deuxième est composée des tests menés à d'autres fins, par exemple pour évaluer la qualité des établissements ou du système éducatif dans son ensemble, ou encore pour déterminer les besoins d'apprentissage de chaque élève. Les deux catégories existent dans la grande majorité des pays.

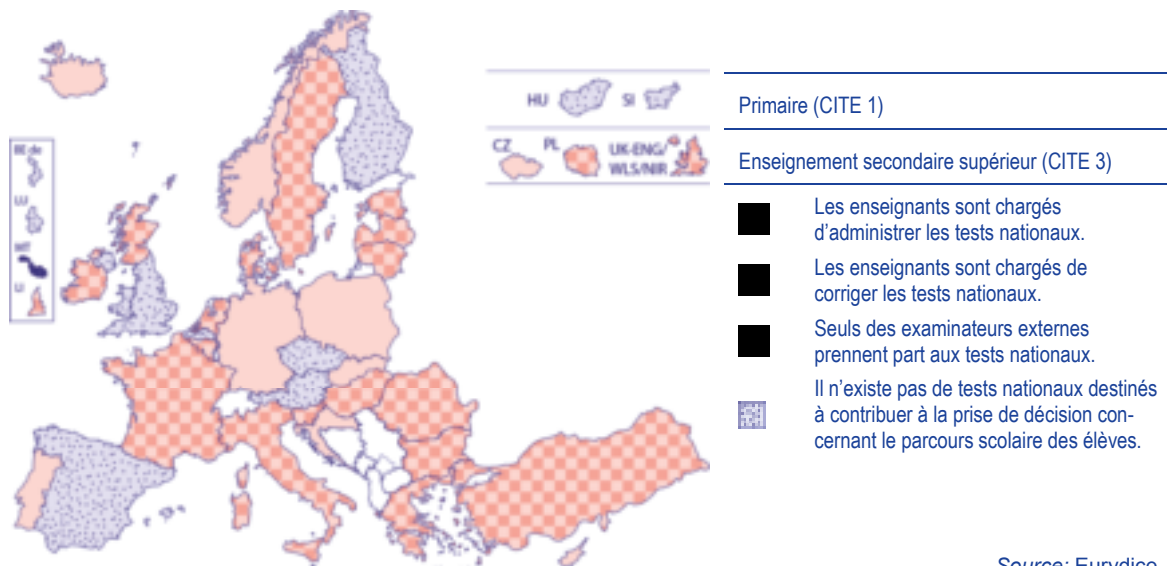
Les enseignants peuvent prendre part à différentes étapes des tests nationaux. Dans la grande majorité des cas, ils sont chargés d'administrer les tests nationaux auprès de leurs élèves en respectant des instructions détaillées et précises sur la façon de procéder. Cela s'applique aux deux catégories, c'est-à-dire aux tests visant à contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves et à ceux qui sont menés à d'autres fins.

La correction des tests nationaux relève des enseignants un petit peu moins souvent que leur administration. Les enseignants corrigent les tests visant à contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves et ceux qui sont menés à d'autres fins dans à peu près la moitié des pays ou des régions en Europe. En Hongrie, les enseignants de l'enseignement secondaire supérieur participent à la correction des tests nationaux menés pour contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves de l'enseignement secondaire inférieur. En revanche, en ce qui concerne la correction des tests nationaux de l'enseignement secondaire supérieur, les enseignants participent uniquement au niveau de base. Pour le niveau avancé, des intervenants externes prennent le relais.

À Malte, seuls les examinateurs externes s'occupent des tests nationaux destinés à contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves. À l'inverse, en Belgique (Communauté flamande), en Hongrie (CITE 2 et 3) et au Royaume-Uni (Irlande du Nord) (CITE 2), les examinateurs externes sont chargés des tests nationaux menés à d'autres fins.

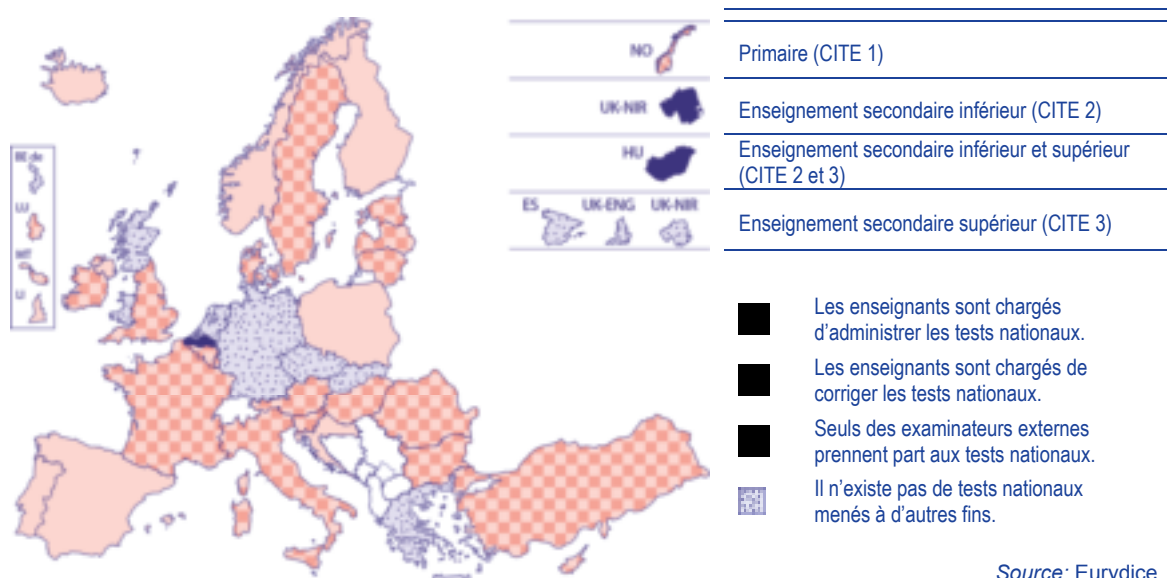
- **Figure E3. Rôle des enseignants dans les tests nationaux concernant les élèves de l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.**

Figure E3a. Tests nationaux destinés à contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves



Source: Eurydice.

Figure E3b. Tests menés à d'autres fins



Source: Eurydice.

Note explicative

Les **tests nationaux** font référence à l'administration nationale de tests standardisés et d'exams organisés au niveau central. Les tests sont assortis de procédures définies au niveau central pour l'élaboration de leur contenu, pour leur administration et leur correction, ainsi que pour l'interprétation et l'utilisation des résultats. Ces tests sont standardisés par les autorités éducatives nationales (ou supérieures). Les **tests nationaux destinés à contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves** dressent le bilan des acquis des élèves au terme d'une année scolaire ou d'un cycle d'enseignement particulier et ont une incidence significative sur leur parcours scolaire. Dans la littérature, ces tests sont également qualifiés de tests sommatifs ou d'«évaluation de l'apprentissage». Leurs résultats sont repris pour délivrer des certificats et/ou prendre des décisions pédagogiques importantes liées à l'orientation, au choix d'un établissement, au passage en classe supérieure, etc.

Les **tests menés à d'autres fins** font référence aux éléments suivants:

- Les **tests nationaux destinés à piloter les établissements et/ou le système éducatif**, qui visent principalement à piloter et à évaluer les écoles et/ou le système éducatif dans son ensemble. Le pilotage et l'évaluation renvoient ici au processus de collecte et d'analyse d'informations afin de contrôler les performances obtenues par rapport à des objectifs et de prendre des mesures correctives au besoin. Les résultats des tests nationaux servent d'indicateurs de la



NIVEAUX D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS

qualité de l'enseignement, des performances des enseignants mais également de l'efficacité globale des politiques et pratiques liées à l'éducation.

- Les **tests nationaux destinés à identifier les besoins d'apprentissage spécifiques des élèves** ont pour principal but de contribuer au processus d'apprentissage des élèves à titre individuel en identifiant leurs besoins d'apprentissage spécifiques et en adaptant l'enseignement en conséquence. Ces tests sont axés sur l'idée d'une «évaluation pour l'apprentissage» et peuvent être décrits comme des «évaluations formatives».

Notes spécifiques par pays

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

Espagne: outre les tests diagnostiques généraux organisés au niveau national, les Communautés autonomes organisent chaque année des évaluations diagnostiques. Dans certaines d'entre elles, des entreprises externes peuvent participer à la mise en œuvre de ces tests. L'équipe de direction et le personnel enseignant collaborent à la gestion de la mise en œuvre de ces tests. En outre, dans certaines Communautés autonomes, les enseignants sont chargés de corriger les tests.

Italie: pour les classes sélectionnées dans l'échantillon national (tests nationaux à d'autres fins), les observateurs externes envoyés par l'Institut italien d'évaluation administrent et corrigent le test.

Malte: les enseignants participent à la correction de certains tests nationaux afin de déterminer les besoins des élèves en matière d'apprentissage (tests de comparaison des performances à la fin du niveau CITE 1).

Pologne: au niveau CITE 3, les enseignants prennent part à l'évaluation de la partie orale de l'examen de fin d'études uniquement. La partie écrite est corrigée par des examinateurs externes, de même que les examens des niveaux CITE 1 et 2.

Royaume-Uni (ENG): au niveau primaire, les tests nationaux menés à d'autres fins peuvent, en fonction des préférences de l'établissement, être administrés par les établissements au moment de leur choix, puis corrigés en interne, ou avoir lieu pendant la semaine des examens et être corrigés en externe.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les qualifications externes qui contribuent à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves au niveau CITE 3 (GCSEs et A level/s) peuvent comprendre des tests conçus et corrigés en externe, ainsi que des évaluations définies et/ou corrigées par les enseignants.

LES ENSEIGNANTS PARTICIPENT ACTIVEMENT À LA PRISE DE DÉCISION EN MATIÈRE DE REDOUBLEMENT DANS LA PLUPART DES PAYS EUROPÉENS

Partout en Europe, les enseignants sont chargés d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et dans le développement de leurs capacités. Le plus souvent, ils sont également sollicités pour prendre des décisions concernant le passage des élèves d'une classe à l'autre. Cela ne s'applique pas dans les pays où le passage en classe supérieure est automatique en vertu de la réglementation ⁽⁸⁾.

Dans environ les deux tiers des pays européens, les enseignants participent activement au processus de redoublement, que ce soit en proposant le redoublement d'un élève ou en prenant la décision. Ils peuvent également être consultés sur cette question.

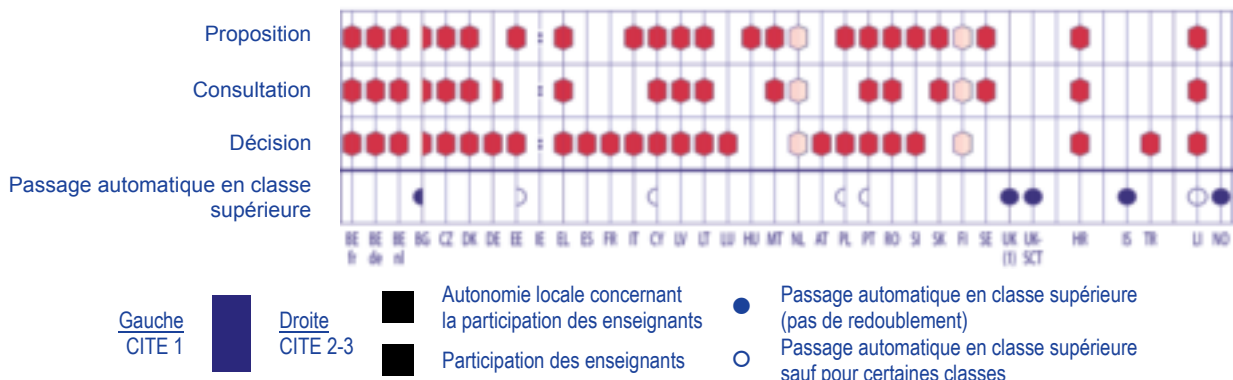
Il n'y a que peu de différences entre les niveaux d'enseignement. En Bulgarie, la participation des enseignants au processus de redoublement s'applique uniquement au secondaire, car les élèves passent automatiquement en classe supérieure au primaire.

Aux Pays-Bas et en Finlande, les établissements et les autorités locales sont libres de fixer le niveau de participation de leurs enseignants au processus de redoublement.

⁽⁸⁾ EACEA/Eurydice, 2011b, *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe: réglementations et statistiques*.

NIVEAUX D'AUTONOMIE ET RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS

● **Figure E4. Participation des enseignants au processus de redoublement dans l'enseignement primaire et secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes spécifiques par pays

Allemagne: au niveau CITE 1, le redoublement à la fin de la première année n'est pas autorisé dans certains Länder.

Estonie: il n'y a pas de redoublement dans l'enseignement secondaire supérieur.

Chypre: le redoublement peut intervenir en fin de première et de deuxième année du niveau CITE 1 et ne peut avoir lieu qu'une fois.

Hongrie: les membres du personnel enseignant prennent ensemble la décision du redoublement.

Malte: la participation des enseignants au processus de redoublement ne s'applique pas au niveau CITE 3, où les élèves ne redoublent que s'ils échouent à tous leurs examens annuels et qu'ils les repassent.

Pologne: au cours des trois premières années du cycle CITE 1, le passage en classe supérieure est automatique.

Portugal: il n'y a pas de redoublement en première année.

Slovénie: au niveau CITE 3, le chef d'établissement prend une décision concernant le redoublement des élèves.

Finlande: la décision de redoublement est prise par le chef d'établissement après avoir entendu le point de vue des parents.

Suède: le redoublement peut être utilisé dans certains cas uniquement.

Liechtenstein: au niveau CITE 1, le redoublement n'est possible qu'une seule fois, dans les cas très graves.

CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

OUTRE UNE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT, LA PLUPART DES PAYS EXIGENT UNE FORMATION SPÉCIFIQUE POUR DEVENIR CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Les chefs d'établissement sont aujourd'hui confrontés à de nombreuses tâches diverses et variées qui dépassent l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage pour comprendre la gestion des ressources financières et humaines. Il est crucial de sélectionner les bons candidats, aussi différents critères doivent-ils être pris en considération lors de la nomination d'une personne à la tête d'un établissement. Dans tous les pays européens, des réglementations décrivent les critères officiels auxquels ceux qui souhaitent devenir chefs d'établissement doivent répondre.

Quatre pays (Belgique (Communauté flamande), Lettonie, Pays-Bas et Norvège) stipulent que la seule condition officielle pour être nommé au poste de chef d'établissement est d'avoir une qualification d'enseignant. Cependant, en pratique, ceux qui deviennent chefs d'établissement possèdent aussi une expérience professionnelle dans l'enseignement. En Norvège, l'autorité locale détermine toutes les autres exigences, y compris l'expérience administrative et la formation à la fonction de chef d'établissement.

Presque partout ailleurs, l'expérience professionnelle dans l'enseignement est la condition de base de la nomination. L'expérience requise peut néanmoins varier (voir figure F2) et, dans la plupart des pays, une ou plusieurs conditions supplémentaires sont appliquées.

En Grèce, à Chypre, en Lituanie, au Royaume-Uni (Irlande du Nord) et en Turquie, les candidats chefs d'établissement doivent posséder une expérience professionnelle dans l'enseignement et une expérience administrative. En Lituanie, des compétences de direction et de gestion sont aussi explicitement requises.

Dans une douzaine de pays ou de régions, les candidats au poste de chef d'établissement doivent avoir travaillé en tant qu'enseignant et avoir reçu une formation spécifique à la fonction de chef d'établissement. En Slovaquie, les chefs d'établissement doivent également avoir occupé le poste à responsabilité de conseiller ou de «mentor» pendant au moins 5 ans.

À Malte, en Roumanie, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et en Islande, les candidats chefs d'établissement doivent répondre à ces trois critères: expérience professionnelle dans l'enseignement, expérience administrative et formation à la fonction de chef d'établissement. En Espagne, les autorités éducatives peuvent ajouter des exigences. Par exemple, dans les Communautés autonomes où il y a une langue co-officielle, il faut présenter un certificat prouvant un niveau minimal de compétence linguistique dans cette langue.

En Suède, seules les personnes qui ont acquis des connaissances sur l'éducation par l'intermédiaire de la formation et de l'expérience peuvent être nommées au poste de chef d'établissement. Une expérience dans l'enseignement n'est pas obligatoire. Les chefs d'établissement ne doivent pas forcément être recrutés parmi les (anciens) enseignants, mais ils pourraient, en principe, avoir un autre bagage professionnel. La condition officielle (pour les personnes employées après mars 2010) est de suivre un cours de formation spécifique de niveau universitaire organisé par l'agence nationale de l'éducation suédoise.

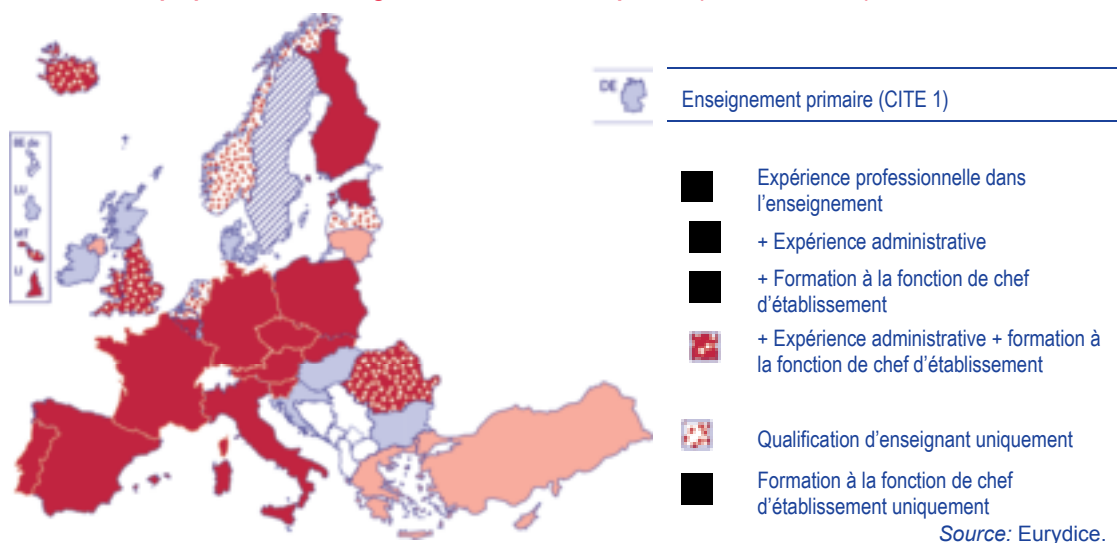
Dans l'ensemble, une formation à la fonction de chef d'établissement est obligatoire dans 21 pays ou régions (voir figure F1). Dans la plupart de ces pays, cette formation a lieu avant la nomination. En République tchèque, en France, en Autriche, en Slovaquie et en Suède, les nouveaux chefs d'établissement peuvent suivre la formation au cours d'une période donnée après leur nomination. (Voir figure F3 pour connaître les pays proposant une formation facultative.)

La formation à la fonction de chef d'établissement a une durée variable, qui va d'un programme d'une semaine (Roumanie) à un master de 60 crédits ECTS (Malte). Les modules habituels comprennent

les compétences de gestion, de renforcement d'équipe, de communication et de leadership, ainsi que le développement des établissements, le droit relatif à l'école et l'organisation. Certains pays définissent clairement une composante pratique en parallèle du contenu plus théorique. En Espagne, le programme de formation est constitué d'un cours théorique et d'un stage. En Pologne, les cours spécifiques de qualification comptent 210 heures de formation, dont 26 heures sont consacrées aux pratiques de gestion. En Suède, le Programme national de formation au leadership scolaire établit un lien entre les connaissances théoriques et le rôle pratique de direction que doit jouer le chef d'établissement. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les candidats à un poste de chef d'établissement sont invités par leur supérieur hiérarchique à prendre part aux activités de leadership pendant leur formation, qui comprend elle-même des études de cas à grande échelle et des missions dans l'établissement, ainsi qu'un stage d'au moins neuf jours dans un autre établissement.

Dans trois pays, des réglementations récentes introduisent des modifications: en Roumanie, la loi de 2011 portant sur l'éducation nationale a ajouté des exigences en matière d'expérience administrative et de formation à la fonction de chef d'établissement. En Hongrie, depuis septembre 2012, tous les nouveaux chefs d'établissement doivent être formés en la matière. En Islande, une législation semblable a été progressivement mise en place, et devait l'être dans sa totalité en 2012. Pendant cette période d'ajustement, les exigences n'étaient pas uniformes.

● **Figure F1. Expérience professionnelle et formation officiellement requise pour accéder à la fonction de chef d'établissement, du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Pays exigeant une période minimale de formation obligatoire avant ou après la nomination en tant que chef d'établissement, 2011/2012.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Durée	120 h	150 h	⊗	⊗	100 h	⊗	104 h	240 h	⊗	⊗	40 h-14 mois	1 an	3-4 mois	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	60 ECTS
	●	●		○			●	●			●	○	●						●
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO			
Durée	⊗	12 ECTS	210 h	250 h	1 semaine	144 h	160 h	15 ECTS	30 ECTS	6-18 mois	⊗	⊗	15 ECTS	⊗	15 ECTS	⊗			
		○	●	●	●	●	○	●	○	●			●		●				

● Avant la nomination ○ Après la nomination ⊗ Aucune formation à la fonction de chef d'établissement exigée.

Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Note explicative

Par «**expérience professionnelle** dans l'enseignement», on entend un certain nombre d'années d'activité professionnelle en tant qu'enseignant, la plupart du temps au niveau d'éducation auquel la personne concernée souhaite être nommée chef d'établissement.

Par «**expérience administrative**», on entend une expérience dans l'administration/la gestion scolaire acquise, par exemple, au poste de chef d'établissement adjoint.

Par «**formation à la fonction de chef d'établissement**», on entend une formation spécifique qui a lieu après la formation initiale des enseignants et la qualification en tant qu'enseignant. Selon les circonstances, la formation peut avoir lieu avant la candidature au poste de chef d'établissement ou la participation à la procédure de recrutement, ou au cours des premières années en fonction à ce poste. Elle a pour but de doter les futurs chefs d'établissement des compétences requises pour assumer leurs nouvelles fonctions. Elle ne doit pas être confondue avec la formation professionnelle continue (FPC) des chefs d'établissement.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): pour être nommé au poste permanent de chef d'établissement dans une école administrée par la Communauté, un certificat en gestion est également requis.

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

Espagne: la durée et l'organisation du programme de formation initiale (cours théorique et pratique) sont fixées par les autorités éducatives des Communautés autonomes. Par conséquent, la durée de la formation varie de 40 heures au minimum à 14 mois au maximum dans les Communautés autonomes où cet aspect est réglementé.

Luxembourg: pas de chefs d'établissement aux niveaux CITE 0 et 1.

Malte: les candidats chefs d'établissement doivent également occuper pendant quatre ans un poste d'assistant-chef d'établissement, de chef de section, de coordinateur d'éducation intégratrice ou de conseiller d'éducation avant de postuler à un poste de chef d'établissement.

Pays-Bas: dans l'enseignement primaire, une qualification d'enseignant est uniquement obligatoire lorsqu'un chef d'établissement doit assumer des fonctions d'enseignement. Dans les grandes écoles secondaires qui ont un conseil d'administration central, les membres du conseil qui n'exercent pas d'activités d'enseignement ne sont pas tenus de posséder des qualifications d'enseignant.

Portugal: une expérience dans des postes de gestion de haut niveau peut être envisagée seulement dans les cas où aucun candidat n'a de qualification spécifique.

Slovénie: le chef d'établissement peut également passer l'examen connexe au cours de l'année qui suit sa nomination à ce poste.

Finlande: la formation aux fonctions de chef d'établissement n'est pas obligatoire car elle peut être remplacée, par exemple, par une expérience administrative.

Royaume-Uni (ENG): en Angleterre, la formation aux fonctions de chef d'établissement était obligatoire jusqu'en février 2012.

Royaume-Uni (SCT): les enseignants doivent prouver qu'ils répondent aux normes à l'adresse des chefs d'établissement (*Standard for Headship*), qui définissent les capacités de leadership et de gestion des chefs d'établissement. Les preuves peuvent être apportées par l'intermédiaire de processus d'entretien et d'évaluation par les autorités locales ou au moyen de formations officielles comme la qualification au poste de chef d'établissement (*Scottish Qualification for Headship*) et la voie modulable vers le poste de chef d'établissement (*Flexible Route to Headship*).

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SONT GÉNÉRALEMENT TENUS DE POSSÉDER UN MINIMUM DE CINQ ANS D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT

Parmi les critères à remplir pour devenir chef d'établissement (voir figure F1), il est fréquent de trouver une expérience professionnelle minimale dans l'enseignement. Celle-ci va de trois ans en Bulgarie, en Estonie, en France (pour les chefs d'établissement des niveaux CITE 0 et 1) et en Lituanie, à 10 ans à Malte, et à respectivement 16 (niveaux préprimaire et primaire) et 17 ans (niveau secondaire général) à Chypre.

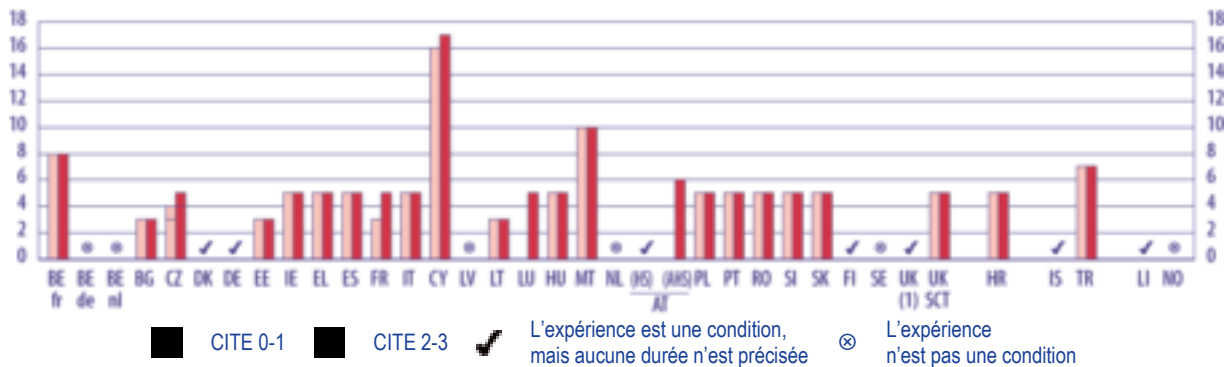
Dans la plupart des pays, la durée minimale requise est comprise entre trois et cinq ans. Au Danemark, en Allemagne, en Autriche (enseignement préprimaire, primaire et *Hauptschule*), en Finlande, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), en Islande et au Liechtenstein, une expérience dans l'enseignement est requise, mais sa durée n'est pas stipulée.

Enfin, en Belgique (Communautés germanophone et flamande), en Lettonie, aux Pays-Bas, en Suède et en Norvège, l'expérience professionnelle dans l'enseignement n'est pas un critère à remplir pour devenir chef d'établissement. Au Pays-Bas, certains projets sont axés sur le recrutement de «*bazen van buiten*», à savoir des personnes sans expérience pertinente de l'enseignement, mais avec une expérience de gestion dans un secteur autre que l'éducation.



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

● **Figure F2. Nombre minimal d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement requis pour devenir chef d'établissement, du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): le chiffre fait référence aux écoles publiques gérées par la Communauté française. Sept années d'expérience sont requises dans les écoles subventionnées.

Belgique (BE de): aucune expérience dans l'enseignement n'est requise. Néanmoins, une qualification d'enseignant et de l'expérience font partie des critères de sélection.

République tchèque: une expérience professionnelle dans l'enseignement ne se limite pas à une expérience directe d'enseignant, mais peut comprendre des expériences dans des activités nécessitant les mêmes connaissances ou des connaissances semblables, par exemple un poste de direction ou dans la recherche et le développement.

Estonie: au moins trois ans d'expérience dans l'enseignement sont requis lorsque la personne a suivi des études supérieures de pédagogie. Une personne qui a suivi d'autres études supérieures doit posséder au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement.

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

Grèce: pour avoir le droit de devenir chef d'établissement, les enseignants doivent, d'une part, avoir atteint un échelon avec au moins 8 ans d'ancienneté et, de l'autre, posséder cinq ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement, dont trois au niveau adéquat.

Italie: il faut au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement avec un contrat à durée indéterminée, ce qui signifie que, dans la plupart des cas, les candidats chefs d'établissement ont également un certain nombre d'années d'expériences préalables dans l'enseignement au titre de contrats à durée déterminée.

Chypre: CITE 0-1: il faut au moins 13 ans d'expérience, dont au moins cinq ans doivent avoir été passés à enseigner dans des écoles, pour devenir chef d'établissement adjoint. Il faut ensuite trois ans au poste d'adjoint pour pouvoir devenir chef d'établissement, ce qui représente au total 16 ans d'expérience. CITE 2-3: au moins 12 ans d'expérience pour devenir chef d'établissement adjoint, 3 ans comme adjoint pour devenir chef d'établissement adjoint A, puis 2 ans pour devenir chef d'établissement, ce qui porte le total à 17 ans d'expérience.

Lituanie: un minimum de deux ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement est requis pour devenir chef d'établissement pour les personnes qui possèdent un diplôme de master et des qualifications d'enseignant, et un minimum de trois ans pour les personnes qui ne possèdent qu'une qualification d'enseignant.

Luxembourg: pas de chefs d'établissement aux niveaux CITE 0 et 1.

Autriche: HS=Hauptschule, AHS=Allgemeinbildende höhere Schule. Les données indiquées pour les Hauptschule s'appliquent également aux niveaux CITE 0 et 1.

Slovénie: l'expérience dans l'enseignement peut être remplacée par une expérience dans l'orientation scolaire.

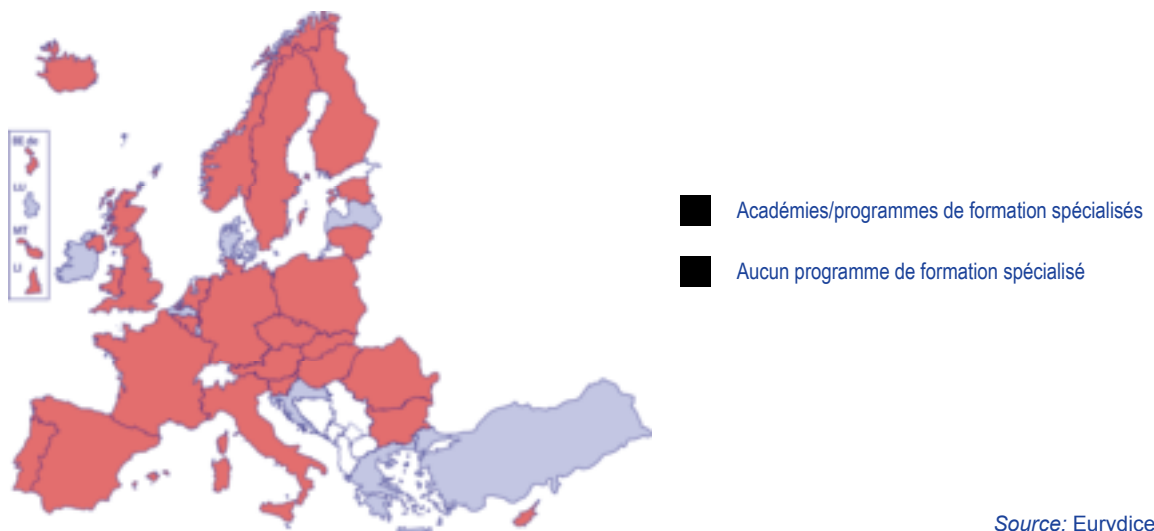
LA PLUPART DES PAYS PROPOSENT DES PROGRAMMES DE FORMATION SPÉCIFIQUES AUX FONCTIONS DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT, MAIS LA DURÉE, LE CONTENU ET L'ORGANISATEUR VARIENT

Des programmes de formation spécifiques aux fonctions de chef d'établissement existent également dans certains pays où avoir suivi ce type de formation n'est pas une condition officielle pour occuper un tel poste. C'est le cas en Bulgarie, à Chypre, en Lituanie, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège. En Bulgarie, les cours organisés par l'Institut national de formation à l'enseignement et de qualifications ont lieu toute l'année et durent en général 5 jours. Ils sont axés sur des questions particulières. Aux Pays-Bas, plusieurs institutions proposent des formations aux fonctions de chef d'établissement. Même si aucune formation n'est officiellement requise, si le poste de chef d'établissement implique des tâches de gestion pour lesquelles des normes de compétences ont été établies, les candidats doivent détenir un certificat prouvant qu'ils remplissent certains critères. L'Académie néerlandaise des directeurs est un organisme non gouvernemental indépendant qui

donne accès à des formations préparatoires facultatives et à des formations professionnelles continues pour les chefs d'établissement du primaire. Au Royaume-Uni (Écosse), les normes à l'adresse des chefs d'établissement ont un statut consultatif et sont principalement utilisées pour orienter le développement du leadership, l'évaluation et la certification des chefs d'établissement. La Qualification écossaise au poste de chef d'établissement (SQH), passée avant la nomination, est un moyen d'atteindre les normes. En Norvège, les chefs d'établissement sont invités à prendre part au Programme national de leadership.

Dans la majorité des pays, différents organismes de formation proposent des cours consacrés au leadership scolaire. En général, ils doivent être accrédités d'une façon ou d'une autre par les ministères de l'éducation. Dans quelques pays, il existe des académies spécialisées. En Autriche, l'Académie du leadership est un forum visant à un changement à l'échelle du système par l'intermédiaire de la formation continue dans tout le pays, proposant une formation à l'innovation pour les chefs d'établissement, ainsi que pour d'autres responsables scolaires. Les cours de cette académie comprennent des réunions en plénière avec des séances de motivation, des ateliers au sein de groupes de soutien collaboratifs, des réflexions sur l'innovation et le développement d'idées de projet, des séances de partenariat sur l'apprentissage pour l'échange d'idées, ainsi que des réunions de réflexion et des ateliers de réseautage régional. En Slovénie, l'École nationale de leadership scolaire (*Šola za ravnateljje*) a été créée par le gouvernement en 1995 pour la formation et le développement professionnel des chefs d'établissement et des candidats. En Finlande, l'Institut de leadership éducatif, qui est intégré à une université, offre une formation avant et pendant le service pour les chefs d'établissement et les responsables de services locaux de l'éducation. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le Programme professionnel des chefs d'établissement (*National Professional Qualification for Headship*) est destiné aux enseignants qui ont envie de devenir chefs d'établissement.

- **Figure F3. Existence d'académies et/ou de programmes de formation spécialisés dans le leadership scolaire du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note spécifique par pays

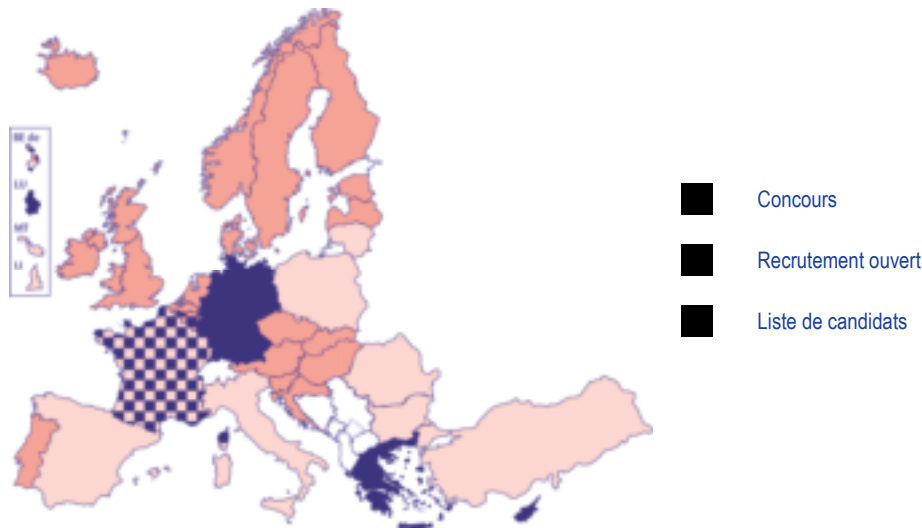
Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

LE RECRUTEMENT OUVERT DOMINE DANS LA SÉLECTION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Dans les deux tiers des pays européens, les chefs d'établissement sont choisis par l'intermédiaire d'un recrutement ouvert, ce qui signifie que l'établissement scolaire est responsable de la diffusion des vacances de poste et du choix des candidats. La mesure dans laquelle le recrutement ouvert est réglementé est très variable. Dans certains pays, aucune réglementation officielle n'existe, mais le droit général du travail s'applique. D'autres pays définissent des procédures détaillées. En Irlande, par

exemple, l'autorité scolaire recrute et nomme le chef d'établissement à la suite de procédures préétablies: les vacances sont publiées dans l'établissement et sur un site web, en fonction des modalités définies par les organes de gestion (pour les écoles primaires), ou dans un quotidien national au minimum. De même, dans les écoles gérées par les autorités locales au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), l'organe de gestion de l'établissement doit informer l'autorité locale du poste à pourvoir, publier cette information dans toute l'Angleterre et dans tout le pays de Galles, nommer un jury de sélection, organiser un entretien avec les candidats sélectionnés et, le cas échéant, recommander et approuver la nomination de l'un des candidats reçus en entretien. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), dans les écoles placées sous contrôle de l'État, les candidats recommandés par le *Board of Governors* de l'établissement pour les postes de chef d'établissement et de chef d'établissement adjoint peuvent être reçus en entretien par l'*Education and Library Board*, qui peut nommer n'importe lequel des candidats qui lui ont été recommandés.

- **Figure F4. Méthodes principales de recrutement des chefs d'établissement du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Le terme «**concours**» est utilisé pour parler d'examens publics organisés au niveau central dans le but de sélectionner des candidats à la profession de chef d'établissement scolaire.

Le terme «**recrutement ouvert**» désigne une méthode de recrutement où la responsabilité de la publication des postes à pourvoir, de l'appel aux candidatures et de la sélection des candidats est décentralisée. Le recrutement est souvent du ressort de l'établissement scolaire, parfois en concertation avec les autorités locales.

L'utilisation de **listes de candidats** décrit un système dans lequel les candidatures pour les postes de chef d'établissement sont déposées en présentant les noms et les qualifications des candidats à une autorité de niveau supérieur ou intermédiaire.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): la liste de candidats suffit si une seule personne y est inscrite. Un concours a lieu si plusieurs personnes sont répertoriées dans la liste. Dans les établissements scolaires de la Communauté germanophone, le recrutement est ouvert. Pas de chefs d'établissement au niveau CITE 0.

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

France, Luxembourg: aux niveaux CITE 0 et 1, le statut juridique de chef d'établissement n'existe pas. La fonction est occupée par un des enseignants et ses heures d'enseignements sont réduites en conséquence.

Italie: les établissements du niveau CITE 0 sont intégrés à d'autres établissements de niveau CITE 1 ou 2 et partagent donc un chef d'établissement.

Autriche: au niveau CITE 0, les trois méthodes de recrutement sont utilisées.

Dans onze pays, les chefs d'établissement sont choisis par l'intermédiaire d'un concours public et organisé au niveau central. Ce concours peut se présenter sous différentes formes. En Lituanie par exemple, il y a au moins deux étapes. Pour commencer, les compétences en leadership et en gestion des candidats, ainsi que d'autres compétences clés, sont évaluées par une autorité indépendante. Ensuite, si le candidat réussit cette évaluation, il peut prendre part au concours organisé par le



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

propriétaire de l'établissement (municipalité ou autorité nationale). En Espagne, le concours compte également plusieurs étapes. Pour commencer, l'autorité éducative publie l'invitation annuelle à la «sélection au mérite» ouverte aux enseignants fonctionnaires de carrière. Les candidats présentent ensuite leur dossier pour l'établissement à la tête duquel ils souhaitent être nommés. Ensuite, une «commission de sélection» (*comisión de selección*) évalue les candidatures au regard des conditions d'emploi, des antécédents universitaires et professionnels des candidats, ainsi que de leur «projet de direction» (*proyecto de dirección*). Enfin, lorsqu'il a terminé le programme de formation initiale, le candidat est nommé par l'autorité éducative pour une durée de quatre ans renouvelables.

Dans certains pays, plusieurs méthodes de sélection ont cours. Dans la Communauté française de Belgique, lorsque les écoles sont dirigées par la Communauté elle-même, les chefs d'établissement sont choisis à partir d'une liste de candidats, alors qu'un recrutement ouvert est utilisé dans le secteur privé subventionné. En France, les méthodes de recrutement dépendent de la catégorie professionnelle du chef d'établissement.

Seuls quatre pays (Allemagne, Grèce, Chypre et Luxembourg) utilisent la liste de candidats comme seul moyen de recrutement. En Grèce, des tableaux d'évaluation pour la sélection et la nomination des chefs d'établissement sont dressés tous les quatre ans. En fonction du nombre de points cumulés par les candidats pendant leur carrière (par exemple, grâce à leurs qualifications, aux années de service, à la FPC, aux publications, etc.), ils sont invités à un entretien. C'est cette procédure qui détermine la nomination du chef d'établissement. Au Luxembourg, le ministre lance un appel à candidatures et le ministre propose un candidat au conseil de gouvernement, qui prend la décision finale.

LE LEADERSHIP SCOLAIRE EST PARTAGÉ DANS UNE CERTAINE MESURE, MAIS LES APPROCHES NOVATRICES SONT RARES

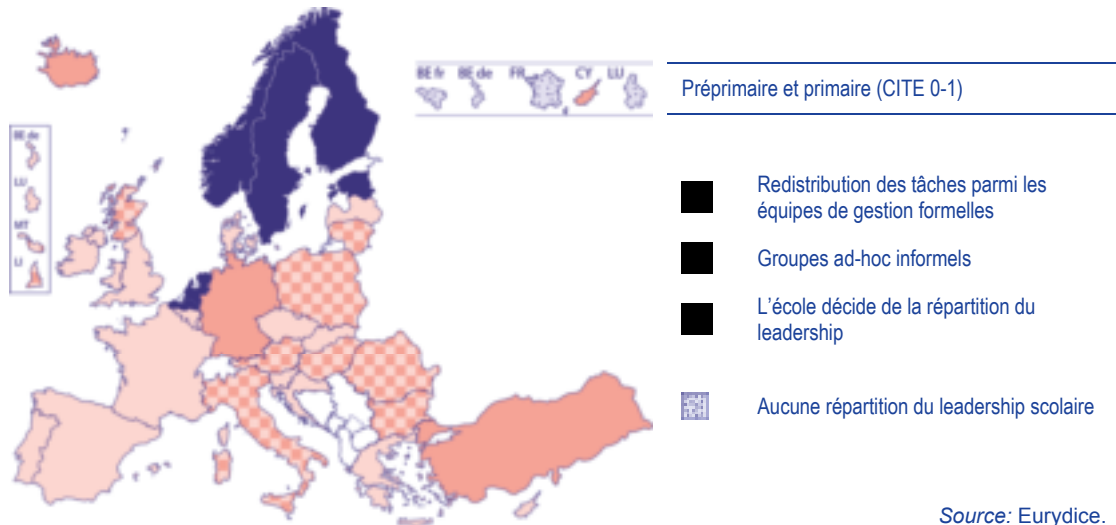
Dans la plupart des pays, le leadership scolaire est partagé entre des équipes de gestion formelles. Dans la plupart des cas, cela signifie qu'un ou plusieurs chefs d'établissement adjoint(s) et parfois un assistant administratif ou un comptable sont là pour aider le chef d'établissement. La nomination d'un chef d'établissement adjoint dépend généralement de la taille de l'école et de la complexité de l'organisation.

Plusieurs pays (Espagne, Italie, Malte, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie et Liechtenstein) s'en remettent également à la participation du personnel enseignant et non enseignant, des parents, des élèves et de la communauté locale pour les questions de gouvernance, par l'intermédiaire des conseils de gestion, des conseils des élèves et des conseils des enseignants⁽⁹⁾. Le chef d'établissement exerce alors un leadership collectif à travers la collaboration et la négociation avec ces intervenants. Au Portugal, par exemple, le conseil général est composé de représentants du personnel enseignant et non enseignant, des parents, des élèves, des autorités locales et des communautés. Ce conseil est l'organe de leadership stratégique responsable d'approuver les règles de base pour le fonctionnement de l'établissement, de prendre des décisions stratégiques, de planifier et de surveiller la mise en œuvre de ses décisions. Il a également la possibilité d'élire et de licencier le chef d'établissement, qui doit donc lui rendre des comptes.

Les responsabilités des équipes de gestion vont du simple remplacement du chef d'établissement en cas d'absence à l'administration ou à la gestion financière, en passant par la coordination de certains domaines d'enseignement et la gestion de certaines tâches précises. À Malte, par exemple, les membres des équipes de gestion scolaire endossent des responsabilités spécifiques, par exemple dans le domaine du transport scolaire, des examens ou des questions financières. En Slovaquie et en Croatie, le personnel enseignant est organisé comme un ordre professionnel: il prend des décisions de façon autonome concernant les questions propres à sa profession, les mises à niveau du programme et les questions de discipline et il donne son opinion concernant la nomination du chef d'établissement.

⁽⁹⁾ Voir EACEA/Eurydice, 2012a, *L'éducation à la citoyenneté en Europe*.

● **Figure F5. Formes de leadership scolaire partagé promu par les autorités éducatives supérieures, du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Note explicative

Le leadership scolaire partagé fait référence à une approche en équipe de la gestion, où le pouvoir de gestion n'est pas de la responsabilité d'une seule personne, mais peut être répartie entre plusieurs personnes et au-delà de l'école. Le leadership scolaire peut englober des personnes occupant divers rôles et fonctions telles que les chefs d'établissement, les adjoints et les assistants du chef d'établissement, les équipes de gestion, le comité de gestion de l'école et le personnel de l'école participant à certaines tâches de gestion.

Notes spécifiques par pays

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

Autriche: au niveau CITE 0, il n'y a que des groupes ad hoc informels.

Plus d'une douzaine de pays créent des groupes ad hoc pour s'occuper de tâches spécifiques de direction limitées dans le temps. Dans la plupart de ces pays, cette distribution informelle des responsabilités de leadership complète les fonctions des équipes de gestion formelles. En Allemagne, à Chypre (niveaux CITE 0 et 1), en Islande et en Turquie seulement, la promotion de groupes de gestion ad hoc informels n'est pas accompagnée d'équipes de gestion formelles. En Italie, le contrat national du personnel enseignant et non enseignant permet aux établissements de nommer du personnel pour des rôles de leadership particuliers pour toute la durée de l'année scolaire. À Chypre, de nombreux enseignants sont titulaires d'un master en gestion et administration. Pourtant, il n'existe aucune mesure incitative externe pour récompenser la participation aux équipes de gestion et tout dépend de la volonté des chefs d'établissement de partager leur rôle.

Dans la Communauté germanophone de Belgique et en Autriche, de nouvelles formes de leadership scolaire partagé sont testées dans le cadre de projets pilotes. Dans la Communauté germanophone de Belgique, ces projets pilotes voient l'introduction progressive de structures d'encadrement intermédiaire. C'est actuellement le cas dans les grands établissements secondaires, mais les écoles primaires seront également concernées à l'avenir. Un des objectifs de ces projets est de renforcer la formation initiale et continue au leadership. En Autriche, des projets visant à tester la redistribution des tâches parmi les équipes de gestion formelles et informelles sont également en cours et seront abordés dans le cadre du nouveau code de service prévu pour les enseignants.

Lorsque l'autonomie des établissements au niveau local est la norme, le chef d'établissement joue un rôle clé dans la distribution des responsabilités de gestion. En Finlande, par exemple, le chef d'établissement peut mettre sur pied un groupe de gestion et des équipes d'enseignants au sein de l'école, et ces structures peuvent être créées et démantelées de façon modulable en fonction des thèmes d'actualité ou des besoins de l'établissement. Le chef d'établissement dirige l'école en collaboration avec le groupe de gestion, qui peut également planifier le développement de l'école. Les membres de l'équipe de gestion sont souvent les responsables des équipes d'enseignement, dans



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

lesquelles a lieu la mise en œuvre réelle des décisions. En Lituanie, il n'existe pas de mesures de haut niveau incitant à distribuer les responsabilités de leadership scolaire. Ce sont en effet les chefs d'établissement qui sont chargés d'accorder une promotion aux nouveaux leaders et de les former, ainsi que d'encourager le partage des fonctions de gestion.

Quelques pays indiquent qu'ils encouragent la participation au leadership scolaire par d'autres moyens que la rémunération spécifique des chefs d'établissement et de leurs adjoints. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) néanmoins, l'ensemble du système de rémunération des enseignants soutient une certaine distribution des fonctions de leadership. La «colonne vertébrale du groupe de gestion» comprend, outre les chefs d'établissement, les chefs d'établissement adjoints et leurs assistants. Il existe également des «primes de responsabilité d'enseignement et de formation» (*teaching and learning responsibility*, TLR), qui sont versées aux enseignants qui prennent des responsabilités supplémentaires. Pour être admissible à une telle prime, différentes conditions s'appliquent: il faut par exemple diriger, gérer et développer un sujet ou une matière, ou encore orienter et gérer la formation des élèves dans le cadre du programme. En Bulgarie, les enseignants qui participent à la direction de certaines équipes reçoivent des points supplémentaires, ce qui augmente leur rémunération en fonction de leur paiement différencié. De même, en Pologne, les leaders des équipes de gestion informelles sont souvent récompensés par des primes au mérite, qui sont à la discrétion du chef d'établissement.

DANS LA PLUPART DES PAYS, LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT CONSACRENT AU MOINS UNE PARTIE DE LEUR TEMPS À LA FPC

Dans l'enquête TIMSS 2011, on a demandé aux chefs d'établissement environ combien de temps ils consacraient à des activités spécifiques.

Les données pour l'ensemble des pays européens participants montrent que le pourcentage d'élèves de 4^e année dont le chef d'établissement a indiqué qu'il passait «un certain temps» à suivre les progrès des élèves en matière d'apprentissage pour s'assurer que les objectifs éducatifs de l'établissement sont atteints est, en moyenne, de 46,8 %.

Dans la plupart des pays, le taux de répondants ayant indiqué qu'ils ne consacraient «pas de temps» à cette question était très faible. L'Allemagne, l'Autriche et la Finlande sont les seuls pays où la part d'élèves de 4^e année dont le chef d'établissement a déclaré ne pas consacrer de temps à suivre les progrès des élèves en matière d'apprentissage est supérieure à 10 %.

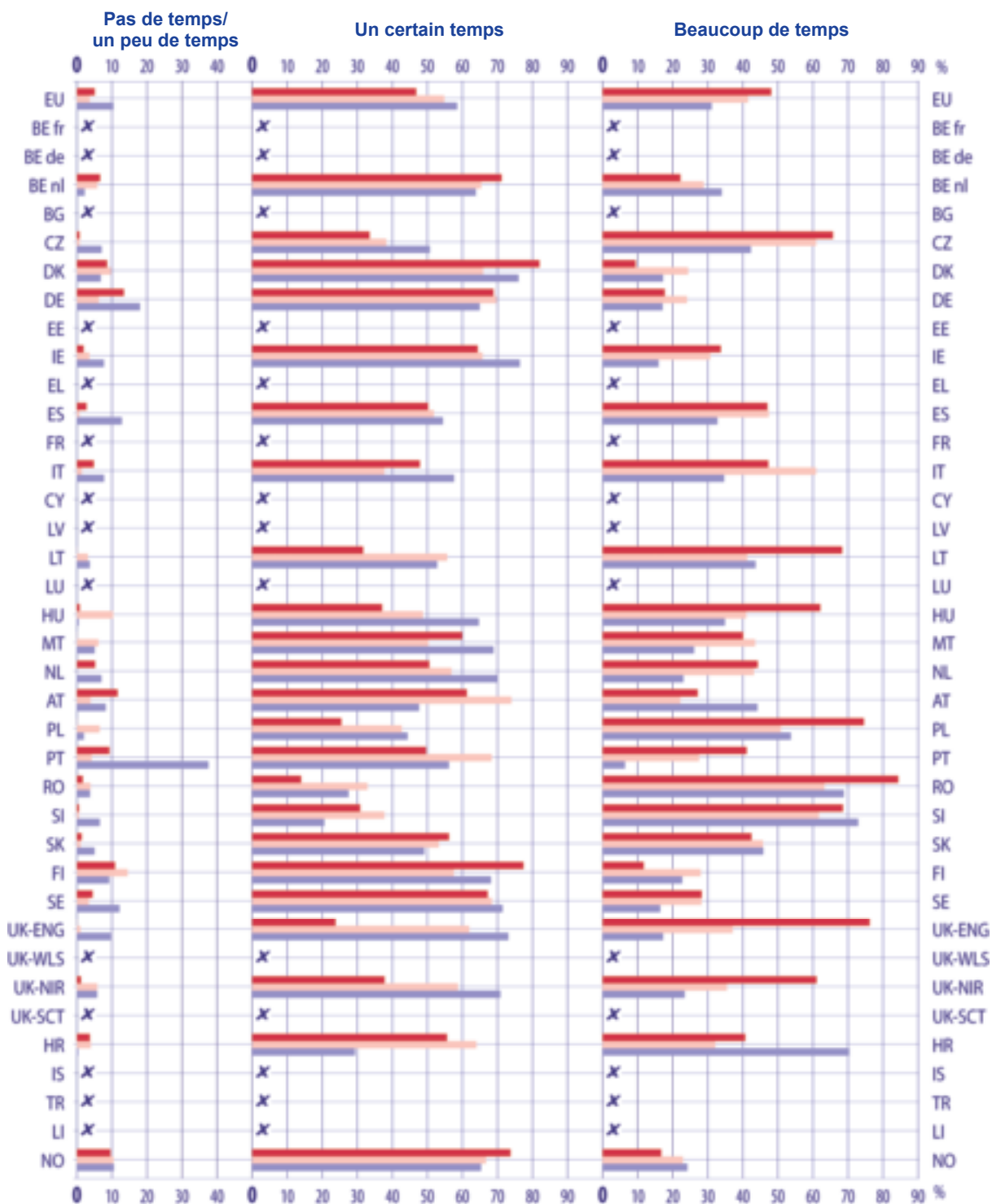
Le pourcentage d'élèves de 4^e année dont les chefs d'établissement ont indiqué qu'ils passaient «beaucoup» de temps à suivre les progrès des élèves en matière d'apprentissage est assez important (60 %) en République tchèque, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne, en Slovénie et au Royaume-Uni, et il est particulièrement élevé en Roumanie (84,3 %).

Une autre des activités abordées est «le lancement de projets éducatifs ou d'améliorations». Les données pour l'ensemble des pays européens participants montrent que le pourcentage d'élèves de 4^e année dont le chef d'établissement a indiqué qu'il consacrait «un certain temps» à cette activité est, en moyenne, de 54,8 %. Les Pays-Bas se détachent, tous les chefs d'établissement ayant déclaré qu'ils y passaient «un certain temps» ou «beaucoup de temps». La situation est semblable pour les chefs d'établissement en République tchèque, en Espagne, en Slovénie et au Royaume-Uni (Angleterre).

En ce qui concerne la participation aux «activités de formation professionnelle prévues spécifiquement pour les chefs d'établissement», le pourcentage d'élèves de 4^e année dont le chef d'établissement a déclaré qu'il avait consacré «un certain temps» à cette activité est, en moyenne, de 58,4 % dans les pays européens participants.

CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

● Figure F6. Proportion d'élèves de 4^e (et de 8^e) année dont le chef d'établissement déclare qu'il ne consacre «pas de temps» ou qu'il passe «un certain temps» ou «beaucoup de temps» à un éventail d'activités, 2011.



- Suivi des progrès des élèves en matière d'apprentissage pour s'assurer que les objectifs éducatifs de l'établissement sont atteints
- Lancement de projets éducatifs ou d'améliorations
- Participation aux activités de formation professionnelle prévues spécifiquement pour les chefs d'établissement
- ✕ Pays n'ayant pas contribué à la collecte de données

Source: IEA, base de données TIMSS 2011.



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

	An- née	EU	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
Pas de temps/ un peu de temps	■ 4	5,1	6,6	0,8	8,6	13,4	1,9	2,8	4,8		0,8		5,2	11,6		9,3	1,7	0,6	1,4	10,9	4,5		1,2	3,7	9,6
	■ 8	2,0	x	x	x	x	x	x	4,6		0,6	x	x	x	x	x	0,8	1,0	x	5,7	2,5		x	x	3,5
	■ 4	3,7	5,8	0,8	9,7	6,2	3,6	0,7	1,4	3,1	10,3	6,1		3,9	6,5	4,1	3,8	0,6	1,0	14,5	3,4	1,0	5,8	3,9	10,4
	■ 8	3,1	x	x	x	x	x	x	2,5	4,0	9,1	x	x	x	x	x	1,4	1,0	x	6,2	7,0	2,5	x	x	13,0
	■ 4	10,4	2,2	7,0	6,8	18,0	7,7	12,8	7,8	3,6	0,5	5,0	7,0	8,2	2,0	37,5	3,7	6,5	5,0	9,2	12,1	9,7	5,8	0,3	10,5
	■ 8	8,6	x	x	x	x	x	x	5,9	7,2	0,7	x	x	x	x	x	2,9	0,7	x	12,6	16,0	13,6	x	x	45,7
Un certain temps	■ 4	46,8	71,2	33,5	82,0	68,9	64,4	50,2	47,9	31,7	37,1	59,9	50,5	61,3	25,4	49,6	14,0	30,8	56,2	77,4	67,2	23,8	37,8	55,6	73,7
	■ 8	32,5	x	x	x	x	x	x	38,9	39,4	36,3	x	x	x	x	x	15,4	36,9	x	66,6	62,6	24,8	x	x	74,2
	■ 4	54,8	65,4	38,3	65,9	69,7	65,7	51,8	37,7	55,7	48,7	50,3	56,8	74,0	42,7	68,4	32,9	37,7	53,2	57,5	68,4	61,9	58,7	64,0	66,7
	■ 8	50,1	x	x	x	x	x	x	36,7	49,3	52,1	x	x	x	x	x	33,5	50,9	x	72,8	71,0	64,0	x	x	71,8
	■ 4	58,5	63,8	50,7	76,0	64,9	76,4	54,4	57,6	52,8	64,6	68,9	70,0	47,6	44,3	56,1	27,5	20,6	49,1	68,1	71,4	73,1	70,8	29,3	65,3
	■ 8	62,5	x	x	x	x	x	x	64,7	50,6	55,7	x	x	x	x	x	25,7	27,5	x	71,1	59,6	77,0	x	x	37,9
Beaucoup de temps	■ 4	48,1	22,2	65,7	9,4	17,7	33,7	47,0	47,3	68,3	62,1	40,1	44,3	27,1	74,6	41,1	84,4	68,6	42,5	11,7	28,3	76,2	61,0	40,7	16,7
	■ 8	65,5	x	x	x	x	x	x	56,5	60,6	63,1	x	x	x	x	x	83,8	62,1	x	27,6	34,9	75,2	x	x	22,2
	■ 4	41,5	28,8	60,9	24,4	24,0	30,7	47,4	60,9	41,2	41,0	43,5	43,2	22,2	50,8	27,5	63,3	61,7	45,7	27,9	28,2	37,1	35,5	32,1	22,9
	■ 8	46,8	x	x	x	x	x	x	60,8	46,6	38,7	x	x	x	x	x	65,1	48,1	x	21,0	22,1	33,4	x	x	15,3
	■ 4	31,1	34,0	42,3	17,2	17,1	15,9	32,8	34,6	43,6	34,9	26,1	23,0	44,1	53,7	6,4	68,8	72,9	45,8	22,7	16,4	17,2	23,4	70,4	24,2
	■ 8	28,9	x	x	x	x	x	x	29,4	42,2	43,6	x	x	x	x	x	71,4	71,9	x	16,3	24,4	9,4	x	x	16,3

- Suivi des progrès des élèves en matière d'apprentissage pour s'assurer que les objectifs éducatifs de l'établissement sont atteints
- Lancement de projets éducatifs ou d'améliorations
- Participation aux activités de formation professionnelle prévues spécifiquement pour les chefs d'établissement
- x Pays n'ayant pas contribué à la collecte de données

Note spécifique par pays

EU: la moyenne européenne est calculée à partir des données fournies par les pays participants.

En Roumanie, en Slovénie et en Croatie, environ 70 % des élèves de 4^e année ont un chef d'établissement ayant indiqué qu'il était très engagé dans cette activité. Dans ces pays, la FPC pour les chefs d'établissement est une obligation professionnelle ou une condition pour recevoir une promotion (voir figure F10).

À l'inverse, plus de 10 % des élèves de 4^e année ont un chef d'établissement ayant déclaré qu'il ne prenait jamais part aux activités de développement professionnel en Allemagne, en Espagne, en Suède et en Norvège. Le pourcentage est particulièrement élevé au Portugal (37,5 %), alors qu'en Espagne et au Portugal, la FPC est une obligation professionnelle des chefs d'établissement et une condition pour recevoir une promotion (voir figure F10).

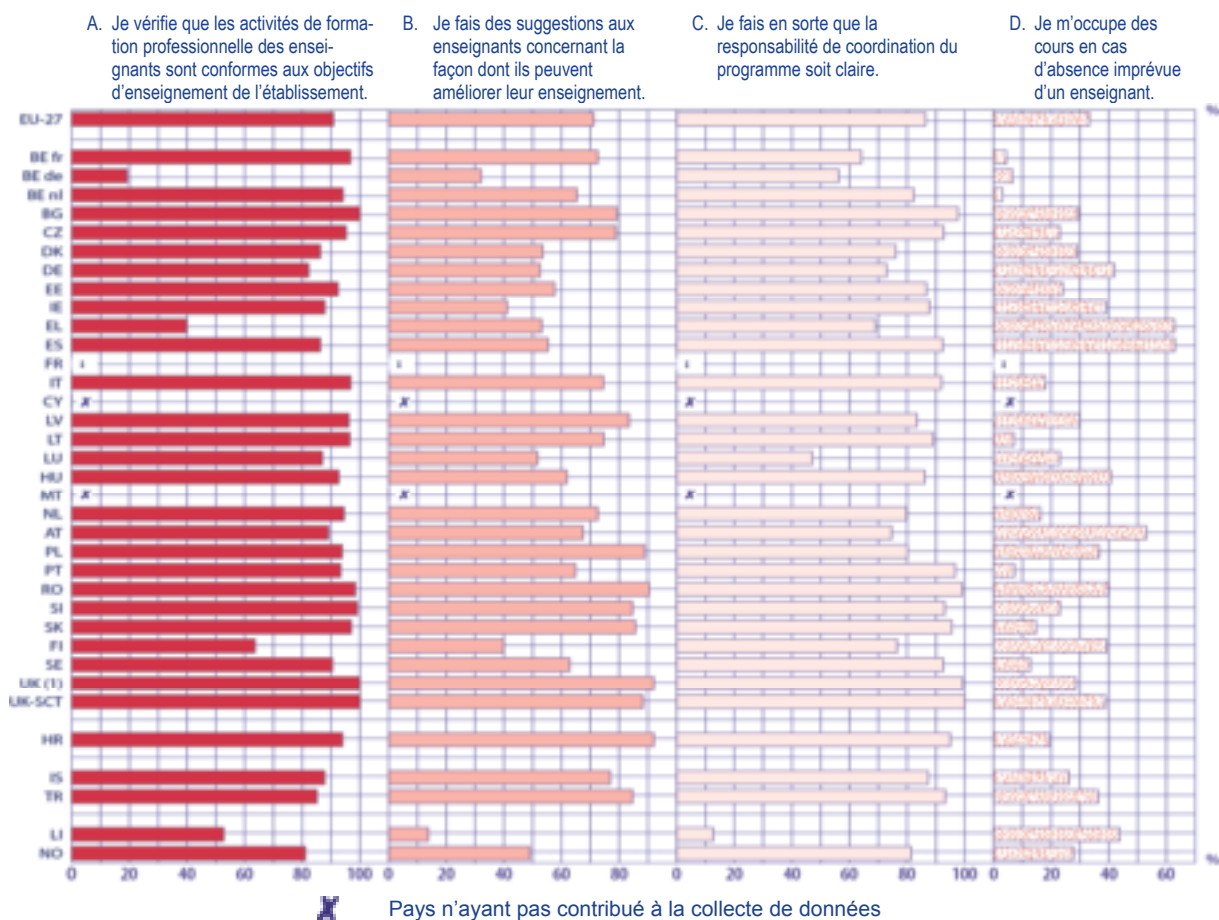
Il est difficile de comparer ces données avec celles qui concernent la 8^e année en raison du nombre bien moins important de pays européens participants. Lorsqu'une telle comparaison est possible, les différences sont faibles. Néanmoins, en Finlande, les chefs d'établissement de 8^e année ont l'air de participer davantage au suivi des progrès des élèves en matière d'apprentissage que pour la 4^e année. L'investissement des chefs d'établissement dans le lancement de projets éducatifs est, dans tous les pays participants, très proche de celui constaté pour la 4^e année.

Les différences les plus importantes apparaissent en ce qui concerne la participation aux activités de formation professionnelle. Les élèves sont en effet plus nombreux en 8^e année à avoir un chef d'établissement qui déclare qu'il ne consacre pas du tout de temps à la FPC en Lituanie, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni. Ce pourcentage est particulièrement élevé en Norvège (45 %).

UN TIERS DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT S'OCCUPENT SOUVENT DES COURS EN CAS D'ABSENCE DE L'ENSEIGNANT

Dans l'étude PISA 2009, on a demandé aux chefs d'établissement à quelle fréquence ils avaient effectué certaines activités de gestion au cours de l'année scolaire écoulée. La figure montre le pourcentage d'élèves âgés de 15 ans fréquentant un établissement dont le chef d'établissement a répondu qu'il effectuait «assez souvent» ou «très souvent» quatre types d'activités de gestion.

Figure F7. Proportion des élèves âgés de 15 ans scolarisés dans un établissement pour lequel le chef d'établissement a déclaré une fréquence élevée pour certaines activités de gestion au cours de l'année scolaire écoulée, 2009.



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	90,8	96,8	19,3	94,2	100,0	95,2	86,3	82,2	92,4	87,9	39,9	86,3	:	96,9	x	96,2	96,6	87,0
B	71,2	72,6	32,1	65,4	79,3	79,0	53,5	52,6	57,6	41,1	53,1	55,3	:	74,6	x	83,5	74,7	51,7
C	86,4	64,1	56,3	82,3	97,7	92,7	76,1	72,9	86,7	87,8	69,1	92,4	:	92,0	x	83,4	89,0	47,1
D	33,3	4,5	6,6	3,1	29,5	23,1	29,0	42,0	24,1	39,0	62,8	63,0	:	18,0	x	29,9	7,1	23,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO
A	92,7	x	94,5	89,2	93,9	93,4	98,5	99,2	97,1	63,7	90,5	99,9	100	94,0	87,8	85,1	52,8	81,1
B	61,9	x	72,6	67,5	89,0	64,9	90,4	84,6	85,7	40,0	62,9	92,1	88,3	92,1	77,0	84,7	13,8	49,1
C	86,1	x	79,9	74,6	80,2	96,7	99,1	93,1	95,5	76,5	92,5	99,2	100	95,0	87,3	93,3	12,7	81,4
D	40,8	x	16,3	53,1	36,7	7,3	39,9	23,1	14,8	39,2	12,8	28,5	38,9	19,4	26,1	36,4	43,7	27,7

Source: OCDE, PISA 2009.

UK (1) = UK-ENGWLS/NIR

Notes spécifiques par pays

EU: la moyenne européenne est calculée à partir des données fournies par les pays participants.

France: les données ne sont pas disponibles, car le questionnaire destiné aux écoles n'a pas été administré (OCDE, 2012).



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Les données de l'étude PISA 2009 montrent que, dans les pays de l'EU-27 participants, environ 91 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a indiqué qu'il vérifiait souvent que les activités de formation professionnelle des enseignants sont conformes aux objectifs d'enseignement de l'établissement. De fait, dans de nombreux pays, les établissements sont tenus d'avoir un plan de FPC pour l'ensemble du personnel scolaire (voir figure C2). En Belgique (Communauté germanophone), à l'inverse, cette proportion est de 20 % à peine. En Grèce, seuls 40 % environ des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a indiqué qu'il vérifiait souvent que les activités de formation professionnelle des enseignants sont conformes aux objectifs d'enseignement de l'établissement. Les résultats sont également dans la plage inférieure au Liechtenstein (53 %) et en Finlande (64 %). Dans ces pays, les établissements n'ont pas besoin de préparer des plans de développement professionnel pour leurs enseignants (voir figures C2 et C3).

En moyenne, dans les pays de l'EU-27 participants, environ 71 % des élèves âgés de 15 ans fréquentaient un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il faisait souvent des suggestions aux enseignants sur les moyens d'améliorer leur façon d'enseigner. C'était particulièrement le cas en Pologne, en Roumanie, au Royaume-Uni et en Croatie. À l'inverse, le Liechtenstein se distingue avec plus de 85 % des élèves qui fréquentent un établissement dont le chef d'établissement donne rarement des conseils aux enseignants sur l'enseignement.

Environ 86 % des élèves âgés de 15 ans dans les pays de l'EU-27 participants sont scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement fait savoir qu'il vérifie souvent que les responsabilités de coordination du programme sont claires. La plupart des chefs d'établissement endossent rarement cette responsabilité au Liechtenstein (13 %) ou au Luxembourg (47 %).

En moyenne, dans les pays de l'EU-27 participants, environ 33 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement dont le chef d'établissement a déclaré qu'il remplaçait souvent les enseignants en cas d'absence imprévue. C'est très rarement le cas en Belgique, en Lituanie et au Portugal. En revanche, plus de la moitié des élèves âgés de 15 ans en Grèce, en Espagne et en Autriche fréquentent un établissement dans lequel le chef d'établissement s'occupe souvent des cours en cas d'absence de l'enseignant.

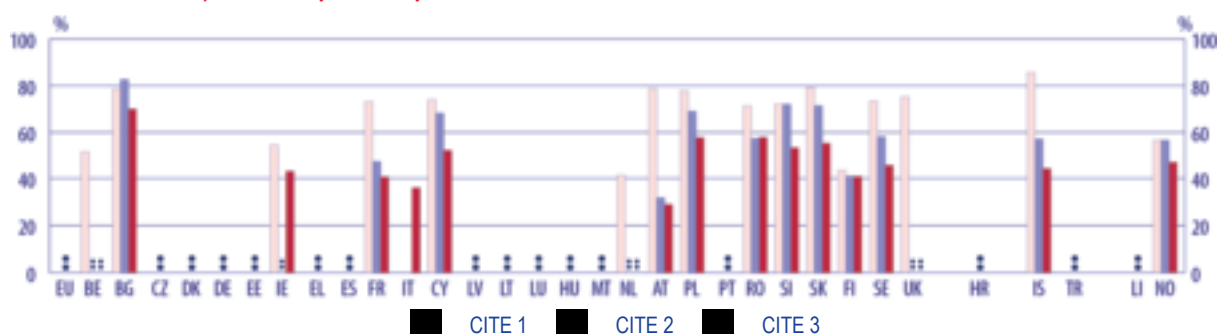
Dans l'ensemble, les chefs d'établissement des pays européens participants ont l'air de participer activement à la distribution des responsabilités de coordination du programme, de largement prodiguer des conseils d'enseignement et de garantir dans une large mesure que les activités de FPC des enseignants sont conformes aux objectifs éducatifs. Néanmoins, ils ne remplacent les enseignants absents que dans une moindre mesure.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SONT TOUJOURS MAJORITAIREMENT DES HOMMES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La représentation des femmes aux postes de direction dans les établissements varie en fonction du niveau d'enseignement. Sur la base des données disponibles, les femmes sont souvent surreprésentées parmi les chefs d'établissement des écoles primaires. De fait, en Bulgarie, en Autriche, en Pologne, en Slovaquie, au Royaume-Uni et en Islande, 75 % et plus des chefs d'établissement du primaire sont des femmes.

Ce pourcentage diminue néanmoins rapidement dans l'enseignement secondaire, avec des différences particulièrement marquées entre les niveaux en France, en Autriche, en Suède et en Islande. En Autriche, par exemple, moins de 32 % des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire inférieur et moins de 30 % des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire supérieur sont des femmes. Dans de nombreux autres pays pour lesquels on dispose de données, ce pourcentage est inférieur à 50 pour les établissements de l'enseignement secondaire supérieur. Le contraste est important avec le pourcentage de femmes enseignant au même niveau (voir figure D13).

● **Figure F8. Pourcentage de femmes chefs d'établissement dans l'enseignement primaire et secondaire CITE 1, 2 et 3), secteurs public et privé combinés, 2010.**



	EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CITE 1	:	52	79	:	:	:	:	55	:	:	73	74	:	:	:	:	:
CITE 2	:	:	83	:	:	:	:	:	:	:	47	68	:	:	:	:	:
CITE 3	:	:	70	:	:	:	:	43	:	:	41	36	52	:	:	:	:
CITE 1-3	:	43	72	:	:	:	:	48	:	:	64	51	64	:	76	30	:
CITE 2-3	:	35	70	:	:	:	:	:	:	:	45	59	:	:	:	:	:
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	
CITE 1	:	41	79	78	:	71	72	79	43	73	75	:	86	:	:	57	
CITE 2	:	:	32	69	:	57	72	71	41	58	:	:	57	:	:	57	
CITE 3	:	:	29	58	:	58	53	55	41	45	:	:	44	:	:	47	
CITE 1-3	:	37	48	71	:	58	67	70	42	60	64	:	66	:	:	53	
CITE 2-3	:	:	31	63	:	58	62	55	41	52	:	:	45	:	:	50	

Source: Eurostat.

LA TAILLE DE L'ÉTABLISSEMENT JOUE SUR LE SALAIRE STATUTAIRE DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Les chefs d'établissement sont responsables de la gestion d'un établissement ou d'un ensemble d'établissements en solitaire ou en association avec un organe administratif, par exemple un conseil de gestion. Dans huit pays ou régions, la taille des établissements a une conséquence directe sur les salaires des chefs d'établissement. Ainsi, plus les élèves inscrits sont nombreux, plus le salaire du chef d'établissement est élevé. En outre, le niveau d'enseignement de l'établissement joue également sur le salaire du chef d'établissement.

En général, les salaires statutaires de base des chefs d'établissement du préprimaire et du primaire sont inférieurs à ceux de l'enseignement secondaire, en particulier au secondaire supérieur. La même tendance se vérifie également pour la distribution des salaires des enseignants. En outre, dans tous les pays, les salaires statutaires de base des chefs d'établissement sont plus élevés que ceux des enseignants exerçant au même niveau d'enseignement (voir figure D9). Cela peut s'expliquer par le fait que, dans la plupart des pays, un certain nombre d'années d'expérience dans l'enseignement sont nécessaires pour devenir chef d'établissement (voir figure F2). D'autres conditions, comme l'obligation dans certains pays d'avoir suivi une formation particulière (voir figure F1), peuvent également en être la cause.

Dans une dizaine de pays, les salaires de base des chefs d'établissement sont exactement les mêmes dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur. La situation est particulière au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), où les chefs d'établissement partagent la même échelle salariale globale, mais où chacun d'entre eux a sa propre tranche de salaire sur cette échelle. Cette tranche dépend de la taille de l'école et de l'âge des élèves. Cela signifie que les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire ont tendance à être mieux rémunérés que les chefs d'établissement de l'enseignement primaire. Dans les pays qui ont une structure éducative unique, sans séparation entre le niveau primaire et l'enseignement secondaire inférieur, le même salaire de base indiqué pour les deux niveaux correspond au même poste de chef d'établissement.

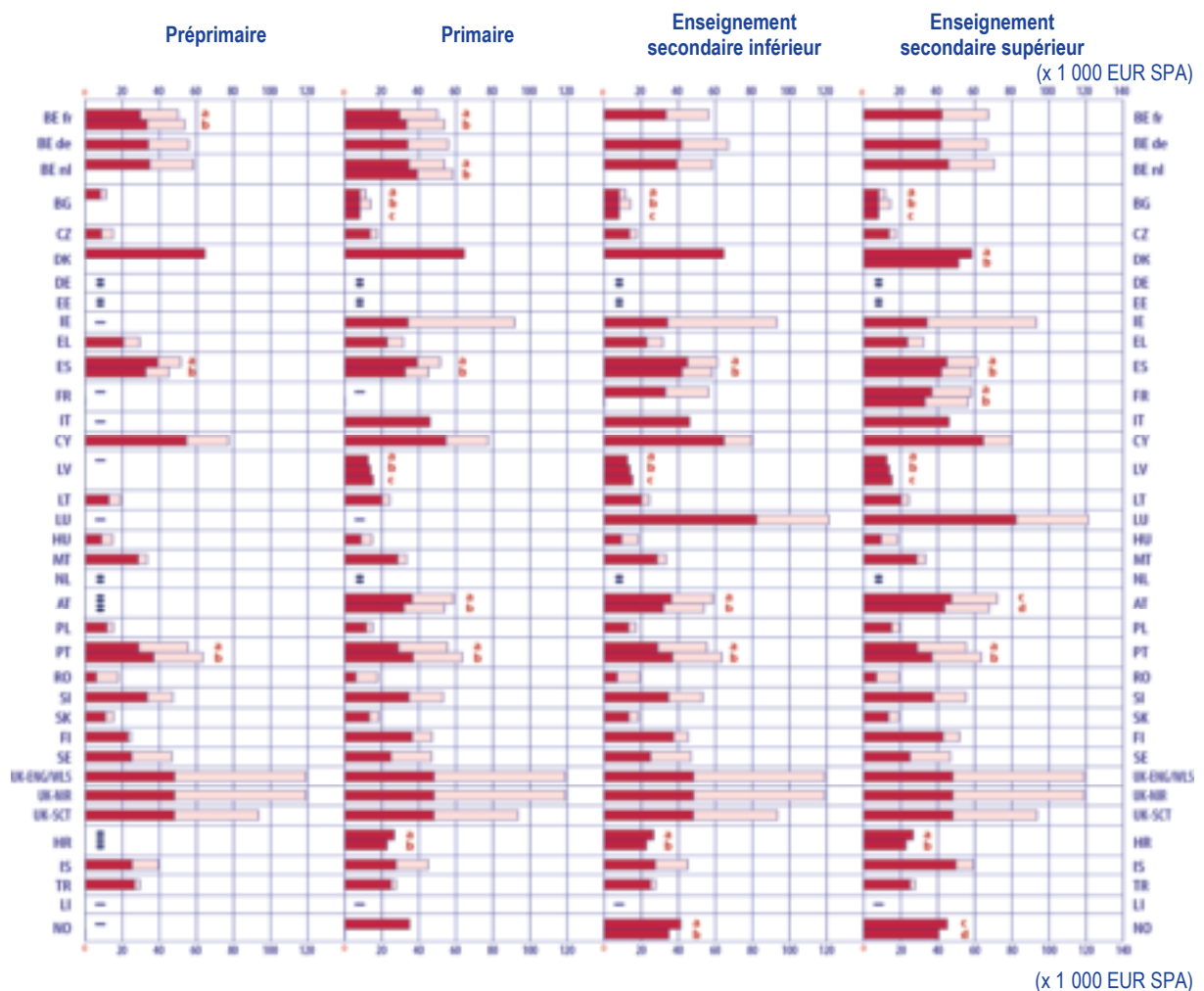
CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La différence entre le salaire de base minimal et le salaire de base maximal des chefs d'établissement donne une indication de leurs perspectives d'augmentation salariale tout au long de leur carrière, mais ce phénomène n'est pas aussi prononcé que pour les enseignants. Bien que les augmentations salariales des chefs d'établissement au cours de leur carrière ne soient pas exceptionnelles, leur salaire maximal reste supérieur à celui de leurs collègues enseignants, car leur salaire de départ est plus élevé (voir figure D9).

Lorsqu'on compare les salaires des chefs d'établissement d'un pays à l'autre, on constate de grandes variations. Dans l'enseignement primaire, les salaires maximaux sont compris entre environ 11 000 EUR SPA en Bulgarie et plus de 100 100 EUR SPA au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Dans l'enseignement secondaire, on retrouve les salaires statutaires les plus élevés au Luxembourg (121 127 EUR SPA) et au Royaume-Uni (137 036 EUR SPA).

Sur cette base, le niveau minimal et le niveau maximal des salaires statutaires exprimés en EUR SPA diffèrent généralement d'un facteur inférieur à deux. Les chefs d'établissement de l'enseignement primaire en Grèce, en Espagne, en Lituanie, en Pologne, en Slovaquie, en Finlande et en Turquie ne peuvent espérer plus de 30 % d'augmentation de salaire au cours de leur carrière professionnelle. Cependant, dans l'enseignement secondaire supérieur, le salaire statutaire maximal en Irlande et au Royaume-Uni peut atteindre plus du double du salaire d'un chef d'établissement en début de carrière.

● **Figure F9. Salaire statutaire annuel de base minimal et maximal en EUR SPA des chefs d'établissement du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/12**



Source: Eurydice, données de mars 2012.

■ Minimal ■ Maximal



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

(x 1 000 EUR SPA)

		BE fr		BE de	BE nl		BG			CZ	DK		DE	EE
Pré- primaire	Min	29426 a	33096 b	33764	34427		7880			8598	64376		:	:
	Max	49958 a	53628 b	55785	58223		11086			14939	:		:	:
Primaire	Min	29426 a	33096 b	30764	34427 a	38977 b	7880 a	7880 b	7880 c	13412	64376		:	:
	Max	49958 a	53628 b	55785	53673 a	58223 b	11086 a	13891 b	7880 c	17462	:		:	:
Ens. secondaire inférieur	Min	33090		55605	38977		7880 a	7880 b	7880 c	13412	64376		:	:
	Max	56286		61153	58223		11353 a	14158 b	7880 c	17462	:		:	:
Ens. secondaire supérieur	Min	42071		55605	45528		7880 a	7880 b	7880 c	13412	58176 a	51129 b	:	:
	Max	67163		61153	70341		11553 a	14425 b	7880 c	17462	:	:	:	:
		IE	EL	ES		FR	IT	CY	LV			LT	LU	
Pré- primaire	Min	-	20400	38947 a	32441 b	-	-	54369	-			12413	-	
	Max	-	29294	51511 a	45005 b	-	-	77240	-			19190	-	
Primaire	Min	33943	22682	38947 a	32441 b	-	45829	54369	12411 a	13765 b	15221 c	19985	-	
	Max	91554	31576	51511 a	45005 b	-	45829	77240	:	:	:	24307	-	
Ens. Secondaire inférieur	Min	33943	22682	44731 a	41689 b	32796		45829	64378	12411 a	13765 b	15221 c	19985	81994
	Max	93102	31576	60998 a	57957 b	56215		45829	79627	:	:	:	24307	121127
Ens. secondaire supérieur	Min	33943	23334	44731 a	41689 c	36561 a	32796 b	45829	64378	12411 a	13765 b	15221 c	19985	81994
	Max	93102	32228	60998 a	57957 c	58017 a	56215 b	45829	79627	:	:	:	24307	121127
		HU	MT	NL	AT	AT	PL	PT	PT	RO	SI	SK	FI	SE
Pré- primaire	Min	8598	28350	:	:	:	11436	28666 a	36662 b	5777	33185	10629	22808	24703
	Max	14722	33261	:	:	:	14992	55348 a	63344 b	17756	47183	15176	24634	46730
Primaire	Min	8598	28350	:	36019 a	31708 b	11436	28666 a	36662 b	5777	34387	13007	36045	24703
	Max	14722	33261	:	58651 a	53763 b	14992	55348 a	63344 b	17756	53059	18556	46946	46730
Ens. secondaire inférieur	Min	9126	28350	:	36019 c	31708 d	12969	28666 a	36662 b	6681	34387	13007	37234	24703
	Max	18485	33261	:	58651 c	53763 d	17092	55348 a	63344 b	19176	53059	18556	45155	46730
Ens. secondaire supérieur	Min	9126	28350	:	47200 e	43398 f	14816	28666 a	36662 b	6681	37314	13007	42594	24703
	Max	18485	33261	:	71972 e	67654 f	19562	55348 a	63344 b	19176	55176	19088	51656	46730
		UK- ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	HR		IS	TR	LI		NO			
Pré- primaire	Min	47957	47957	47854	:	:	25060	26451	-		-	-		
	Max	118931	118931	93407	:	:	39498	29281	-		-	-		
Primaire	Min	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	27413	24752	-		34772			
	Max	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	44940	27582	-		-	-		
Ens. secondaire inférieur	Min	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	27413	24752	-		-	41090 a	34772 b	
	max	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	44940	27582	-		-	- a	- b	
Ens. secondaire supérieur	min	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	49606	24752	-		-	44979 c	40416 d	
	max	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	59197	27582	-		-	- c	- d	

Note explicative (figure F9)

Le salaire statutaire annuel brut de base est la somme payée par l'employeur sur une année, y compris les augmentations générales des échelles salariales, le 13^e mois et les congés payés (le cas échéant) et à l'exclusion des cotisations de sécurité sociale et de retraite de l'employeur. Ce salaire ne comprend pas les autres primes salariales et avantages financiers (liés, par exemple, aux qualifications supplémentaires, au mérite, aux heures supplémentaires, aux responsabilités supplémentaires, à la situation géographique, à l'obligation d'enseigner à des classes dans des circonstances difficiles ou aux frais d'hébergement, de santé ou de déplacement). Le salaire minimal indiqué est le salaire brut de base perçu par les chefs d'établissement dans les circonstances susmentionnées au début de leur carrière. Le salaire maximal est le salaire brut de base perçu par les chefs d'établissement dans les circonstances susmentionnées à leur départ à la retraite ou après un certain nombre d'années de carrière. Le salaire maximal inclut uniquement les augmentations liées à l'ancienneté ou à l'âge.

Le standard de pouvoir d'achat (SPA) est l'unité de référence monétaire artificielle commune, utilisée dans l'Union européenne pour exprimer les volumes d'agrégats économiques dans une perspective de comparaison, en éliminant les différences de niveaux de prix entre pays. Les agrégats de volume économique exprimés en SPA sont obtenus en



CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

divisant les valeurs initiales exprimées en unités monétaires nationales par leur PPA respective. Un SPA permet donc d'acheter un même volume de biens et services dans tous les pays, tandis que, lorsqu'ils sont exprimés dans une unité monétaire nationale, des montants différents deviennent nécessaires pour acheter ce même volume de biens et services dans chaque pays, en fonction du niveau des prix.

Pour voir les données en devises nationales et en EUR, ainsi que les années de références nationales et les détails sur les niveaux d'enseignement, consultez les fiches de données nationales dans le document *Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement, 2011/12*, disponible à l'adresse:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/Salaries_FR.pdf

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): a) Établissements comptant moins de 71 élèves, b) Établissements comptant plus de 210 élèves.

Belgique (BE nl): a) Établissements comptant moins de 180 élèves (moins de 100 élèves à Bruxelles), b) Établissements comptant plus de 350 élèves. Aux niveaux CITE 2 et 3, les échelles sont différentes si le chef d'établissement doit assurer des cours ou non.

Bulgarie: a) Dispositions générales, b) Grands établissements, c) Petits établissements.

Danemark: a) Établissements comptant plus de 700 élèves à plein temps, b) Établissements comptant moins de 700 élèves à plein temps.

Espagne: les établissements de «type A» sont les plus grands et ceux dont les chefs d'établissement ont les salaires les plus élevés, et ceux-ci vont en décroissant jusqu'à atteindre les établissements de «type F» (les plus petits) pour les niveaux CITE 0 et 1 et les établissements de «type D» pour les niveaux CITE 2 et 3. a) Grands établissements, b) Petits/très petits établissements.

France: a) Chefs d'établissement des lycées, b) Chefs d'établissement des lycées professionnels.

Lettonie: a) Établissements comptant entre 251 et 400 élèves, b) Établissements comptant entre 601 et 800 élèves, c) Établissements comptant entre 1 001 et 1 200 élèves.

Lituanie: les salaires des chefs d'établissement dépendent du nombre de groupes des établissements préscolaires et de la taille de l'école dans les établissements secondaires, ainsi que de la catégorie de qualification du chef d'établissement et des années de pratique pédagogique (à tous les niveaux).

Autriche: Niveaux CITE 1 et 2 (Hauptschulen): a) Établissement comptant plus de 4 classes, b) Petits établissements. CITE 3: a) Établissement comptant plus de 12 classes, b) Petits établissements.

Portugal: le salaire varie en fonction de la taille de l'école (c'est-à-dire du nombre d'élèves inscrits) et de l'échelon auquel se trouve chaque enseignant/chef d'établissement sur l'échelle salariale. Les chiffres ne reflètent que a) les plus petits établissements, avec moins de 300 élèves, b) les plus grands établissements, avec plus de 1 500 élèves.

Croatie: a) Grands établissements, b) Petits établissements.

Norvège: a) Grands établissements, b) Petits établissements, c) Établissements comptant moins de 10 employés à plein temps par année, d) Établissements comptant plus de 10 employés à plein temps par année.

DANS LA MAJORITÉ DES PAYS EUROPÉENS, LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EST UNE OBLIGATION PROFESSIONNELLE POUR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La FPC est considérée comme une obligation professionnelle dans 23 pays ou régions. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) par exemple, le *National College for School Leadership* propose un éventail de possibilités de formation professionnelle au service des chefs d'établissement. Il y a notamment le programme «Bon départ» (*Head Start*) conçu pour les nouveaux détenteurs de la qualification *National Professional Qualification for Headship* au cours de leurs deux premières années d'expérience en tant que chefs d'établissement. Le programme *Local Leaders for Education* a pour objectif de permettre aux élèves de mieux réussir grâce à un partenariat entre chefs d'établissement. Enfin, les leaders nationaux de l'enseignement (*national leaders of education*) sont des chefs d'établissement remarquables qui, en association avec le personnel de leur établissement, utilisent leurs connaissances et leur expérience pour soutenir les établissements en situation difficile. En Bulgarie, tous les chefs d'établissement doivent assister chaque année à un certain nombre de formations portant sur différentes questions éducatives et organisées par l'Institut national de qualification et de formation du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sciences. À Malte, les nouveaux chefs d'établissement doivent suivre un cours d'introduction organisé par les directions de l'éducation au cours de leur première année de service. Ils sont ensuite régulièrement convoqués par les autorités éducatives centrales à des séminaires de formation portant sur des questions éducatives et sur des initiatives nationales novatrices. En outre, les réunions du conseil des chefs d'établissement offrent une formation informelle au leadership par l'intermédiaire du partage de bonnes pratiques et d'autres initiatives de réseautage.

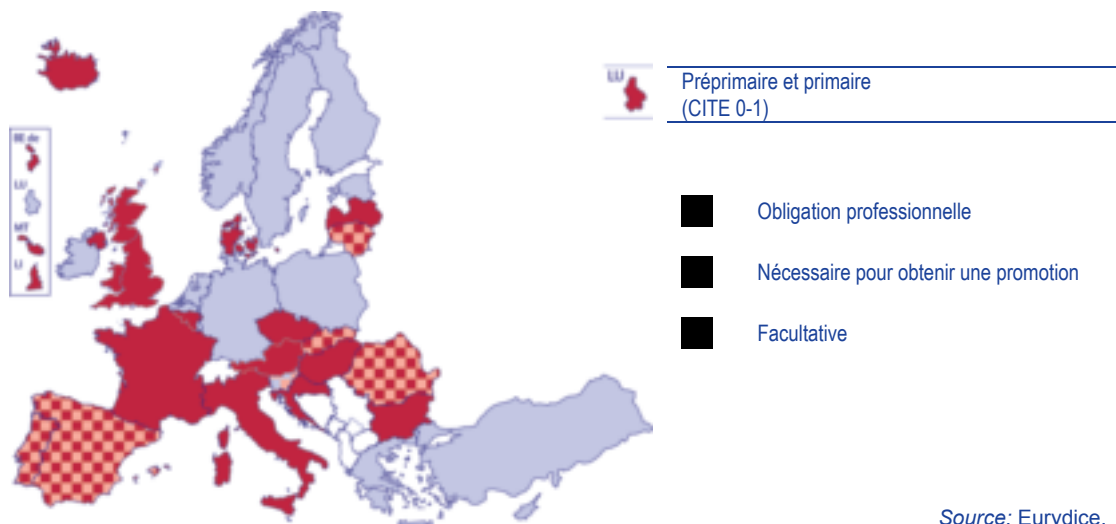
Certains pays définissent le temps qu'il faut au minimum consacrer à la FPC. Dans la Communauté française de Belgique par exemple, les chefs d'établissement doivent suivre six demi-journées

d'activités de FPC chaque année. En Lettonie, la FPC concernant la gestion d'un établissement est répartie en 36 heures sur trois ans.

Comme pour les enseignants (voir figure C1), en Espagne, en Lituanie, au Portugal, en Roumanie et en Slovaquie, la participation des chefs d'établissement aux activités de FPC n'est pas seulement une obligation professionnelle, mais également une condition à la promotion professionnelle et à l'augmentation salariale. En Slovénie, la FPC est facultative, mais nécessaire pour obtenir une promotion.

Dans 14 pays, la FPC est facultative pour les chefs d'établissement. Néanmoins, ils peuvent être soutenus et encouragés à y participer. Dans la Communauté flamande de Belgique par exemple, les établissements scolaires disposent d'un fonds de formation spécial pour la FPC des chefs d'établissement (1 500 EUR pour toute leur carrière). Ce fonds est utilisé en priorité pour la formation des chefs d'établissement récemment embauchés. En Irlande, le *Leadership Development for Schools Service* propose des programmes pour les chefs d'établissement nouvellement nommés et pour les chefs d'établissement plus expérimentés qui collaborent au sein d'une équipe. En outre, les organes de gestion des établissements organisent des formations relativement courtes (qui durent entre trois et cinq jours) relatives aux finances, à l'élaboration de politiques, aux questions d'emploi et à la protection des enfants afin d'aider les nouveaux chefs d'établissement à s'habituer à leur nouveau poste.

● **Figure F10. Statut de la formation professionnelle continue des chefs d'établissement du préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.**



Source: Eurydice.

Note explicative

La **formation professionnelle continue** désigne des activités de formation, formelles ou non. Dans certains cas, ces activités peuvent mener à des qualifications supplémentaires.

Une **obligation professionnelle** est une tâche définie comme telle dans le droit du travail, les contrats ou toute autre réglementation applicable à la profession de chef d'établissement.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de), Allemagne, Malte: il n'y a pas de chefs d'établissement au niveau CITE 0.

Irlande: les données ne sont pas vérifiées à l'échelle nationale.

Autriche: en ce qui concerne les chefs d'établissement de l'éducation préprimaire, la réglementation varie en fonction des Länder.

GLOSSAIRE,

BASES DE DONNÉES STATISTIQUES ET BIBLIOGRAPHIE

I. Classifications

Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997)

La classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques concernant l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisée: les domaines d'étude et les niveaux d'enseignement, ainsi que les dimensions complémentaires de l'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et de la destination vers les études/le marché du travail. La version actuelle, CITE 97 ⁽¹⁰⁾, distingue sept niveaux d'enseignement. De façon empirique, la CITE suppose qu'il existe plusieurs critères qui peuvent aider à définir à quel niveau d'éducation correspond un programme éducatif donné. Suivant le niveau et le type d'enseignement concerné, il est nécessaire de définir une hiérarchie entre les critères principaux et les critères subsidiaires (titres généralement exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualifications du personnel, etc.).

➤ **CITE 0: éducation préprimaire**

Ce niveau est défini comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

➤ **CITE 1: enseignement primaire**

Ce niveau commence entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de quatre à six ans.

➤ **CITE 2: enseignement secondaire inférieur**

Ce niveau complète l'éducation de base commencée au niveau primaire en faisant appel à une structure davantage orientée vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

➤ **CITE 3: enseignement secondaire supérieur**

Ce niveau commence généralement à la fin de la scolarisation obligatoire. L'âge d'admission est normalement de 15 ou 16 ans. Des conditions d'accès (avoir achevé le cycle de l'enseignement obligatoire) et d'autres exigences minimales d'admission sont souvent imposées. L'enseignement est souvent plus spécialisé qu'au niveau 2 de la CITE. Il s'étend généralement sur une durée de deux à cinq ans.

➤ **CITE 4: enseignement postsecondaire non supérieur**

Ces programmes se situent à la limite entre le secondaire supérieur et l'enseignement supérieur. Ils permettent d'élargir les connaissances des diplômés du niveau 3 de la CITE. Sont à classer, par exemple, à ce niveau les programmes destinés à préparer les étudiants pour des études du niveau 5 ou les programmes conçus pour permettre aux étudiants un accès direct au marché du travail.

➤ **CITE 5: enseignement supérieur (premier cycle)**

L'admission à ces programmes exige normalement que l'étudiant ait achevé avec succès le niveau 3 ou 4 de la CITE. Ce niveau inclut les programmes de l'enseignement supérieur à orientation universitaire (type A), qui sont fondés dans une large mesure sur la théorie, et les programmes à orientation professionnelle (type B), qui sont généralement plus courts que les programmes de type A et visent à préparer l'accès au marché du travail.

➤ **CITE 6: enseignement supérieur (deuxième cycle)**

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié (doctorat ou Ph.D.).

⁽¹⁰⁾ http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

II. Définitions

Âge minimum de la retraite avec droit à pension complète: permet aux enseignants de prendre leur retraite avant d'atteindre l'âge officiel de la retraite. Leur droit à pension complète est subordonné à l'accomplissement du nombre d'années de service requis.

Âge officiel de la retraite: fixe la limite à laquelle les enseignants arrêtent de travailler. Dans certains pays et dans des circonstances particulières, ils peuvent continuer à travailler au-delà de cette limite d'âge.

Autorité éducative supérieure: le gouvernement central est l'autorité éducative supérieure dans la plupart des pays. Dans quatre cas, cependant, la prise de décision se déroule à un niveau de gouvernement différent, en l'occurrence celui des gouvernements des communautés linguistiques en Belgique, des *Länder* en Allemagne, des gouvernements des Communautés autonomes en Espagne et des ministères de l'enseignement en Angleterre, au pays de Galles, en Irlande du Nord et en Écosse pour le Royaume-Uni.

Besoins de développement/plan de formation: une analyse des besoins de développement est une analyse des exigences en matière d'apprentissage et de développement. Elle présente généralement les compétences fondamentales ou le niveau d'aptitude requis, évalue le niveau de compétences actuel et définit les domaines qui devront être développés. Un plan de formation définit les stratégies, les tâches et les méthodes qui seront utilisées pour répondre aux besoins de développement.

Cadre de compétences pour les enseignants: liste des choses qu'un enseignant devrait connaître et être en mesure de faire. Une description plus ou moins détaillée d'aptitudes et de compétences.

Chef d'établissement: personne à la tête d'un établissement scolaire qui, seule ou au sein d'un conseil, est responsable de la gestion/de l'administration de l'établissement. Selon les cas, il/elle peut également assumer une responsabilité pédagogique (qui peut comprendre des tâches d'enseignement, mais aussi la responsabilité du fonctionnement général de l'établissement – horaire, application du programme, choix des options d'enseignement, du matériel et des méthodes, évaluation des enseignants et des résultats obtenus, etc.) et/ou une responsabilité financière (souvent limitée à la gestion des ressources attribuées à l'établissement).

Concours: examens publics organisés au niveau central dans le but de sélectionner des candidats à la profession d'enseignant/chef d'établissement scolaire.

Contrats à durée déterminée ou de courte durée: un contrat à durée déterminée est un contrat qui prend fin à une date fixée ou à l'apparition d'un événement qui se produira assurément à une certaine date. Un contrat de courte durée est également limité dans le temps et couvre habituellement une courte période, généralement d'une durée d'un an ou inférieure.

Difficultés d'apprentissage générales: fait référence aux élèves dont les problèmes d'apprentissage à l'école ne sont liés à aucune déficience physique, sensorielle ou intellectuelle, mais sont dus à des facteurs externes tels qu'une situation défavorable sur le plan socio-culturel, des opportunités d'apprentissage restreintes, un manque de soutien à domicile, un curriculum inapproprié ou un apprentissage initial insuffisant. Source: Westwood, P. (2008): *What teachers need to know about learning difficulties*, Victoria: ACER Press.

École/établissement privé(e): un établissement est qualifié de privé si: 1) il est contrôlé et géré par une organisation non gouvernementale (par exemple, une église, un syndicat ou une entreprise) ou 2) son organe directeur est essentiellement composé de membres non sélectionnés par une agence publique.

École/établissement privé(e) indépendant(e): école/établissement qui reçoit moins de 50 % de son financement de base d'agences gouvernementales et dont le personnel enseignant n'est pas payé par une agence gouvernementale.

École/établissement privé(e) subventionné(e) (qui dépend de l'État): école/établissement qui reçoit au moins 50 % de son financement de base d'agences gouvernementales ou dont le personnel enseignant est payé par une agence gouvernementale (soit directement soit via le gouvernement).

École publique/établissement public: école/établissement qui est directement ou indirectement géré(e) par une autorité éducative publique. Un établissement est considéré comme public s'il est contrôlé et géré: 1) directement par une autorité ou une agence éducative publique ou 2) par une agence gouvernementale ou par un organe directeur (conseil, comité, etc.) dont la plupart des membres sont soit nommés par une autorité publique soit élus au suffrage public.

Employé sous statut contractuel: renvoie aux enseignants qui sont, de manière générale, employés sous contrat par les autorités locales ou scolaires conformément à la législation générale du travail et avec ou sans conventions centrales en matière de salaire et de conditions de travail.

Évaluation des enseignants à titre individuel: jugement sur le travail des enseignants, qui vise à les contrôler ou à les aider à s'améliorer individuellement. La personne observée fait l'objet d'un feedback individualisé, oral ou écrit. Cette évaluation peut se dérouler dans le cadre de l'évaluation des établissements scolaires en tant qu'entité (mais donne alors lieu en général à un feedback oral) ou être menée indépendamment (et peut alors faire l'objet d'une appréciation formelle sur l'enseignant évalué).

Expérience administrative: expérience dans l'administration/la gestion scolaire acquise, par exemple, au poste de chef d'établissement adjoint.

Expérience professionnelle dans l'enseignement: nombre d'années d'activité professionnelle en tant qu'enseignant, la plupart du temps au niveau d'éducation auquel la personne concernée souhaite être nommée chef d'établissement.

Voies alternatives: programmes de formation souples et principalement axés sur l'emploi débouchant sur un titre pédagogique. Ils sont généralement de plus courte durée que les programmes traditionnels et sont souvent instaurés pour lutter contre la pénurie d'enseignants et attirer les diplômés issus d'autres voies professionnelles.

Fonctionnaire: enseignant employé par les pouvoirs publics (au niveau central ou régional), en vertu d'une législation distincte des lois qui régissent les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Dans certains pays, les enseignants sont nommés à vie comme **fonctionnaires de carrière** par l'autorité centrale ou régionale compétente lorsque celle-ci est l'autorité supérieure en matière d'éducation.

Formateur d'enseignants: personne facilitant activement l'apprentissage (formel) des futurs enseignants en cours de formation. Dans l'enseignement supérieur, cette personne peut être un chargé de cours dans une discipline particulière dont les cours sont suivis par des futurs enseignants de cette discipline ou un chargé de cours dans un domaine spécifique comme la psychologie, la philosophie ou la pédagogie. Sont également inclus dans cette définition les membres du personnel des établissements spécialisés dans la formation des enseignants ou tout autre membre du personnel dans l'enseignement supérieur chargé du suivi des stages ou des phases préparatoires au sein d'un établissement scolaire, de même que les enseignants des écoles ou les tuteurs qui soutiennent les apprentis enseignants.

Formation à la fonction de chef d'établissement: formation spécifique à la fonction de chef d'établissement qui a lieu après la formation initiale des enseignants et la qualification en tant qu'enseignant. Selon les circonstances, la formation peut avoir lieu avant la candidature au poste de chef d'établissement ou la participation à la procédure de recrutement, ou au cours de la ou des première(s) année(s) en fonction à ce poste. Elle a pour but de doter les futurs chefs d'établissement des compétences requises pour assumer leurs nouvelles fonctions. Elle ne doit pas être confondue avec la FPC des chefs d'établissement.

Formation générale: dans le modèle simultané, elle recouvre les cours généraux ainsi que la partie de la formation allouée à la maîtrise de la (des) matière(s) que le futur enseignant aura à enseigner. L'objectif de ces cours est par conséquent de donner aux futurs enseignants une connaissance approfondie d'une ou plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale. Dans le modèle consécutif, la formation générale fait référence au diplôme obtenu dans une matière spécifique.

Formation professionnelle: formation apportant aux futurs enseignants une compréhension à la fois théorique et pratique de leur future profession. Outre les cours de didactique, méthodologie et psychologie, elle comprend des mises en situation d'enseignement en classe.

Formation professionnelle continue: activités de formation, formelles ou non, qui peuvent par exemple comprendre des formations dans une matière spécifique ou des formations pédagogiques. Dans certains cas, ces activités peuvent mener à des qualifications supplémentaires.

Leadership scolaire partagé: le leadership scolaire partagé fait référence à une approche en équipe de la gestion, où le pouvoir de gestion n'est pas de la responsabilité d'une seule personne, mais peut être réparti entre plusieurs personnes et au-delà de l'école. Le leadership scolaire peut englober des personnes occupant divers rôles et fonctions telles que les chefs d'établissement, les adjoints et les assistants du chef d'établissement, les équipes de gestion, le comité de gestion de l'école et le personnel de l'école participant à certaines tâches de gestion.

Liste de candidats: système dans lequel les demandes de postes d'enseignement, qui comportent le nom et les qualifications des candidats sont présentés à une autorité éducative supérieure ou intermédiaire.

Mobilité transnationale à des fins d'apprentissage: mobilité des enseignants à court terme à des fins de développement professionnel (par exemple, un cours de formation, une conférence, un séminaire ou une activité d'observation au poste de travail), pour une durée déterminée (un retour dans l'établissement d'origine est prévu), impliquant le franchissement de frontières sur le plan géographique. Seule la mobilité physique (et non la mobilité virtuelle) est prise en considération.

Modèle consécutif: les volets théorique et pratique de la formation professionnelle sont dispensés après l'enseignement général. Dans ce modèle, les étudiants suivent d'abord une formation dans l'enseignement supérieur dans un domaine particulier avant d'entamer une phase de formation professionnelle distincte.

Modèle simultané: les volets théorique et pratique de la formation professionnelle sont dispensés en même temps que le volet d'enseignement général. Le certificat de fin d'études de niveau secondaire supérieur est le niveau de qualification requis pour suivre une formation conforme à ce modèle et, dans certains cas, un certificat d'aptitude dans l'enseignement supérieur est également exigé. D'autres procédures de sélection peuvent également être appliquées en vue d'une admission.

Nombre d'heures d'enseignement: fait référence au temps que l'enseignant passe auprès de groupes d'élèves, tel que spécifié dans son contrat. Dans quelques pays, il s'agit du seul temps de travail stipulé dans les contrats. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Nombre d'heures de présence à l'école: correspond aux heures disponibles (telles que spécifiées dans les contrats) pour des tâches à effectuer dans l'établissement scolaire ou dans un autre lieu spécifié par le chef d'établissement. Dans certains cas, il s'agit d'un certain nombre d'heures spécifié qui s'ajoute au nombre d'heures d'enseignement; dans d'autres cas, d'un nombre global d'heures de présence qui inclut le temps d'enseignement. Ce dernier peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Nombre global d'heures de travail: comprend le nombre d'heures d'enseignement ou le nombre d'heures de présence à l'école ainsi que le temps de travail passé dans des activités de préparation et de correction (tel que spécifiées dans les contrats) qui peuvent s'accomplir en dehors de l'établissement scolaire. Le nombre d'heures peut être affecté spécifiquement à différentes activités ou défini globalement. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle.

Nombre minimal d'années de service: indique le nombre minimal d'années qu'un enseignant doit avoir accompli avant d'avoir droit à une pension complète, outre le fait d'avoir atteint l'âge officiel/minimum de la retraite.

Organe de direction de l'établissement: organe directeur qui peut être composé de parents, d'enseignants, du chef d'établissement et de membres de la communauté liés à un établissement particulier. Il est chargé de fournir des conseils et de prendre des décisions en ce qui concerne le programme d'études, l'enseignement, le budget, la sélection du chef d'établissement, ainsi que d'autres aspects de la gestion de l'établissement.

Parité de pouvoir d'achat (PPA): taux de conversion monétaire qui convertit les indicateurs économiques exprimés en monnaie nationale en monnaie commune artificielle en égalisant le pouvoir d'achat des différentes monnaies nationales. En d'autres termes, le PPA élimine les différences dans les niveaux de prix existant entre les pays dans le processus de conversion vers une monnaie commune artificielle appelée standard de pouvoir d'achat (SPA).

Période probatoire: nomination temporaire sous la forme d'une période d'essai. Les conditions peuvent varier en fonction des règlements de travail. Elle s'étend généralement sur une période allant de plusieurs mois à plusieurs années. Une évaluation finale peut avoir lieu à la fin de cette période et est généralement suivie par la proposition d'un poste permanent.

Phase d'initiation: phase d'aide structurée offerte aux nouveaux enseignants après qu'ils ont achevé le programme officiel de formation initiale des enseignants, lorsqu'ils prennent leur premier poste d'enseignant. Durant cette phase, ces enseignants exécutent l'ensemble ou la plupart des tâches qui incombent aux enseignants expérimentés et sont rémunérés pour leur travail. Un tuteur est désigné pour leur apporter un soutien personnel, social et professionnel au sein d'un système structuré. Normalement, cette phase comprend également un aspect théorique dispensé en plus de la formation professionnelle obligatoire reçue avant l'obtention d'un diplôme d'enseignant. Elle dure généralement au moins plusieurs mois.

Politique de planification: elle est basée sur l'observation des tendances et l'identification des scénarios d'évolution les plus probables de l'offre et de la demande d'enseignants. Les données analysées contiennent des projections démographiques telles que le taux de natalité et les mouvements migratoires, de même que l'évolution du nombre d'enseignants soit en formation, soit au sein même de la profession (départs à la retraite, transferts vers des postes non enseignants, etc.). La planification des besoins en personnel enseignant peut-être menée à long, à moyen, et/ou à court terme. Cette politique de planification est élaborée aux niveaux national ou régional en fonction du degré de centralisation/décentralisation de la gestion du système éducatif concerné.

Population active (population économiquement active/forces de travail): selon la définition de l'enquête sur les forces de travail, somme des personnes ayant un emploi et des chômeurs.

Produit intérieur brut (PIB): résultat final de l'activité de production des unités de production résidentes.

Recrutement ouvert: désigne une méthode où la publication des postes à pourvoir, l'appel aux candidatures et la sélection des candidats sont décentralisés. Le recrutement est souvent du ressort de l'établissement scolaire, en concertation ou non avec les autorités locales.

Réglementations/recommandations centrales: différents types de documents officiels qui contiennent des lignes directrices, des obligations ou des recommandations à l'attention des établissements d'enseignement. Les **réglementations** sont des lois, des règles ou autres décrets prescrits par les pouvoirs publics afin de réglementer une conduite. Les **recommandations** sont des documents officiels qui proposent de recourir à certains outils, méthodes ou stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Leur application n'est pas obligatoire.

Salaire de base brut annuel: montant payé par l'employeur en une année – primes, augmentation et allocations incluses, comme celles pour le coût de la vie, le treizième mois (le cas échéant), les

vacances, etc. – moins les contributions de l'employeur pour la sécurité sociale et la retraite. Ce salaire ne prend en compte aucune retenue fiscale ni aucun ajustement salarial ou avantage financier (qualifications complémentaires, mérite, heures ou responsabilités supplémentaires, compensations liées à la zone géographique ou à l'enseignement dans des classes hétérogènes ou difficiles, logement, santé et frais de déplacement).

Stage pratique dans un établissement scolaire: stage (rémunéré ou non) effectué dans un environnement réel de travail et qui dure typiquement quelques semaines. Il se fait sous la supervision d'un enseignant et fait l'objet d'évaluations régulières par les enseignants de l'établissement de formation. Ces stages font partie intégrante de la formation professionnelle (par exemple, *stage pédagogique* en Belgique (Communauté française) et *Schulpraktikum* en Autriche).

Standard de pouvoir d'achat (SPA): unité de référence monétaire artificielle commune, utilisée dans l'Union européenne pour exprimer des volumes d'agrégats économiques dans une perspective de comparaison, en éliminant les différences de niveaux de prix entre pays. Les agrégats de volume économique exprimés en SPA sont obtenus en divisant les valeurs initiales exprimées en unités monétaires nationales par leur PPA respective. Un SPA permet donc d'acheter un même volume de biens et services dans tous les pays, tandis que, lorsqu'ils sont exprimés dans une unité monétaire nationale, des montants différents deviennent nécessaires pour acheter ce même volume de biens et services dans chaque pays, en fonction du niveau des prix.

Suivi des évolutions du marché du travail: le suivi des tendances du marché du travail, qui n'entre pas au départ dans la politique de planification officielle du gouvernement, est susceptible de donner aux décideurs politiques un aperçu de l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignants, mais il ne peut être considéré comme une politique de planification officielle.

Tests nationaux: l'évaluation nationale des élèves peut être définie comme l'administration nationale de tests standardisés et d'examens organisés au niveau central. Il s'agit de tests assortis de procédures définies au niveau central pour l'élaboration de leur contenu, pour leur administration et leur correction, ainsi que pour l'interprétation et l'utilisation des résultats. Ces tests sont standardisés par les autorités nationales (ou supérieures) en matière d'éducation.

Trois types de tests nationaux peuvent globalement être distingués:

- **Les tests nationaux destinés à contribuer à la prise de décision concernant le parcours scolaire des élèves:** il s'agit de tests qui permettent de dresser le bilan des acquis des élèves au terme d'une année scolaire ou d'un cycle d'enseignement particulier et qui peuvent avoir une incidence significative sur leur parcours scolaire. Dans la littérature, ces tests sont également qualifiés de tests sommatifs ou d'«évaluation de l'apprentissage». Leurs résultats sont repris pour délivrer des certificats et/ou prendre des décisions pédagogiques importantes liées à l'orientation, au choix d'un établissement, au passage en classe supérieure, etc.
- **Les tests nationaux destinés à piloter les établissements et/ou le système éducatif:** il s'agit de tests nationaux qui visent principalement à piloter et à évaluer les écoles et/ou le système éducatif dans son ensemble. Le pilotage et l'évaluation renvoient ici au processus de collecte et d'analyse d'informations afin de contrôler les performances obtenues par rapport à des objectifs et de prendre des mesures correctives au besoin. Les résultats des tests nationaux servent d'indicateurs de la qualité de l'enseignement, des performances des enseignants mais également de l'efficacité globale des politiques et pratiques liées à l'éducation.
- **Les tests nationaux destinés à identifier les besoins d'apprentissage spécifiques des élèves:** le troisième groupe de tests nationaux a pour principal but de contribuer au processus d'apprentissage des élèves à titre individuel en identifiant leurs besoins d'apprentissage spécifiques et en adaptant l'enseignement en conséquence. Ces tests sont axés sur l'idée d'une «évaluation pour l'apprentissage» et peuvent être décrits comme des «évaluations formatives».

III. Bases de données

Base de données internationale PISA 2009

PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une enquête internationale menée sous l'égide de l'OCDE dans le but de mesurer les compétences des jeunes de 15 ans en lecture, en culture mathématique et en culture scientifique. L'enquête se fonde sur des échantillons représentatifs de la population des élèves de 15 ans qui fréquentent, selon la structure du système, soit le niveau secondaire inférieur, soit le niveau secondaire supérieur. Outre qu'elle mesure les compétences, l'enquête internationale PISA 2009 comprend des questionnaires destinés à mettre en évidence les variables du contexte scolaire et familial susceptibles d'éclairer ses conclusions. Ces questionnaires ont été envoyés aux chefs d'établissement et aux élèves dans le cadre de l'enquête PISA. Les indicateurs contenus dans la présente publication ont été préparés à l'aide des réponses à ces questionnaires contextuels. Tous les indicateurs couvrent les écoles tant publiques que privées, subventionnées ou non.

Enquête internationale TALIS 2008

L'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est conduite auprès des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur et des directeurs des établissements dans lesquels ils travaillent. Au total, vingt-quatre pays ont participé à l'enquête TALIS 2008, dont 19 pays européens. Le taux de réponse des Pays-Bas ayant été inférieur au minimum requis de 75 %, le pays n'a pas été intégré au rapport international. Des questionnaires distincts ont été établis pour les enseignants et directeurs d'établissements. Dans les pays participants, les établissements et les enseignants qui ont contribué à l'enquête ont été choisis de manière aléatoire. Dans chaque pays (excepté les plus petits), environ 200 établissements et 20 enseignants travaillant dans chacun d'eux ont été retenus. L'enquête TALIS 2008 s'est intéressée à des aspects essentiels de l'environnement pédagogique, qui influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les établissements, à savoir:

- la direction et la gestion des établissements – les fonctions assurées par les dirigeants d'établissement, étant donné leurs responsabilités croissantes et la délégation des pouvoirs de décision;
- l'évaluation du travail des enseignants dans les établissements, la forme et la nature des informations qu'ils reçoivent en retour, et l'utilisation des conclusions de ces procédures aux fins de récompense et de valorisation des enseignants;
- la formation continue des enseignants et ses liens avec les systèmes d'évaluation, le soutien des directeurs d'établissements et l'incidence sur les pratiques pédagogiques;
- les particularités des pays en termes de méthodes, d'activités, de principes et d'orientations pédagogiques, et leurs variations en fonction des caractéristiques des enseignants.

Enquête internationale TIMSS 2011

L'enquête sur les tendances internationales de l'étude des mathématiques et des sciences de 2011 (TIMSS 2011) est la cinquième évaluation de la série d'évaluations internationales de l'IEA sur les performances des élèves, destinée à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Réalisée pour la première fois en 1995, TIMSS dresse tous les quatre ans le bilan des performances des élèves de quatrième et huitième années. À l'instar de ses précédentes versions, TIMSS 2011 a recueilli des informations sur les contextes d'apprentissage des mathématiques et des sciences auprès des élèves participants, de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement, de même que des données relatives aux programmes de mathématiques et de sciences dans chacun des pays. Vingt-et-un pays européens ont participé à la collecte d'informations sur les élèves de quatrième année et neuf à la collecte d'informations sur les élèves de huitième année.

IV. Bibliographie

Commission européenne, 2007. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen. *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. COM(2007) 392 final.

Commission européenne, 2008. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen. *Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire*. COM(2008) 425 final. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:FR:PDF> [Consulté le 5 janvier 2013].

Commission européenne, 2010. *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants: manuel à l'intention des décideurs politiques*. Document de travail des services de la Commission SEC (2010) 538 final. [pdf] Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_fr.pdf [Consulté le 5 janvier 2013].

Commission européenne, 2012. Document de travail des services de la Commission. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, accompagnant le document intitulé Communication de la Commission, *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*. SWD(2012) 374 final. [pdf] Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf [Consulté le 5 janvier 2013].

Commission européenne, 2012. 'Education²: Policy support for Teacher Educators', a peer-learning conference: 26 – 28 March 2012. Conference Conclusions. [pdf] Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/educator/conclusions_en.pdf [Consulté le 5 janvier 2013].

EACEA/Eurydice, 2011a. *Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement en Europe 2011/12*. Rapport Eurydice. Bruxelles: Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe: réglementations et statistiques*. Bruxelles: Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012a. *L'éducation à la citoyenneté en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012b. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*. Bruxelles: Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Bruxelles: Eurydice.

EFEE-ETUCE. *Technical Report of EFEE-ETUCE survey on Recruitment and Retention in the Education Sector*. Prepared by ETUCE & EI Secretariats. July 2012. [pdf] Disponible à l'adresse: http://etuce.homestead.com/Social_Dialogue/VP-2011-001-0160_Technical_Report_EN.pdf [Consulté le 5 janvier 2013].

Eurydice, 2008. *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Eurydice, 2009. *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Eurydice.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2012. *The Experience of New Teachers - Results from TALIS 2008*. Paris: Edition OCDE.

REMERCIEMENTS

AGENCE EXÉCUTIVE ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE EURYDICE ET SOUTIEN AUX POLITIQUES

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Bernadette Forsthuber (coordination), Nathalie Baïdak, Ania Bourgeois
avec la contribution de Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani et Katerina Ticha

Expert externe

Christian Monseur (aide à l'analyse secondaire de la base de données TIMSS)

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

EUROSTAT (Éducation, science et culture)

Fournisseurs d'indicateurs à partir des bases de données d'Eurostat

Eric Gere, Paolo Turchetti, Ana Maria Martinez Palou

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-iaan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Irina Vaseva (expert)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Centre for International Services
National Agency for European Educational Programmes
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution de l'unité: Jana Halamová, Radka Topinková,
Pavel Šimáček (expert du ministère de l'éducation, de la
jeunesse et des sports)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center (DLR)
EU-Bureau of the BMBF/German Ministry for Education and
Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and
Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: Vilja Saluveer (expert en chef,
direction de l'enseignement supérieur, ministère de
l'éducation et de la recherche)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs, Culture and
Sports
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Montserrat Grañeras Pastrana,
Ana Isabel Martín Ramos (auteur chargé de la coordination),
Flora Gil Traver, Mercedes Lucio Villegas de la Cuadra

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Thierry Damour;
expert: Luisa Lombardi

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribution de l'unité: Duje Bonacci

ÍSLAND

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavík
Contribution de l'unité: Rósa Gunnarsdóttir (expert)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia LLP
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribution de l'unité: Simona Baggiani;
experts: Gianna Barbieri (*Servizio di statistica settore istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*); Francesca Brotto (*Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: responsabilité collective

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contribution de l'unité: responsabilité collective de l'unité en collaboration avec des experts externes: Svetlana Batare (ministère de l'éducation et des sciences) et Baiba Baškere (syndicat des fonctionnaires de l'éducation et des sciences)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: bureau national Eurydice

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribution de l'unité: Audronė Razmantienė (expert)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribution de l'unité: Jeannot Hansen et Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution de l'unité: expert: Csilla Stéger (chef de service, autorité éducative)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: experts: Gaetano Bugeja, Desiree Scicluna Bugeja et Rose Marie Privitelli (direction de la gestion du programme et de l'apprentissage en ligne)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: responsabilité collective

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Anna Smoczyńska en coopération avec Anna Dakowicz (expert du ministère de l'éducation nationale)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Isabel Almeida et Carina Pinto; d'autres directions du ministère: Alcina Cardoso, Aida Castilho, João Matos et Joaquim Santos

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica - Gabriela Chirea en coopération avec les experts: Eugenia Popescu, Marius Bălaşa et Corina Marin (ministère de l'éducation nationale)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science, Culture and Sport
Education Development Office
Maistrova 10
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: responsabilité collective; expert: Darinka Cankar (ministère de l'éducation, des sciences, de la culture et des sports)

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova, Martina Rackova en coopération avec Gabriela Aichova et Maria Lipska d'UIPS

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Kristiina Volmari

SVERIGE

Eurydice Unit
Department for the Promotion of Internationalisation
International Programme Office for Education and Training
Kungsbroplan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday, Dilek Güleçyüz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd, Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Commission européenne; EACEA; Eurydice

Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne

2013 – 144 p.

(Chiffres clés)

ISBN 978-92-9201-413-1

doi:10.2797/91796

Descripteurs: enseignant, chef d'établissement scolaire, formation initiale des enseignants, conditions d'admission, formation professionnelle continue, mentorat, salaire d'enseignants, statut de l'enseignant, temps de travail, âge, sexe, méthode d'enseignement, évaluation des enseignants, éducation préprimaire, enseignement primaire, enseignement général, enseignement secondaire, analyse comparative, Croatie, Turquie, AELE, Union européenne

«Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe» contient 62 indicateurs portant sur les enseignants et les chefs d'établissement de l'éducation préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur dans 32 pays (États membres de l'Union européenne, Croatie, Islande, Liechtenstein, Norvège et Turquie). Six sujets sont abordés: la formation initiale des enseignants et le soutien aux enseignants débutants, le recrutement, les employeurs et les contrats, la formation professionnelle continue et la mobilité, les conditions de travail et le salaire, ainsi que les niveaux d'autonomie et les responsabilités des enseignants et des chefs d'établissement. Le rapport combine les données statistiques et les informations qualitatives tirées des données primaires fournies par le réseau Eurydice, les données d'Eurostat et les renseignements issus des enquêtes internationales TALIS 2008, PISA 2009 ET TIMSS 2011.

Le réseau Eurydice est constitué de 40 unités nationales basées dans 36 pays (États membres de l'Union européenne, Islande, Liechtenstein, Norvège, Suisse, Croatie, ancienne République yougoslave de Macédoine, Monténégro, Serbie et Turquie). Il est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'Union européenne.

Le réseau Eurydice s'adresse en priorité à tous ceux qui participent au processus de décision politique en éducation tant aux niveaux national, régional et local que dans les institutions européennes. Il se concentre sur la manière dont l'éducation se structure et s'organise en Europe, à tous les niveaux d'enseignement. Ses publications sont principalement constituées de descriptions nationales des systèmes éducatifs, d'analyses comparatives sur des thèmes spécifiques, et d'indicateurs et de statistiques. Elles sont disponibles gratuitement sur le site internet d'Eurydice ou sur papier.

EURYDICE sur Internet –

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



Office des publications

