



**COMMISSION EUROPÉENNE**  
Direction générale de l'éducation et de la culture  
  
Education  
**Développement des politiques éducatives**

# **RAPPORT EUROPÉEN SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE**

## **SEIZE INDICATEURS DE QUALITÉ**

**Rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail  
"Indicateurs de qualité"<sup>1</sup>**

**MAI 2000**

---

<sup>1</sup> Le groupe de travail se compose d'experts choisis par les ministres de l'Éducation des pays suivants: Autriche, Belgique, Danemark, Allemagne, Grèce, Espagne, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Finlande, Suède, Royaume-Uni, Chypre, Hongrie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Lettonie, Estonie, Lituanie, Bulgarie, République tchèque, Slovénie.

# SOMMAIRE

	Page
A. INTRODUCTION	2
B. CINQ ENJEUX RELATIFS À LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN EUROPE	6

## SEIZE INDICATEURS DE QUALITÉ RELATIFS À L'ÉDUCATION SCOLAIRE

### Indicateurs du niveau atteint

1. Mathématiques	12
2. Lecture	15
3. Sciences	18
4. Technologies de l'information et de la communication (TIC)	21
5. Langues étrangères	24
6. Apprendre à apprendre	27
7. Éducation civique	30

### Indicateurs de réussite et de transition

8. Taux d'échec scolaire	32
9. Achèvement de l'enseignement secondaire supérieur	36
10. Taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur	38

### Indicateurs d'évaluation et de pilotage de l'éducation

11. Évaluation et pilotage de l'éducation scolaire	41
12. Participation des parents	44

### Indicateurs relatifs aux ressources et structures

13. Éducation et formation des enseignants	47
14. Taux de fréquentation d'un établissement pré-primaire	50
15. Nombre d'élèves par ordinateur	52
16. Dépenses d'éducation par étudiant	55

### Annexes:

1. EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES	59
2. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET AUTRES DOCUMENTS	76
3. PARTICIPANTS AU GROUPE DE TRAVAIL	79

## A. INTRODUCTION

Dans tous les pays membres, la qualité de l'éducation et de la formation est une question qui revêt la plus haute priorité politique. On estime que des niveaux élevés de connaissances, de compétences et de qualifications sont des conditions fondamentales de la citoyenneté active, de l'emploi et de la cohésion sociale. L'apprentissage tout au long de la vie représente pour chacun un important moyen de façonner son avenir sur les plans professionnel et personnel; une éducation de qualité est essentielle au vu des politiques liées au marché de l'emploi et de la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de l'Union européenne.

L'article 149 du traité de la Communauté européenne dispose que "la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique". Le Conseil de l'éducation a débattu de cette question en de nombreuses occasions. Des conclusions et des résolutions ont été adoptées, invitant les États membres et la Commission à lancer une action de coopération dans ce domaine. Dans la résolution du Conseil du 26 novembre 1999, les ministres de l'Éducation ont identifié la qualité de l'éducation comme l'une des questions prioritaires devant être examinées dans le cadre du nouveau modèle de coopération de l'ordre du jour permanent ("rolling agenda").

La qualité de l'éducation constitue le principal objectif des actions du programme d'action communautaire SOCRATES. La qualité de l'éducation a ainsi constitué une question prioritaire à analyser; un certain nombre d'études et de projets de recherche ont été lancés dans le but de renforcer la coopération dans ce domaine au plan européen. Ces initiatives ont préparé le terrain pour le projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'éducation scolaire mené dans 101 établissements secondaires à travers l'Europe en 1997-98. Sur la base des résultats de cet exercice pilote, la Commission a adopté en janvier 2000 une proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur "*La coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'éducation scolaire*", fondée sur les articles 149 et 150 du traité.

La nécessité d'une coopération dans le domaine de l'évaluation de la qualité a été également soulignée à l'occasion de la conférence, tenue à Prague en juin 1998, des ministres de l'Éducation de l'Union européenne et des onze pays adhérents ainsi que les ministres de l'Éducation des trois pays non-associés d'Europe centrale et orientale, participant à titre d'observateurs. Les ministres de l'Éducation des 26 pays participants ont invité la Commission à mettre sur pied un groupe de travail composé d'experts nationaux, désignés par les ministres, en vue de convenir **d'une petite série d'indicateurs ou de repères en matière de qualité de l'éducation scolaire destinés à faciliter l'évaluation des systèmes au niveau national**. Un groupe de travail composé d'experts représentant 26 pays européens a été mis sur pied en février 1999.<sup>2</sup>

Deux rapports intérimaires ont été préparés par la Commission. Le premier, consacré aux critères de sélection des indicateurs, a été présenté aux ministres européens de l'Éducation réunis à Budapest en juin 1999. Le second rapport, qui établit une esquisse préliminaire des indicateurs devant être examinés, a été soumis au Conseil de l'éducation à l'occasion de sa réunion du 26 novembre 1999.<sup>3</sup>

Le présent *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire* s'articule autour des 16 indicateurs sélectionnés par le groupe de travail en coopération avec la Commission. Ces indicateurs concernent quatre grands domaines: le niveau atteint, la réussite et la transition scolaires, le suivi de l'éducation scolaire ainsi que les ressources et structures de l'éducation.

---

<sup>2</sup>La liste est actuellement disponible sur le site: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/membersen.html>

<sup>3</sup> Les deux rapports intérimaires sont sur le site: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/backen.html>



Les indicateurs se subdivisent en quatre domaines:

1. **Acquis des élèves.** Ce domaine comporte sept indicateurs du niveau atteint, perçus comme cruciaux pour l'ensemble des pays européens tant actuellement que pour l'avenir. Dans certains domaines (*mathématiques, lecture, sciences*), des données sont déjà disponibles, ce qui reflète, dans une certaine mesure, la facilité relative de l'évaluation de ces disciplines. À l'autre extrémité, l'indicateur "*apprendre à apprendre*" englobe un ensemble de compétences beaucoup moins faciles à mesurer ; il s'agit là néanmoins d'un indicateur crucial au regard d'un avenir économique et social imprévisible, pour lequel il n'existe pas à l'heure actuelle de données comparables. Entre ces deux extrêmes, se trouvent des matières d'enseignement comme l'*éducation civique* pour lesquelles nous disposons de peu de données, et les *langues étrangères*, domaine encore insuffisamment développé. La discipline *Technologies de l'information et de la communication* (TIC) figure également parmi les indicateurs du niveau atteint dans la mesure où, même s'il n'existe à l'heure actuelle pratiquement pas de données valables, elle est appelée à devenir un indicateur important dans les années à venir. Tous ces domaines exprimant le niveau atteint demeurent des objectifs importants pour l'avenir.
2. **Réussite et transition.** Appartiennent à cette catégorie, trois indicateurs d'une haute pertinence politique, intimement liés entre eux: *le taux d'échec scolaire, l'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur et le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur.*
3. **Evaluation et pilotage de l'éducation scolaire.** Deux indicateurs relèvent à l'heure actuelle de cette catégorie. Il s'agit de *l'évaluation et du pilotage de l'éducation scolaire* et de *la participation des parents*. Ces deux indicateurs concernent la participation des acteurs concernés. Les directeurs d'écoles, les enseignants, les élèves et les parents sont hautement concernés dans la mesure où ce sont des consommateurs d'information et des éléments agissants dans l'amélioration de l'école.
4. **Ressources et structures.** Cette catégorie comprend quatre indicateurs, traitant chacun d'aspects importants de l'infrastructure, qui sont à la base du rendement de l'école et de la réussite des élèves. Il s'agit *des dépenses consenties en matière d'éducation par étudiant, de l'éducation et de la formation des enseignants, des taux de fréquentation d'un établissement pré-primaire et du nombre d'étudiants par ordinateur.*

## L'UTILISATION DES INDICATEURS ET DES REPÈRES (BENCHMARKS) DANS L'ÉLABORATION DES POLITIQUES

En permettant de visualiser les similarités et les différences entre pays, les graphiques rendent les indicateurs et les repères plus éloquents, permettant ainsi aux pays d'apprendre les uns des autres en comparant leurs intérêts communs tout autant que leurs différences partagées. Les repères n'ont pas pour but d'établir des normes ou des objectifs mais plutôt d'apporter aux concepteurs de politiques des points de référence. Les repères sont utilisés pour identifier les questions devant être approfondies et pour proposer des voies alternatives pour la réalisation des objectifs des politiques.

À titre d'exemple, nous pourrions nous intéresser aux données existantes relatives à l'utilisation des TIC dans les écoles.

***Pourquoi choisir le “niveau atteint en matière de TIC” comme indicateur de qualité de l’éducation?***

Cet indicateur a été choisi dans la mesure où les TIC sont d’une importance politique extrême. Elles ont déjà un impact très profond sur la vie des gens et sur l’apprentissage des enfants. Au Royaume-Uni, par exemple, les TIC représentent 40% de toutes les parts du marché.

***Pourquoi choisir des données sur “l’utilisation des TIC à l’école” ?***

Il s’agit là, en fait, d’un indicateur parmi d’autres. Il permet de comparer l’approche des pays en matière d’utilisation des TIC, que ce soit comme sujet au programme ou comme outil générique. Bien que les données aient un pouvoir d’information limité, elles n’en constituent pas moins une introduction à la discussion des politiques dans la mesure où elles posent un certain nombre de questions sur la place, la finalité et la pratique des TIC dans les écoles européennes. Par exemple:

- Est-il préférable d’enseigner les TIC comme discipline à part entière ou de les utiliser comme outil applicable à toutes les autres disciplines?
- Quelles sont les implications d’une telle décision pour la formation des enseignants: compétences spécialisées ou compétences génériques?
- Quels sont les besoins du marché de l’emploi: des spécialistes de haut niveau (ex: des programmeurs) ou des jeunes ayant une vaste culture informatique?

Et, en envisageant l’avenir immédiat ou à long terme:

- Quels sont les coûts et les avantages de formes alternatives d’enseignement? Quelle proportion de l’apprentissage peut se faire de manière autonome ? guidée par l’enseignant ? guidée par des pairs ? à la maison, à l’école ou au sein de la collectivité ?

Tous les indicateurs débouchent sur un certain nombre de domaines politiques et sur l’examen de pratiques prometteuses qui existent déjà en Europe. Pour chaque catégorie d’indicateur citée dans le présent document, des exemples de pratiques sont donnés à titre d’illustration. Ces exemples suggèrent ce qui peut être réalisé avec de l’imagination et de l’engagement. Par exemple, pour les TIC, nous donnons des exemples d’initiatives intéressantes entreprises en Estonie et en Suède. L’exemple suédois englobe un certain nombre de domaines importants, dont la formation des enseignants et les ressources mises à la disposition des étudiants, mais implique des coûts importants. A l’inverse, l’exemple estonien suggère des moyens innovants en matière d’utilisation des ressources cachées (les élèves des écoles) pour minimiser les coûts et, par là même, améliorer le rendement. De ce fait, les indicateurs débouchent sur des repères, des problèmes et des questions et, de là, sur des exemples de pratique qui constituent un point focal pour l’élaboration des politiques dans chaque pays européen.

**DES DONNÉES À LA POLITIQUE ET À LA PRATIQUE**

Dans les pages qui s’ensuivent, les indicateurs présentés sont répertoriés dans l’annexe 4 (pages 24-49) (Dans l’annexe 83 (liens)] TJ10-1.173

Par conséquent, des exemples prometteurs ou intéressants de ce qui a lieu partout en Europe sont présentés afin de stimuler encore plus la discussion et d'illustrer les principes susceptibles d'être transférés d'un pays à l'autre. Certains exemples de pratiques dépassent de loin les paramètres de l'indicateur auquel ils sont associés, mais ce faisant, ils illustrent le potentiel qu'ont ces données de faire la différence tant au niveau des politiques qu'au niveau de la pratique au sein de l'école ou de la salle de classes.

## **B. CINQ ENJEUX EN MATIÈRE DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EN EUROPE**

Le nouveau millénaire n'est peut-être qu'un changement symbolique de date, mais il n'en marque pas moins une étape importante pour les dirigeants politiques dans les pays européens. Il nous incite à regarder vers l'avenir et nous intéresser aux enjeux que cet avenir représente. Pour les décideurs politiques, ces enjeux consistent à garder le contact avec les mutations nationales et internationales, tout en les devançant; mutations qui transformeront la face de l'Europe et affecteront les systèmes éducatifs nationaux. Les seize indicateurs présentés dans le présent rapport nous amènent à identifier cinq enjeux importants pour l'avenir:

- L'enjeu du savoir
- L'enjeu de la décentralisation
- L'enjeu des ressources
- L'enjeu de l'intégration sociale
- L'enjeu des données et de la comparabilité

### **L'enjeu du savoir**

L'enjeu de la société du savoir nous ramène à la finalité fondamentale de l'éducation scolaire, en relation avec le monde du travail, avec la vie sociale et avec l'apprentissage tout au long de la vie. L'explosion de l'information exige une refonte totale des conceptions traditionnelles du savoir, de la façon de le « transmettre », de le « dispenser » par les enseignants et de l'acquérir par les étudiants. Il pose des questions concernant l'évaluation du savoir et la façon de le tester et les questions, plus ardues, liées aux ressources de compétences, d'attitudes et de motivation à apprendre. Il remet en question le contenu des programmes ainsi que la hiérarchisation et le cloisonnement des "disciplines".

La lecture, les mathématiques et la science peuvent prétendre au statut d'indicateur dans la mesure où il s'agit de matières qui apportent des outils de connaissance essentiels et jettent les bases des compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie. Moins faciles à mesurer, les compétences en éducation civique, en langues étrangères et en TIC n'en seront pas moins significatives à l'avenir. Le moins développé des indicateurs présentés dans le présent rapport est celui qui se rapporte à l'apprentissage de l'apprentissage, mais les compétences qui y sont rattachées sont probablement les plus cruciales et les plus durables dans la société du troisième millénaire.

Tous ces domaines du savoir et des compétences constituent des enjeux importants pour la profession enseignante et pour le contenu des enseignements tant pour la formation initiale que pour la formation continue. S'il est vrai que les indicateurs liés à ce domaine ne donnent pas de réponse, ils n'en posent pas moins des questions importantes sur les institutions qui seront chargées de former les enseignants, sur la façon d'assurer cette formation à l'avenir ainsi que sur la manière de pourvoir au développement professionnel continu des enseignants.

Les mutations nécessitent que soient repensées, reconsidérées et réévaluées les pratiques admises, remettant ainsi en question ce qui a été fait et accepté de tout temps. Le changement exige souvent que les organisations soient restructurées et que leur culture interne soit remaniée. Il impose des exigences nouvelles en matière de hiérarchies, de statut et de relations. Il peut déconcerter les enseignants et troubler les parents qui imaginent l'école conformément au moule qu'ils ont eux-mêmes connu.

Toutefois, comme le montrent les exemples de pratiques prometteuses, ces problèmes sont en train d'être résolus. Des initiatives sont en cours visant à renforcer les compétences des enseignants, exploiter les nouvelles technologies, explorer de nouvelles voies en matière d'aptitudes à « apprendre à apprendre ». Affronter l'enjeu du savoir équivaut à tirer les leçons de ce qu'il y a de bien et à mettre en œuvre ce qu'il y a de mieux.

### **L'enjeu de la décentralisation**

Pendant les deux dernières décennies, de nombreux systèmes éducatifs européens ont accordé un surcroît d'autonomie et de responsabilité aux écoles, renforçant ainsi l'obligation de rendre compte au niveau de l'école et, dans certains cas, au niveau de la salle de classes. L'étendue et le rythme de cette décentralisation diffèrent considérablement d'un pays européen à l'autre. Dans certains pays (Pays-Bas et Royaume-Uni, par exemple), les écoles bénéficient désormais d'une autonomie substantielle, alors qu'en Belgique (Fl), Danemark, Finlande et Suède, la plupart des décisions sont maintenant prises au niveau de l'école. En Italie, une réforme instituant un fort degré d'autonomie pour les écoles est discutée depuis 1997. En Autriche, des réformes entreprises en 1993-94 sont venues renforcer l'autonomie des écoles.

La tendance à la décentralisation de la prise de décisions vers les écoles est une stratégie politique éminemment importante et procède en partie d'une méfiance à l'égard de la capacité de l'État à satisfaire correctement tous les besoins d'une population de plus en plus exigeante. D'aucuns soutiennent que ceux qui sont les plus concernés par l'effet d'une décision sont les mieux placés pour prendre les décisions qui les touchent de la manière la plus directe. Dans une certaine mesure, la décentralisation est une façon de déplacer le débat politique sur la qualité vers les niveaux inférieurs du système éducatif.

Ce faisant, elle pose des questions concernant l'uniformité, l'équité, l'assurance de la qualité et l'inspection. En donnant le pouvoir aux acteurs concernés, appartenant aux niveaux inférieurs, elle les rend responsables de la définition de ce qu'ils entendent par qualité de l'éducation et leur accorde la « propriété » de la part qu'ils détiennent dans le système éducatif.

Le processus de décentralisation est souvent perçu comme étant à la fois positif et inévitable, mais accompagné de problèmes qui lui sont propres. Étant donné que c'est à l'État qu'il appartient de dispenser une éducation de qualité pour tous, il est nécessaire de veiller un tant soit peu à ce que le système réalise, de fait, cet objectif. De par sa nature même, la décentralisation occasionne des écarts plus importants entre les écoles du point de vue du niveau. L'enjeu politique consiste à reconnaître l'existence de ces différences et à veiller à ce qu'elles soient transformées en opportunités et qu'elles n'empêchent pas les élèves de réaliser pleinement leurs potentialités.

D'aucuns soutiennent que les systèmes centralisés qui prescrivent et contrôlent les intrants éducatifs (programmes, forme, contenu, etc.) nécessitent moins de suivi et de contrôle que les systèmes décentralisés qui, tout en mettant moins l'accent sur le contrôle des intrants, exigent un contrôle plus strict du résultat. Un examen plus rapproché des indicateurs relatifs au suivi et à l'évaluation des systèmes ne permet pas de valider entièrement cette affirmation, mais révèle des systèmes très disparates sous le couvert de pratiques en apparence similaires.

### **L'enjeu des ressources**

Pour de nombreuses personnes appartenant au système éducatif, la solution aux pressions exercées par le changement réside dans un surcroît de ressources. À travers le monde, l'éducation est de plus en plus perçue comme un investissement. Tout en offrant des choix aux consommateurs dans les nouveaux marchés éducatifs, l'impératif économique consiste à trouver des alternatives bon marché aux pratiques institutionnelles onéreuses. La technologie est en passe de devenir moins coûteuse et plus accessible, alors que la main d'œuvre professionnelle est en train de se raréfier et de devenir plus chère, du point de vue tant social qu'économique. L'indicateur relatif au nombre d'ordinateurs par étudiant est déjà dépassé dans la mesure où les écoles ont connu une croissance rapide de leurs équipements. Le véritable enjeu réside dans l'utilisation et le déploiement les plus intelligents et les moins coûteux des nouvelles technologies.



Dans la plupart des pays européens, il existe deux tendances parallèles qui ont pour effet de multiplier les demandes de ressources aux deux extrémités du système éducatif. De plus en plus de personnes restent dans le système éducatif pendant des périodes de plus en plus longues, multipliant ainsi la demande de ressources d'éducation. La fréquentation de l'enseignement post-secondaire et supérieur s'accroît régulièrement. À l'autre bout du système éducatif, l'éducation pré-primaire se généralise et, bien qu'il n'y ait pas de consensus sur sa nature et sur l'âge de ceux qui sont appelés à la fréquenter, il est généralement admis que les expériences de la première enfance ont une influence déterminante sur l'intelligence, sur le développement personnel et, plus tard, sur l'intégration sociale. Pour souhaitables qu'elles soient et pour important que soit l'investissement à long terme dans la première enfance, ces tendances qui s'accroissent exercent également une pression sur l'apport de ressources et exigent de la créativité dans la pensée politique.

À mesure que l'apport de ressources est moins institutionnalisé, l'individu devra s'adapter en rassemblant ses propres qualifications, les éléments constitutifs de son propre savoir, sur le lieu du travail, de manières plus informelles ou dans des contextes nouveaux non encore identifiés. L'apprentissage tout au long de la vie est en passe de devenir la solution permettant à l'individu de contrôler son avenir sur le plan tant professionnel que personnel, et ainsi de participer plus activement à la société.

Là aussi, les concepteurs de politiques pourront bénéficier de données permettant de suivre les tendances importantes, mais au-delà des chiffres et des graphiques, se posent les questions liées à la nature et à l'efficacité de l'apport de ressources ainsi qu'au besoin accru en données de meilleure qualité, suffisamment sensibles pour éclairer la prise de décisions dans ces domaines.

### **L'enjeu de l'intégration sociale**

Tous les systèmes éducatifs européens ont pour objectif l'intégration et visent à permettre aux enfants et aux jeunes de tirer profit de l'éducation scolaire et à les préparer à la vie après l'école.

Aucun système n'a réussi entièrement à réaliser ces objectifs et tous les pays reconnaissent que la tâche ne cesse de croître. Cette tâche est en passe de devenir une gageure d'autant plus sérieuse que de nombreux jeunes perçoivent les structures, les programmes et l'environnement scolaires comme étant peu agréables et comme ayant peu de pertinence avec leur vie. Pour beaucoup jeunes, il n'existe pas d'incitation claire de la part de la famille ou de la collectivité pour aller à l'école et il n'y a pas de bénéfice à retirer à assister régulièrement à l'enseignement qui y est dispensé. Tous les États membres commencent à se rendre compte que l'avenir réserve des défis colossaux aux structures traditionnelles des institutions éducatives. Cela signifie qu'il importe de trouver des formules pour éduquer les citoyens au-delà de l'école et en dehors de la salle de classe et les aider à acquérir les compétences et les qualifications qui les rendront moins vulnérables dans le contexte de l'économie mondiale. Le projet pilote européen « Écoles de la Deuxième Chance » qui compte à l'heure actuelle 13 écoles dans 11 États membres, s'attaque à ce problème en montrant que les jeunes qui ont quitté le système éducatif sans les compétences de base nécessaires à l'obtention d'un emploi et à l'intégration peuvent être réinsérés par le biais de plans d'éducation et de formation individualisés mis en œuvre en étroite coopération avec les employeurs locaux.

L'indicateur relatif à l'éducation civique constitue un indice d'intégration sociale. Il nous rappelle comment les « étrangers », quelle que soit la définition de ce mot, sont perçus et suggère que c'est aux organismes sociaux et aux écoles en particulier qu'il appartient de traiter ce problème. Les attitudes à l'égard des étrangers peuvent être influencées non seulement par le contexte du programme, mais aussi par les structures et la culture des écoles elles-mêmes.

Cet indicateur nous rappelle que la relation entre l'école et la société est un élément vital qu'il importe de prendre en considération dans la conception des politiques. Les dirigeants politiques ont besoin de connaître les réponses à des questions telles que les suivantes:

1. Quels sont les messages implicites et explicites sur l'intégration sociale véhiculés par l'école?
2. À quel niveau y a-t-il abandon du système par les jeunes ? Et pourquoi?

3. À quel niveau les problèmes sont-ils les plus aigus?
4. Où est-il possible d'identifier des réussites dans l'enrôlement et le maintien des jeunes dans le système éducatif?
5. Quelles sont les alternatives pour l'avenir?

### **L'enjeu des données et de la comparabilité**

Les seize indicateurs décrits dans le présent rapport sont venus en temps opportun pour nous rappeler que les pays ne peuvent plus se permettre de se recroqueviller sur eux-mêmes et qu'ils doivent, au contraire, regarder vers l'extérieur afin de comparer leurs prestations avec celles de leurs voisins. Un concept nouveau est entré dans le discours politique: l'étalonnage des performances. Les repères introduisent un nouveau mode de réflexion sur la performance nationale, l'efficacité aux niveaux régional et local et sur la performance des écoles prises individuellement. Les repères peuvent être utilisés à des fins de diagnostic et de formation pour éclairer la politique et la pratique; ils sont parfois aussi perçus comme une menace.

L'enjeu de la comparabilité consiste à créer un climat de dialogue ouvert et positif. Toute comparaison perçue comme injuste nuit à l'utilisation positive et constructive des données-repères. Il convient bien évidemment de commencer par le niveau atteint par les enfants à l'école: les résultats qu'ils ont obtenus à la sortie de l'école, les compétences de base qu'ils ont acquises à des moments clés de leur développement.

Les données relatives aux niveaux atteints par les élèves à différents âges sont, cependant, d'un usage limité pour les concepteurs de politiques si ceux-ci ne connaissent pas les conditions dans lesquelles ces niveaux peuvent être améliorés et d'une utilité limitée s'ils ne connaissent pas les facteurs qui contribuent à la qualité de l'enseignement et à l'efficacité de l'apprentissage.

Cet aspect pose la question de la disponibilité de données comparatives. Plusieurs indicateurs cités dans le présent rapport souffrent d'un manque flagrant de données permettant de soutenir une discussion des politiques et d'identifier les bonnes pratiques. Les problèmes suivants liés aux données ont été identifiés:

-

l'apprentissage, TIC, Education civique). L'absence de données périodiquement actualisées continuera de poser un sérieux problème.

- Le problème de l'utilité des données a été discuté tout au long de la préparation du présent rapport. Il est légitime de se demander si les données actuellement disponibles, ou les données futures, relatives aux niveaux atteints permettent de comprendre correctement les spécificités du système éducatif de chaque pays. La sensibilisation à la nature particulière du système éducatif d'un pays donné aiderait les pays qui le souhaitent à prendre des mesures correctives dans des domaines spécifiques. Des méthodologies plus fines permettraient de s'éloigner des comparaisons simplistes et mettraient le lecteur en mesure de mieux comprendre non seulement les niveaux de compétence dans des domaines spécifiques, mais aussi la façon d'atteindre ces compétences dans différents systèmes éducatifs.

Une approche commune aux pays européens pour la définition des besoins et des méthodes liés aux indicateurs, en faisant le meilleur usage possible du Système de Statistiques Européen et du Programme Statistique de la Communauté<sup>4</sup>, nous permettrait de mieux tirer profit de l'utilisation des indicateurs et repères comparatifs en termes d'amélioration de la qualité de l'éducation.

### **Comparaison des systèmes**

Riche de nombreuses cultures et histoires, l'Europe s'est constituée en union, faisant face à des problèmes communs et recherchant des objectifs communs tout en préservant la diversité culturelle et linguistique qui est la sienne.

Les pays européens ont de nombreux objectifs communs. Ils souhaitent tous offrir aux jeunes la possibilité d'atteindre des niveaux élevés en lecture et en calcul, leur offrir une expérience éducative stimulante et leur inculquer le désir de savoir qui les aidera dans leur vie après l'école. Ces objectifs ne sont pas remis en cause. Il n'y a pas, non plus, de désaccord concernant les principales matières inscrites au programme scolaire. Il s'agit là d'un contexte qui constitue une base solide pour partager et apprendre les uns des autres.

Cependant, l'échelle des priorités appliquée aux différentes disciplines varie d'un État membre à l'autre. L'accent n'est pas mis de la même manière sur le contexte de l'apprentissage à différents âges et à différentes étapes. Les méthodes varient. L'enseignement et l'apprentissage sont confiés à des structures différentes. Les pays diffèrent de par leurs antécédents linguistiques et culturels. Ces modèles culturels confèrent profondeur et richesse au dialogue au niveau européen. Ils constituent une excellente base pour que les États membres apprennent les uns des autres.

C'est pour cette raison, qu'en sélectionnant les indicateurs et les repères, il importe de choisir ceux qui sont susceptibles de susciter un dialogue politique ouvert, un dialogue ouvert sur le futur, attentif aux implications politiques des données et aux voies à explorer à l'avenir. Pour tous les pays, les données sont enchâssées dans un contexte culturel et historique. Toutes les données ont une valeur suggestive et non définitive. Les indicateurs doivent être considérés comme des points de départ, dont la signification interne est limitée, mais dont les implications sont illimitées en ce qui concerne l'amélioration du niveau pour tous.

---

<sup>4</sup> Décision du Conseil du 22 Décembre 1998 relative au Programme Statistique de la Communauté 1998-2000, JO L42/1, 16.02.99

# SEIZE INDICATEURS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

## Indicateurs du niveau atteint

1. Mathématiques	12
2. Lecture	15
3. Sciences	18
4. Technologies de l'information et de la communication (TIC)	21
5. Langues étrangères	24
6. Apprendre à apprendre	27
7. Éducation civique	30

## Indicateurs de réussite et de transition

8. Taux d'échec scolaire	32
9. Achèvement de l'enseignement secondaire supérieur	36
10. Taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur	38

## Indicateurs d'évaluation et de pilotage de l'éducation

11. Évaluation et pilotage de l'éducation scolaire	41
12. Participation des parents	44

## Indicateurs relatifs aux ressources et structures

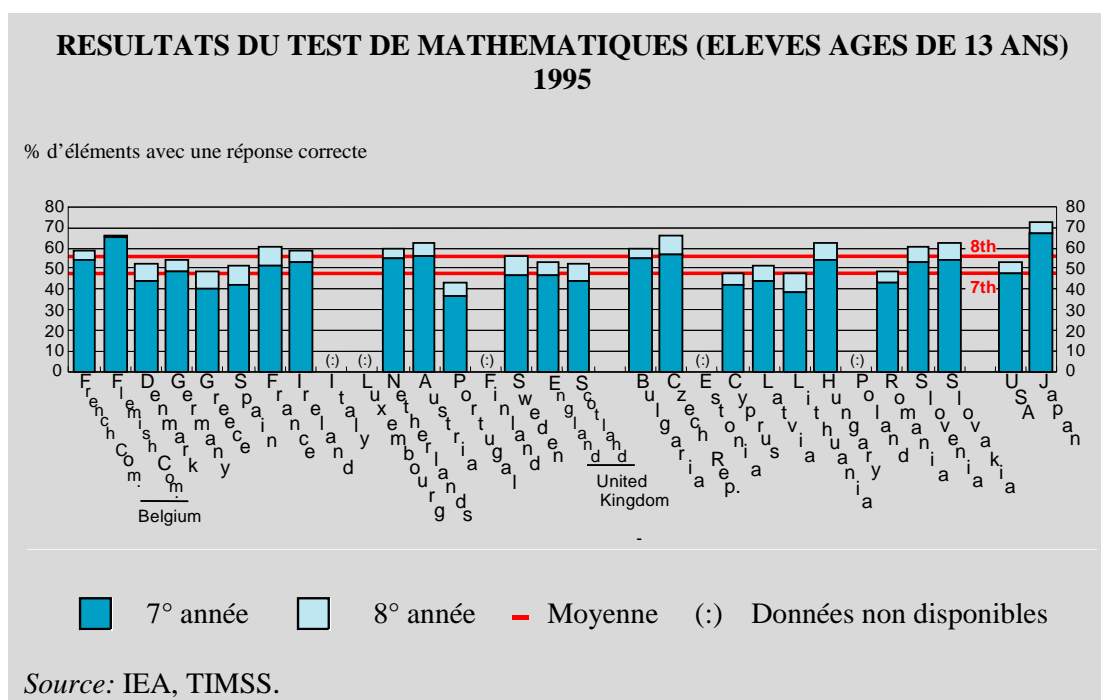
13. Éducation et formation des enseignants	47
14. Taux de fréquentation d'un établissement pré-primaire	50
15. Nombre d'élèves par ordinateur	52
16. Dépenses d'éducation par étudiant	55

# 1. MATHÉMATIQUES

Une solide formation en mathématiques est au centre de tout programme scolaire. Les compétences d'analyse, de logique et de raisonnement sont toutes renforcées par l'étude des mathématiques. La formation obligatoire des enfants en mathématiques est par conséquent une condition importante à la participation à la vie sociale et, plus tard, pour pouvoir contribuer à la compétitivité nationale et à la société du savoir. Tous les pays semblent partager ce point de vue et placent l'apprentissage de base en mathématiques au centre de l'apprentissage initial. L'an 2000 a été déclaré "Année des mathématiques" par l'Union internationale des mathématiques, manifestation parrainée par l'UNESCO.

Le graphique ci-dessous fait état des résultats d'un test international d'aptitude mathématique: la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS). TIMSS est un travail de recherche collectif réalisé par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). Les tests ont été passés par des échantillons, entre autres, des deux niveaux contigus comptant le plus grand nombre d'élèves âgés de 13 ans (les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, dans la plupart des pays). Cette enquête, qui a touché 41 systèmes éducatifs dans le monde, a testé l'aptitude des élèves des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années à manipuler les symboles, les termes et les modèles mathématiques ainsi que leur aptitude au raisonnement mathématique et à la résolution des problèmes.

Les résultats de l'étude TIMSS seront complétés par l'étude PISA (Programme d'évaluation internationale des étudiants) qui sera entreprise plus tard dans l'année. Les premiers résultats de cette étude seront publiés en 2001.



Ce graphique montre les scores moyens des élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> classes de chaque pays. Les deux lignes horizontales donnent les moyennes internationales des pays européens et des pays en voie d'adhésion en 7<sup>e</sup> année (ligne inférieure) et en 8<sup>e</sup> année (ligne supérieure). L'écart entre les deux niveaux varie entre 1 point de pourcentage pour la Belgique (Fl) et 10 points de pourcentage pour la France et la Lituanie.

Les pays européens ont enregistré des résultats très disparates, exprimés en pourcentage de réponses correctes dans le test. Ces résultats varient entre 65% en 7<sup>e</sup> année (Belgique FI) et 37% (Portugal) et entre 66% en 8<sup>e</sup> année (Belgique (FI) et la République tchèque) et 43% (Portugal). Il est particulièrement intéressant de relever que les pays d'Europe centrale comme la Bulgarie, la République tchèque, la Hongrie, la Slovénie et la Slovaquie enregistrent des résultats particulièrement probants. Lorsque les résultats du test pour les 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années, donnés ci-dessus, sont comparés avec ceux des 4<sup>e</sup> années, également concernés par l'enquête TIMSS, on découvre un schéma de résultats très similaire du point de vue du classement relatif des pays. Ce qui laisse penser que les aptitudes relatives en mathématiques sont établies dès le début du processus éducatif.

Compte tenu de cela, il est surprenant qu'il n'y ait pas, a priori, de corrélation forte pour un même pays entre les résultats du TIMSS des élèves de la 8<sup>e</sup> année et ceux des classes terminales (12<sup>e</sup> ou 13<sup>e</sup> année). Ainsi, un niveau de performance élevé chez les élèves de 8<sup>e</sup> année, par rapport aux autres pays, n'implique pas nécessairement un niveau aussi élevé chez les élèves de 12<sup>e</sup> année.

**Il convient de faire preuve de prudence en manipulant ces données** notamment pour ce qui est de la comparabilité des résultats des pays participants. Il convient d'attirer l'attention sur des problèmes potentiels. D'abord, certains pays participants n'ont pas respecté les directives relatives au choix des échantillons; d'où l'impossibilité de garantir que les résultats sont entièrement représentatifs. Ensuite, il convient de rappeler que les élèves dans les pays participants sont habitués à des tests différents. Il se peut que les types de tâches présentées dans les tests TIMSS et la manière de réaliser les tests soient connus de certains élèves et pas d'autres, ce qui pourrait expliquer certains écarts entre les pays. Il y avait également quelques différences d'âge entre les élèves testés. Par ailleurs, les différences nationales entre les programmes scolaires ont pu influencer sur les résultats.

**Par comparaison à leur performance globale, pratiquement tous les pays ont obtenu des résultats relativement meilleurs dans certaines disciplines que dans d'autres, ce qui traduit les priorités différentes qui leur sont accordées dans les programmes scolaires.** Des différences considérables dans les résultats peuvent, par exemple, être constatées entre la géométrie et l'algèbre. L'étude TIMSS fait ressortir un ensemble de facteurs qui semblent liés aux bons résultats en mathématiques, dont:

- Une relation claire et positive entre le fait d'aimer les mathématiques et les bons résultats. Toutefois, même dans certains pays avec des scores élevés, comme la République tchèque, l'Autriche et les Pays-Bas, les mathématiques ne sont pas nécessairement très populaires, dans la mesure où plus de 40% des élèves disent les détester.
- Une forte relation positive entre les résultats et l'environnement familial: des parents plus éduqués, l'existence d'outils éducatifs à la maison tels que les dictionnaires, les ordinateurs et un bureau à l'usage propre de l'élève.

Il y avait d'autres facteurs pour lesquels l'étude TIMSS n'a pu établir de lien clair avec les résultats. Il s'agit de la taille de la classe, le nombre d'heures d'enseignement en classe, le volume du travail à la maison et le sexe de l'élève.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LES MATHÉMATIQUES

Les principales questions de fond énumérées ci-après sont basées sur les discussions internationales de l'étude TIMSS, mais elles sont également liées au débat plus vaste sur les questions d'éducation:

Le développement de méthodes d'enseignement susceptibles de garantir que les élèves ont une attitude positive à l'égard des mathématiques, qu'ils sont motivés pour apprendre les mathématiques et encouragés à étudier et à appliquer les lois mathématiques de manière indépendante. *Comment une telle culture de l'apprentissage peut-elle être développée et entretenue dans le domaine des mathématiques, et comment démontrer l'importance de cette discipline afin d'inciter les élèves à apprendre ?*

Le problème des attitudes positives et négatives à l'égard des mathématiques peut influencer sur les disciplines que les élèves choisissent d'étudier dans l'enseignement supérieur. Plusieurs pays éprouvent des difficultés pour inciter les élèves à poursuivre des études scientifiques et techniques. *Quelles expériences et actions positives existantes peuvent encourager les élèves à s'intéresser à ces disciplines et à surmonter les attitudes négatives à l'égard des mathématiques dans ce contexte ?*

Les Mathématiques sont considérées comme étant au centre des programmes scolaires. Un bon niveau en mathématiques est jugé crucial pour accéder à certaines filières prestigieuses de l'enseignement supérieur et à de nombreuses carrières professionnelles. Mais l'aptitude mathématique est une compétence de base pour tous les citoyens dans la société du savoir. *Y a-t-il des compétences et des aptitudes communes en mathématiques que les citoyens européens devraient posséder, et une définition commune des compétences que les élèves doivent développer dans les diverses sous-disciplines mathématiques?*

### EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour de plus amples informations, voir annexe 1)

**Autriche** – Le ministère autrichien de l'Éducation a lancé un projet poursuivant deux objectifs principaux: mettre en place des mesures visant à développer des méthodes d'enseignement des mathématiques et élaborer une méthodologie pour l'utilisation de matériels ayant trait à TIMSS dans l'enseignement des mathématiques.

**Chypre** – Des concours de mathématiques ont été lancés sur tout le territoire du pays et pour les élèves de toutes les classes d'âge. Ces concours contribuent à mettre en place une culture de l'excellence en mathématiques.

**France** – Un "observatoire" national de l'enseignement des mathématiques et des résultats obtenus dans ce domaine a été mis sur pied. Des études menées sur dix ans ont produit de nombreux outils d'évaluation et des références pédagogiques pour les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> années.

**Allemagne** – Des supports ont été élaborés à l'intention des enseignants de mathématiques dans lesquels les résultats des études TIMSS sont expliqués et des suggestions sont faites en vue de l'amélioration de l'enseignement des mathématiques.

**Royaume-Uni** – Lancement de l'Année des Mathématiques 2000 visant à promouvoir une attitude confiante à l'égard des mathématiques et à se débarrasser de la crainte des chiffres observée à l'échelle de la nation toute entière. Pour de plus amples informations, consulter: [www.mathsyear2000.org](http://www.mathsyear2000.org).

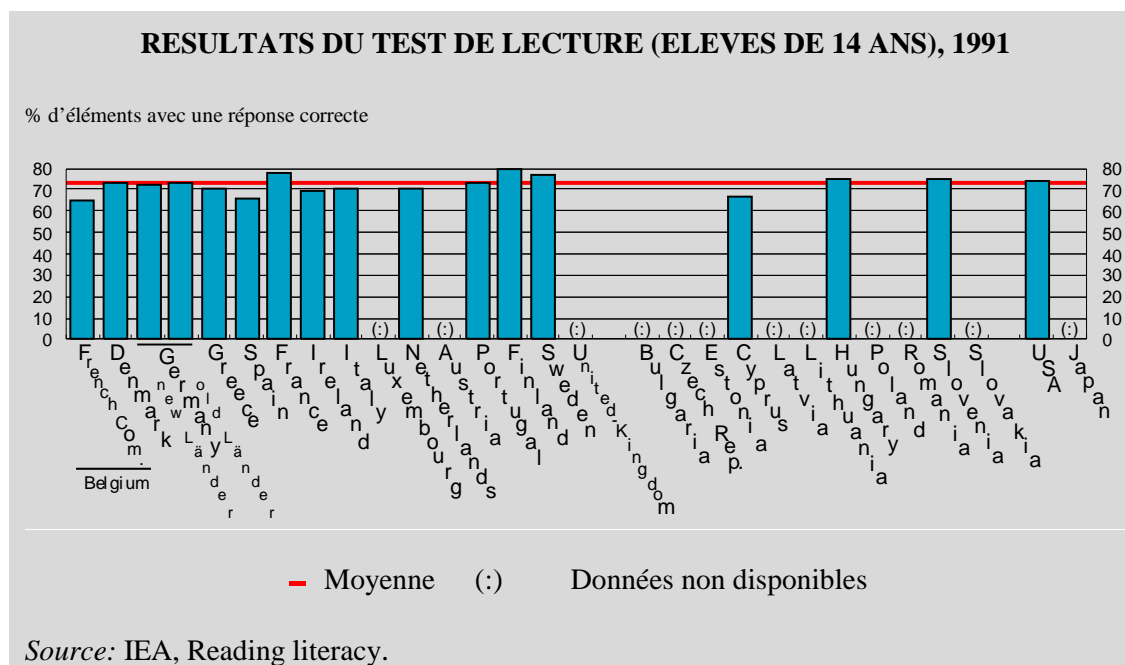
**UNESCO** - Initiative visant à déclarer l'année 2000 année des mathématiques. La plupart des pays ont arrêté un programme et des projets qui peuvent être consultés sur le site: <http://wmy2000.math.jussieu.fr/>.

## 2. LECTURE

Les compétences en lecture jouent un rôle central tout au long de l'apprentissage de l'individu à l'école. La faculté de lire et de comprendre des instructions et des textes est une condition de base pour la réussite dans l'ensemble des matières enseignées. L'importance des compétences en lecture et en écriture ne cesse toutefois pas au moment où les enfants quittent l'école. Ces compétences sont capitales dans tous les domaines de l'éducation; elles facilitent la participation au cadre plus large de l'apprentissage tout au long de la vie et contribuent au développement personnel et à l'intégration sociale des individus.

L'indicateur se fonde sur l'étude de l'IEA qui évalue trois aspects liés aux compétences en lecture: la prose narrative, la prose discursive et les documents. Il concerne six compétences ou processus différents liés à ces domaines.

Les données liées à l'indicateur proposé sont tirées de l'étude de l'IEA. Les tests ont été passés en 1991 par des échantillons prélevés dans les classes ayant la plus forte proportion d'élèves âgés de 9 ans et de 14 ans dans 32 systèmes éducatifs. À plus long terme, comme pour les mathématiques et les sciences, des indicateurs tirés de l'enquête PISA de l'OCDE seront publiés à l'automne 2001. En outre, l'IEA est en train de préparer une nouvelle étude sur les compétences en lecture.



Le graphique ci-dessus montre les pourcentages moyens des éléments pour lesquels une réponse correcte a été fournie par l'échantillon des élèves de 14 ans de chaque pays. La ligne horizontale correspond au pourcentage de réussite moyen calculé pour les pays européens et les pays adhérents.

Comme l'âge moyen des élèves n'était pas exactement le même dans tous les pays, leurs notes ont pu être légèrement sous-estimées (Italie, Hongrie, Espagne et Belgique) ou surestimées (Portugal et France).

La note moyenne est de 72%. Il n'est pas toujours aisé d'interpréter judicieusement ce genre de comparaison internationale en l'absence de références permettant de comprendre, par exemple, ce que signifie réellement "15 pour cent". En analysant les données, il est possible de constater que, sur la base de 14 éléments identiques pris dans le test, la différence entre les notes des 9 et 14 ans était d'environ 24%. S'il est vrai que ce genre d'information doit être manipulé avec prudence, il n'en constitue pas moins un repère; par exemple, si nous examinons la Belgique et la Finlande, avec un écart de 15 points de pourcentage, il est possible de voir que ces 15 points représentent environ deux tiers des progrès moyens enregistrés au plan international entre 9 et 14 ans dans les 14 éléments susmentionnés (Elley, 1994).



**Des analyses ont été effectuées en vue de déterminer les variables qui peuvent être liées au niveau atteint en lecture tant pour la comparaison des pays entre eux que pour la comparaison à l'intérieur d'un même pays.** Toutefois, il convient de souligner que malgré les liens que les statistiques peuvent dégager entre le niveau atteint et certaines variables, aucun pays ne suit exactement le même modèle. Plutôt que des solutions définitives pour améliorer le niveau en lecture, les résultats font ressortir des aspects qui méritent d'être approfondis.

- Les moyennes des pays sont liées à certaines caractéristiques de l'environnement familial (comme la présence de livres, de journaux, etc.).
- Les caractéristiques propres à certains élèves, comme le sexe, ont aussi un rôle à jouer dans la performance en lecture.
- Le niveau de certaines ressources scolaires est également associé aux compétences en lecture. Les responsables de l'élaboration des politiques éducatives peuvent d'une certaine manière influencer sur ces ressources, sur leur affectation et sur leur utilisation. La plus efficace de ces variables a trait à la présence de livres dans la collectivité et la coopération des parents avec l'école.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LA LECTURE

Au niveau des établissements secondaires, les bibliothèques publiques et les librairies peuvent apporter une contribution essentielle aux compétences en lecture; l'enrichissement régulier de la bibliothèque de l'école, de même que l'existence d'une salle de lecture et d'une bibliothèque des enseignants, sont des points qui méritent d'être évoqués. Elles peuvent aussi jouer un rôle important dans la mise à disposition de lectures intéressantes à usage pédagogique. ***Comment peut-on multiplier le nombre et améliorer la qualité des livres mis à la disposition des élèves (et des enseignants)?***

Comme pour les ordinateurs (voir l'indicateur "nombre d'ordinateurs par élève"), il est nécessaire de disposer d'un nombre suffisant de livres de bonne qualité; mais, à lui seul, ce critère ne garantit pas un bon niveau en lecture. Les livres doivent être utilisés de la manière la plus efficace afin d'aiguiser l'intérêt de l'élève et de renforcer ses compétences de lecture. ***Comment peut-on aider les enseignants à répondre aux besoins de différentes classes d'âge? Comment tenir compte, dans la formation des enseignants, du fait que la lecture s'étend à l'ensemble des matières inscrites au programme?***

Comme pour les autres domaines, la participation des parents (voir cet indicateur) est importante. ***Comment veiller à la participation des parents, notamment ceux des élèves faibles en lecture? Comment aider les parents à jouer ce rôle?***

Les jeunes sont de plus en plus confrontés à des moyens d'expression comportant des documents écrits (publicité, télévision, CD-ROM et multimédias, par exemple). ***Comment gérer au mieux la conception des programmes d'enseignement et la formation des enseignants afin de doter les jeunes des compétences en lecture pour l'avenir et leur permettre d'analyser l'information véhiculée par les médias en faisant preuve d'esprit critique?***

**EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES**  
**(pour de plus amples informations, voir annexe 1)**

**Danemark** – Des efforts ont été consentis afin d'améliorer le niveau en lecture dans le système danois d'éducation obligatoire, en renforçant cette matière dans les programmes d'enseignement.

**Allemagne** – Les journaux à l'école – pendant trois mois, les élèves reçoivent (gratuitement) "leur" quotidien; le contenu de ce journal est ensuite systématiquement traité dans les diverses matières enseignées à l'école.

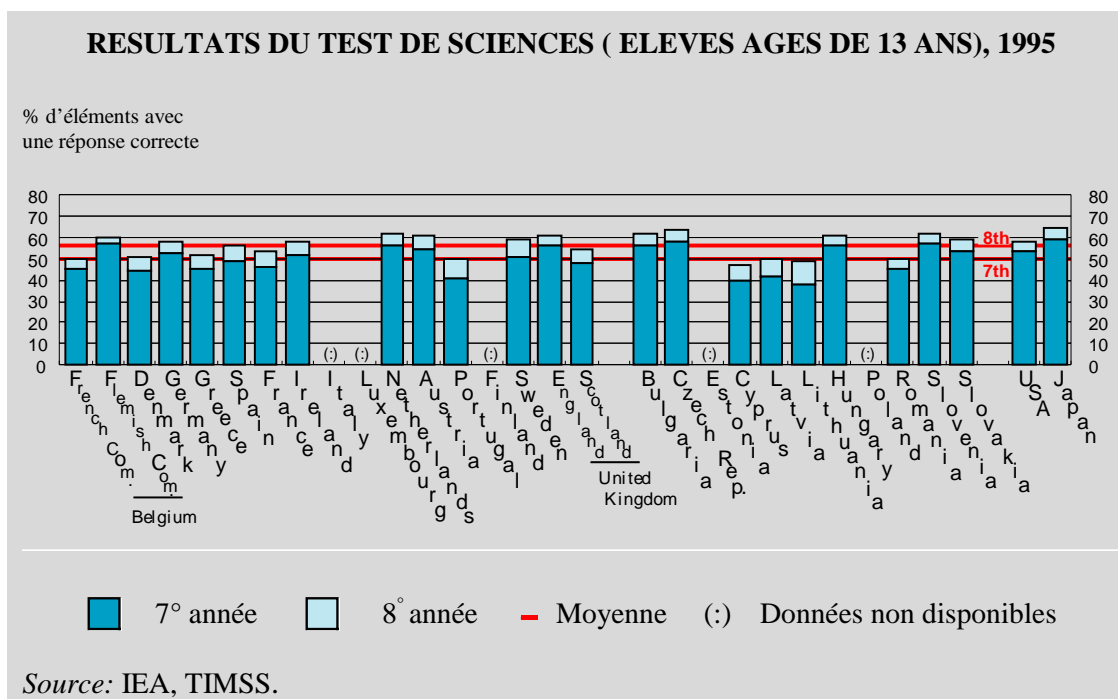
**Italie** – Mise en place en 1998 du programme "Progetto Lettura 2000" dont l'objectif est de promouvoir le développement des bibliothèques scolaires et d'inciter les élèves de toutes les écoles à lire.

**Suède** – Les parents des élèves âgés de 10 à 12 ans sont encouragés à passer une demi-heure par jour à lire un bon livre avec leur enfant. Les autorités sont venues en aide à cette initiative en contribuant au financement de l'acquisition de livres appréciés par les élèves et leurs parents.

### 3. SCIENCES

La science donne aux élèves les outils d'investigation et d'expérimentation améliorant ainsi leur capacité à analyser et à appréhender le monde qui les entoure. Elle encourage la curiosité et l'esprit critique appliqués à un grand nombre de questions comme l'environnement, les organismes vivants, la santé, etc. La science peut aussi aider l'élève à développer sa sensibilité à l'égard des relations d'interdépendance entre l'homme et la nature et contribue à une compréhension du caractère épuisable des ressources naturelles. Du point de vue de l'économie européenne, les disciplines scientifiques sont à la base d'un grand nombre d'éléments communs aux secteurs du commerce et de l'industrie. Dans une perspective nationale, des chercheurs bien formés sont indispensables au progrès technologique dont l'impact dépasse les frontières nationales.

Comme pour les mathématiques, l'indicateur agrégé proposé est tiré de la Troisième Etude Internationale sur les Mathématiques et les Sciences (TIMSS) (Voir l'indicateur "Mathématiques", pour plus de détails concernant cette étude). Le test s'est intéressé à cinq domaines: sciences de la terre, sciences de la vie, physique, chimie, et questions liées à l'environnement et à la nature des sciences. Il était demandé aux élèves concernés par le test de comprendre des informations simples ou complexes, de formaliser, analyser et résoudre des problèmes, d'utiliser des outils, des procédures de routine et des processus scientifiques ainsi que d'explorer le monde naturel. L'analyse de la concordance entre le test et les programmes dans divers pays montre des écarts considérables du point de vue du nombre d'éléments jugés appropriés par chaque pays. Cependant, quand on compare les résultats obtenus pour l'ensemble du test avec ceux obtenus pour un certains nombre d'éléments choisis en fonction de leur adéquation avec les programmes scolaires, l'étude montre que les positions respectives des pays dans le classement ne sont pas affectées de façon significative.



Le graphique donne les scores moyens des élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> années de chaque pays. Les deux lignes épaisses indiquent les moyennes internationales des pays européens et adhérents en 7<sup>e</sup> année (ligne inférieure) et en 8<sup>e</sup> année (ligne supérieure). L'écart entre ces deux lignes (6,4%) donne une idée de l'écart entre les performances des élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> années.

**Il est nécessaire de faire preuve de prudence en manipulant ces données.** Dans certains cas, l'erreur due à l'échantillonnage est plus importante que l'écart entre les deux moyennes. Ainsi, par exemple, la moyenne en Grèce (8<sup>e</sup> année) ne peut être considérée comme différente de la moyenne en Allemagne (7<sup>e</sup> année). Étant donné que l'âge moyen n'était pas strictement le même pour tous les pays, les scores des pays ont pu être soit sous-estimés soit surestimés. Il importe également de tenir compte du fait que certains pays n'ont pas respecté tous les critères d'échantillonnage pour une population ou plus.

**Le graphique indique des écarts considérables entre les pays.** Parmi les pays européens, l'écart entre le pays au score le plus élevé (la République tchèque, 8<sup>e</sup> année: 64%) et le pays au score le plus faible (Chypre, 8<sup>e</sup> année: 47%) est de 17%. Si on considère cette différence par rapport à celle existant entre la moyenne des performances des élèves de 7<sup>e</sup> année et ceux de 8<sup>e</sup> année, on se rend compte qu'un écart de 17% équivaut à environ 2,7 années de progrès scolaires. Le Japon obtient des résultats très élevés pour les deux niveaux, alors que le score des États-Unis est plus proche de la moyenne européenne, notamment pour la 8<sup>e</sup> année.

**Il est important de considérer la distribution des résultats autour de chaque moyenne nationale.** Un bon niveau moyen n'implique pas nécessairement que le système éducatif lui-même soit bon. Les disparités entre les meilleurs résultats et les plus mauvais pour un pays donné peuvent encore être très importantes. Cet écart pourrait être associé à des disparités socio-économiques ainsi qu'à d'autres facteurs (différences entre les programmes d'enseignement, sélection différentielle, structure d'organisation, etc.)

L'étude fait ressortir des variables qui semblent être liées aux résultats: (a) les garçons ont de meilleurs résultats que les filles dans tous les pays (4<sup>e</sup> année) et plus particulièrement en Autriche, Hongrie, Pays-Bas et République tchèque; et (b) des facteurs comme la motivation, le statut des études scientifiques et l'emploi, et les pratiques méthodologiques semblent eux aussi être liés aux résultats.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LES SCIENCES

Tout citoyen doit pouvoir accéder aux nouvelles technologies et les utiliser pour son propre bien et pour la promotion économique et sociale de l'ensemble de la société. Il est par conséquent important d'examiner non seulement le niveau moyen réalisé, mais aussi l'écart entre le meilleur résultat et le plus mauvais. *Comment encourager l'ensemble des élèves à s'intéresser suffisamment aux sciences et à la pensée scientifique?*

Il est capital de faire la distinction entre la contribution de l'école et les autres paramètres, plus constants, comme ceux occasionnés par les conditions sociales. Pour réduire les disparités et améliorer le niveau, il est essentiel de se pencher sur ce que l'école et les enseignants peuvent faire. *Comment amener les élèves à apprendre à utiliser les méthodes les plus efficaces pour vivre la science à travers les expériences pratiques?*

Dans de nombreux pays, l'intérêt des élèves pour les sciences, surtout les sciences physiques, est en diminution. Le nombre d'élèves qui optent pour les études scientifiques est donc lui aussi en baisse. *Que peut-on faire pour percer les raisons de ce déclin et pour accroître les effectifs d'élèves scientifiques?*

## **EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES** **(pour plus d'informations, voir annexe 1)**

**Europe** – Les “Femmes et la science” est une exposition permanente illustrant l'histoire des sciences à travers les réalisations des femmes à différentes périodes de l'histoire et les tendances actuelles de l'approche des sciences par les femmes; cette exposition est organisée par des réseaux européens et par la Commission européenne dans le but de promouvoir l'égalité des chances à l'école, à l'université et dans le monde du travail.

**Irlande** – Colloque de l'Union européenne sur la physique – le colloque a examiné les méthodes d'enseignement de la physique au niveau secondaire supérieur en Irlande et dans huit autres systèmes éducatifs européens.

**Italie** - 1999, “Progetto SET – Projet SET” visant à promouvoir la culture scientifique et technologique des élèves et à les faire progresser en améliorant la qualité de l'enseignement.

**République slovaque** – « Schola Ludus » entend promouvoir l'enseignement des sciences par le biais d'une exposition interactive faisant le tour du pays.

**Espagne** – Le Musée national des sciences propose un guide de programmes destinés aux écoles comportant des expositions permanentes, des expositions temporaires, des ateliers, des visites guidées, du matériel didactique et des cours.

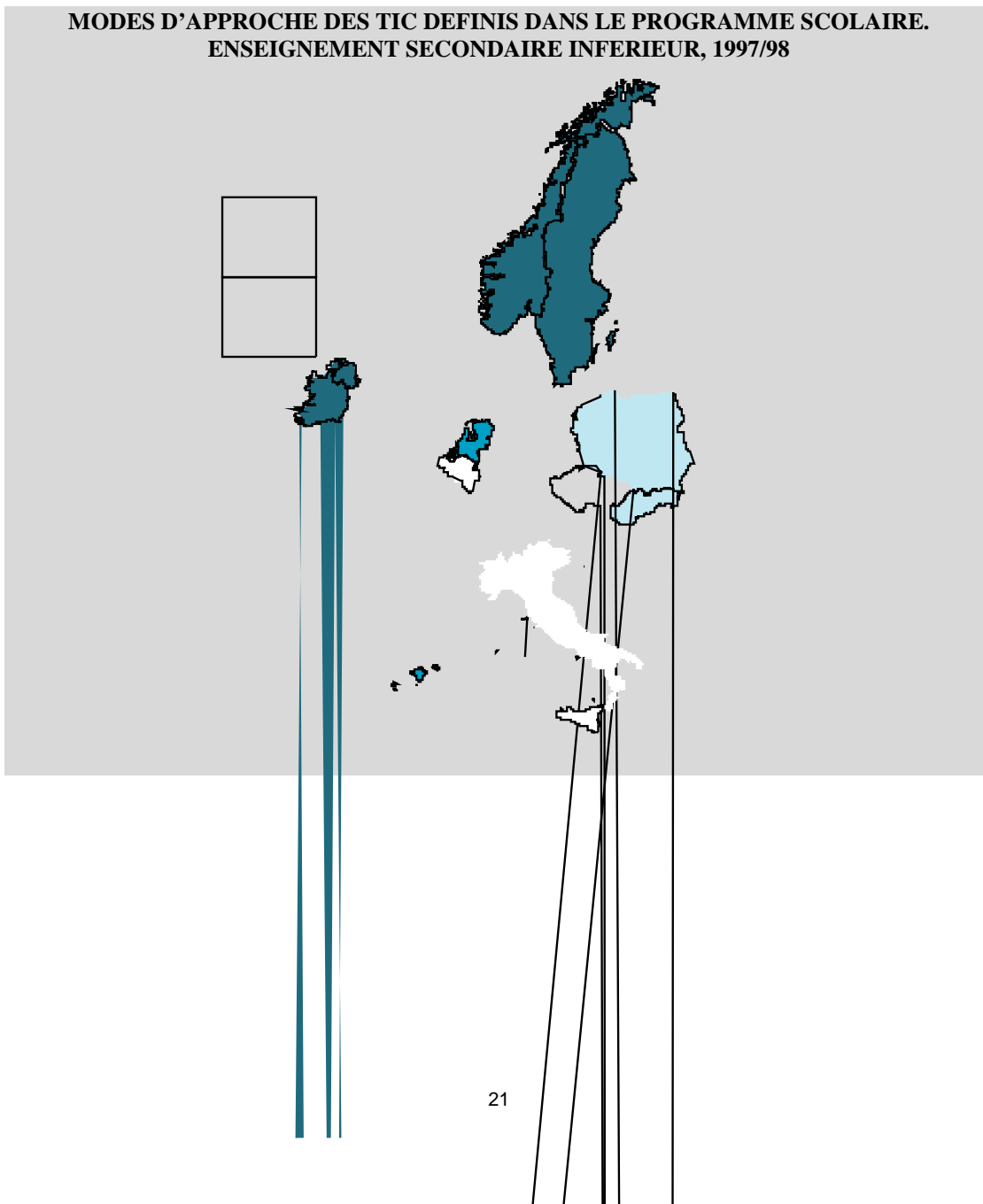
## 4. TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

Un large consensus se dégage dans l'ensemble des pays européens quant à l'importance des nouvelles technologies. En plus de l'impact qu'elles exercent sur le présent, les technologies de l'information et de la communication affecteront aussi, et encore plus, l'avenir des sociétés humaines. Elles ont des effets de plus en plus rapides sur notre façon d'apprendre, de vivre, de travailler, de consommer, de nous exprimer et de nous divertir.

L'apprentissage sera inopérant si les enseignants n'établissent pas des liens cohérents entre l'apprentissage au sein de l'école et en dehors de l'école ou s'ils n'exploitent pas le vaste potentiel des nouveaux médias multi-sensoriels et interactifs.

Les données relatives à la fourniture et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) sont appelées à se développer. A l'avenir, plus les données deviendront disponibles (par exemple à travers l'étude SITES de l'IEA) plus les indicateurs apporteront des informations détaillées sur le déploiement effectif des TIC et sur les compétences acquises (comme c'est le cas à l'heure actuelle pour d'autres domaines comme les mathématiques ou la lecture). La carte ci-dessous illustre l'utilisation des TIC dans les pays européens, faisant apparaître dans quels pays elles ne sont pas encore intégrées aux programmes, où elles sont enseignées comme discipline distincte et où elles sont dispensées comme un outil au service des autres matières.

MODES D'APPROCHE DES TIC DEFINIS DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE.  
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFERIEUR, 1997/98



La carte identifie quatre utilisations différentes des TIC. Dans la plupart des pays d'Europe orientale, les TIC sont traitées comme une matière à part entière. Pour la Norvège, la Suède et l'Italie, ce sont des outils devant servir pour l'ensemble des matières au programme, alors que pour les États membres d'Europe centrale (plus l'Islande, la Finlande et la Lettonie), plus typiquement, il s'agit à la fois d'une matière et d'un outil. Au Portugal, à Chypre et en Italie, elles ne sont pas dispensées officiellement. En Finlande, les décisions étant prises sur le plan local, le traitement des TIC peut varier considérablement. Dans les autres pays aussi, des disparités existent malgré l'existence de programmes nationaux ou de directives nationales.

Il convient de faire preuve de prudence dans l'interprétation de ce type de données dans la mesure où il s'agit d'un domaine qui connaît des mutations d'une extrême rapidité et pour lequel les données cessent d'être précises à 100% au moment même où elles sont publiées. D'ici quelques années, la plupart des pays, pour ne pas dire tous les pays, seront à même de montrer que les TIC ont gagné l'ensemble des matières inscrites au programme et que les élèves utilisent les TIC de manière routinière pour leurs devoirs à la maison et pour leurs études dans toutes les disciplines. Le précédent établi par l'Islande, où tous les élèves du cycle supérieur ont leur propre ordinateur portable, deviendra de plus en plus courant; un tel accès individuel aura des implications majeures sur l'apprentissage et l'enseignement.

Néanmoins, les données constituent une base importante permettant de suivre les progrès et de poser les questions de politique pour l'avenir. De nombreux pays ont des projets expérimentaux et des projets pilotes pour l'utilisation des TIC, non représentés sur cette carte. (Voir les exemples d'initiatives nationales ci-dessous.)

**Par conséquent, il convient de faire preuve de prudence dans l'interprétation des données,** en raison des changements qui surviennent sur la scène et des disparités importantes qui peuvent exister au niveau local ou au niveau de l'école. Au niveau national, les programmes scolaires traduisent parfois une absence totale de politique claire concernant l'utilisation des TIC. Dans certaines écoles, on trouve parfois des initiatives pluridisciplinaires innovantes qui pourraient servir d'exemples extrêmement probants pour des pays où les TIC sont plus répandues et institutionnalisées au niveau national.

**À plus long terme,** les données relatives aux TIC devront aller bien au-delà de ce qu'elles font à l'heure actuelle et devront indiquer comment les TIC sont en train d'être déployées et exploitées en vue d'un apprentissage plus efficace de l'élève, de l'apprentissage hors de l'école (devoirs à la maison et études), du développement professionnel des enseignants, de la promotion de l'école et du changement systémique.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LES TIC

**Intégration:** L'information étant devenue librement accessible, ceux qui ont la motivation et les compétences pourront de plus en plus en tirer profit, alors que les autres se verront de plus en plus distancés. À l'avenir, l'écart entre les 'nantis' et les 'dshérités' continuera probablement de se creuser. *Quelles formes de soutien ou d'intervention pourraient être apportées aux éléments les plus désavantagés et les plus vulnérables de la population?*

**Besoins spécifiques.** L'information et la technologie ont un rôle particulièrement important à jouer dans le cas des enfants à besoins spécifiques. *Que peut-on faire pour identifier les bonnes pratiques dans ce domaine et pour les diffuser efficacement au profit des élèves à besoins spécifiques, de leurs parents et de leurs enseignants?*

**Compétences des enseignants:** L'un des obstacles au développement des compétences des élèves liées aux TIC réside dans l'absence de compétences chez les enseignants ou leur résistance à l'utilisation des TIC, y voyant une menace pour leur emploi. *Comment former les enseignants de toutes les disciplines aux compétences susceptibles de les aider à mobiliser les TIC en vue d'améliorer leur enseignement?*

**Le savoir-faire des élèves:** Dans bien des cas, le savoir-faire des enfants et des jeunes dépasse déjà de loin celui de leurs enseignants. *Que peut faire l'école pour exploiter pleinement les aptitudes des jeunes à soutenir les enseignants et former les autres élèves?*

## EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour plus d'informations, voir annexe 1)

**Chypre** – Le nouveau “Lycée unifié” aura trois objectifs principaux: mise à niveau des compétences des élèves en matière de TIC; mise à niveau de l'équipement technologique des écoles et amélioration des compétences des enseignants.

**Estonie** – Dans certains établissements estoniens, les élèves du cycle supérieur sont tenus de consacrer quatre heures par semaine au tutorat et à l'assistance d'élèves plus jeunes en matière de TIC.

**Europe** - L'initiative **eEurope** a pour objectif de faire de la maîtrise du numérique l'une des compétences de base de tout jeune Européen; **eLearning** vise à mettre en œuvre le volet éducation/formation de eEurope.

**Hongrie** – Des initiatives ont été lancées en vue de promouvoir de nouvelles méthodes et de nouveaux supports pédagogiques ayant recours aux TIC dans de nombreuses matières d'enseignement du programme scolaire.

**Italie** – Le programme “Programma di Sviluppo delle Technologie Didattiche 1997-2000” a été mis en place afin de diffuser l'usage des technologies de l'information et de la communication ( TIC) et vise à améliorer les processus d'apprentissage/enseignement.

**Italie** – “Multilab” a pour but d'améliorer l'enseignement en introduisant l'usage des ordinateurs, des technologies en ligne et du multimédia dans les salles de classe. De plus amples informations peuvent être obtenues sur le site: <http://www.multilab.tin.it> et [www.cede.it](http://www.cede.it)

**Pays-Bas** - “Knowledge net” (“le réseau du savoir”) - met en contact les élèves, les parents, les enseignants et des organisations culturelles par le biais d'un réseau informatique qui fournit des services, dont des informations, des groupes de discussion et des installations techniques.

**Pologne** – Le programme [Interkl@sa](mailto:Interkl@sa) a pour objectif de préparer les jeunes à la société de l'information et de développer l'école de manière à en faire un centre moderne d'innovation et de création.

**République slovaque** – Le programme INFO-AGE ([www.infovek.sk](http://www.infovek.sk)) a pour objet de renforcer l'utilisation des TIC dans les écoles primaires et les établissements secondaires.

**Slovénie** – En 1994, un programme à long terme consacré aux TIC “Rajunalniško opismenjevanje” <http://ro.zrsss.si/> a été mis en œuvre en vue de diffuser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

**Espagne** – Toutes les écoles publiques espagnoles disposent d'un compte Internet. Pour plus d'informations (en espagnol), voir: <http://www.pntic.mec.es>

**Suède** – L'État assure le recyclage des directeurs d'école et d'équipes d'enseignants en leur apprenant à utiliser l'ordinateur comme outil.



## 5. LANGUES ÉTRANGÈRES

**La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition sine qua non si les citoyens de l'Union européenne veulent bénéficier des possibilités offertes sur le plan professionnel et personnel par le marché unique. Il est à tout le moins paradoxal que les personnes et les idées circulent moins librement dans l'Europe d'aujourd'hui que les capitaux ou les marchandises. Selon l'étude Eurobaromètre réalisée en 1997, les difficultés liées aux langues étrangères constituent de loin le problème le plus redouté lorsque les jeunes Européens envisagent de travailler ou d'étudier à l'étranger. À l'avenir, l'élargissement de l'Union européenne donnera encore plus d'importance à la maîtrise des langues étrangères.**

**Les compétences linguistiques constituent un instrument clé de compréhension entre les citoyens d'Europe. Elles permettent également d'exploiter le riche patrimoine culturel de l'Europe. La décision de la Commission européenne de déclarer l'année 2001 « L'année européenne des langues étrangères » souligne l'importance politique que revêt la connaissance des langues étrangères.**

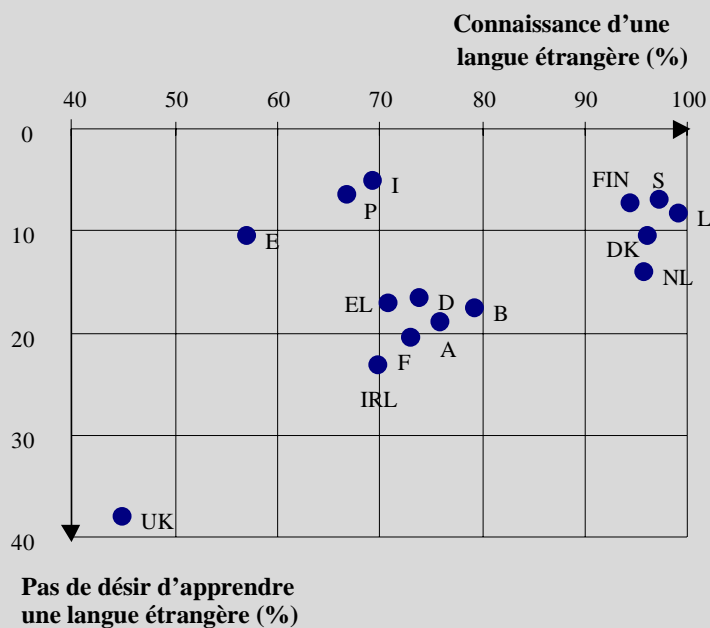
Il convient d'abord de préciser que, dans les paragraphes qui suivent, le terme "langues étrangères" désigne les langues vivantes autres que la langue maternelle de l'intéressé, qu'elles soient langues secondes ou langues étrangères à proprement parler. Malgré l'importance que revêt l'apprentissage d'une langue étrangère, il n'existe à l'heure actuelle pratiquement pas de données internationales concernant les compétences linguistiques des jeunes Européens. La prochaine phase de l'étude PISA (OCDE) comportera probablement, en option internationale, une évaluation du niveau en compréhension écrite dans une langue étrangère.

Dans l'attente d'informations plus appropriées, il est possible d'utiliser, en faisant preuve de la prudence requise, les réponses des jeunes Européens à l'enquête Eurobaromètre. Au début de l'année 1997, à la demande de la Direction Générale XXII de la Commission européenne (Éducation, Formation et Jeunesse), un échantillon de 9 400 jeunes, jugés représentatifs de la population âgée de 15 à 24 ans dans chacun des pays européens, ont eu à répondre aux questions suivantes: « *En dehors de votre langue maternelle, laquelle des langues suivantes parlez-vous suffisamment bien pour prendre part à une conversation ?* » et « *lesquelles souhaiteriez-vous apprendre, le cas échéant ?* »; les onze langues officielles de l'Union européenne étaient proposées, ainsi que les réponses "autre", "aucune" ou "sans opinion".

**Le graphique ci-dessous montre, pour chacun des pays participants, le pourcentage de jeunes qui déclarent être capables de parler au moins une langue "étrangère" ainsi que le pourcentage de ceux qui disent ne pas souhaiter apprendre une langue étrangère. Il convient de noter que la première question de cette enquête s'intéresse à la perception des aptitudes personnelles plutôt qu'aux aptitudes réelles des jeunes.**

Il semble y avoir un lien entre le degré de maîtrise de la langue officielle d'un pays et, à la fois, l'aptitude des jeunes à parler une autre langue *et* leur désir d'en apprendre une autre. Ce qui se traduit par les deux grandes grappes sur le graphique; avec des pays comme le Danemark, les Pays-Bas, la Suède et la Finlande dans la première (langues non dominantes) et la France, l'Allemagne, l'Espagne, l'Irlande et l'Autriche, dans la seconde (langues dominantes). La Grèce semble cependant faire exception à cette règle. La position du Royaume-Uni est manifestement plus extrême et ne peut s'expliquer que partiellement par la domination linguistique de l'anglais (qui est la langue la plus répandue dans l'Union européenne, la langue maternelle de 16% de la population et 31% supplémentaires de la population adulte disent être capables de tenir une conversation dans cette langue). La compétence dans une langue étrangère tout autant que l'intérêt pour l'apprendre semble donc varier considérablement d'un pays à l'autre et semblent dépendre, entre autres, de facteurs sociaux et culturels.

## ATTITUDE ENVERS, ET AUTO-EVALUATION EN LANGUES ETRANGERES PARMI LA POPULATION DES 15-24 ANS, 1997



Source: Eurobarometer.

### PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LES LANGUES ÉTRANGÈRES

Il convient de se rappeler qu'il est nécessaire de pouvoir disposer d'estimations valides de la maîtrise des langues étrangères par les jeunes. Cependant, les données existantes mettent clairement en relief l'importance de certaines questions.

- Le choix des langues à enseigner est d'une extrême importance tant au plan politique que pédagogique: si chaque langue européenne est considérée comme faisant partie de la richesse culturelle et tout aussi pertinente que n'importe quelle autre langue, des mesures claires doivent être prises. ***Comment promouvoir l'intérêt des jeunes pour les personnes appartenant à d'autres communautés culturelles et linguistiques et pour leurs langues?***
- Certaines stratégies visant à promouvoir la diversité linguistique concernent l'enseignement des langues en tant que tel: par exemple le développement de l'intérêt des jeunes et de leur compétence dans plusieurs langues plutôt que l'introduction d'une langue unique (l'approche dite de la sensibilisation linguistique). ***Comment développer la compétence des enseignants dans ces méthodes?***
- Dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, mais aussi afin de réaliser de bons résultats à court terme en matière d'apprentissage des langues, il est important de développer l'intérêt des jeunes pour les langues étrangères. ***Comment sensibiliser les élèves aux avantages qu'offrent de bonnes compétences linguistiques?***
- Il est nécessaire d'avoir un tant soit peu confiance en soi pour parler une autre langue et pour interagir avec des personnes dont la langue est différente de notre propre langue maternelle. ***Comment enseigner les langues étrangères de manière à promouvoir la confiance en soi chez l'élève?***

L'âge auquel on commence l'apprentissage des langues, le volume horaire qui lui est consacré dans le programme et les langues qui peuvent être choisies, ce sont là des questions qui jouent un rôle important dans le développement des compétences en langues étrangères. ***Comment doit-on organiser le programme afin de rendre l'apprentissage des langues le plus efficace possible?***

## **EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES** **(pour plus d'informations, voir annexe 1)**

***UE** – L'objectif du Label européen est de stimuler l'intérêt pour l'apprentissage des langues en mettant en relief des projets novateurs en matière d'apprentissage des langues, à toutes les étapes de l'éducation et de la formation.*

***Belgique** – Le ministère de l'Éducation assure une formation dans 18 langues tant européennes que non-européennes. L'accès à ces enseignements est aisé et peu coûteux. Certains de ces enseignements sont disponibles à distance.*

***Bulgarie** – Dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, le ministère bulgare de l'Éducation et des Sciences (MES) a décidé de créer en 1996 un réseau national de ce qu'il est convenu d'appeler des « enseignants spécialistes en méthodologie »*

***Hongrie** – Le Dossier des langues européennes (European Language Portfolio, ELP) est un document personnel dans lequel l'élève peut inscrire dans un format transparent au plan international ses qualifications et autres expériences linguistiques et culturelles importantes.*

***Irlande** – Projet visant à diversifier le choix de langues étrangères offert aux élèves du secondaire.*

## 6. APPRENDRE À APPRENDRE

**Le véritable test pour celui qui apprend tout au long de la vie, c'est sa capacité à continuer à acquérir des compétences et des connaissances dans un grand nombre de contextes différents une fois sa formation scolaire achevée. Pour apprendre efficacement, il est nécessaire de savoir comment apprendre et de disposer d'un ensemble d'outils et de stratégies utiles pour réaliser cet objectif.**

**Le flux d'informations nouvelles et l'intensification de la coopération internationale ont renforcé l'importance de ces compétences, alors que le caractère imprévisible et la rapidité des mutations nécessitent un lien plus étroit entre l'éducation scolaire et l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit là de conditions sine qua non de la réussite dans le monde universitaire, dans le monde du travail et dans la société du futur.**

La capacité d'apprendre à apprendre met en jeu des compétences intellectuelles et des attitudes et requiert de la motivation: par exemple, les attitudes vis-à-vis de soi, la perception de sa propre compétence, l'aptitude à réfléchir sur sa propre réflexion (méta-cognition), la déduction du sens d'un texte, la reconnaissance de son propre style d'apprentissage, la persévérance face à la difficulté, la motivation à apprendre.

Il s'agit là de compétences que l'on acquiert et développe dans des contextes différents: en classe, à la maison, études indépendantes, situations quotidiennes de résolution de problèmes. Ces compétences sont inhérentes à toutes les matières et à toutes les disciplines d'étude. Elles sont partie intégrante des 'compétences pluridisciplinaires'. L'enjeu consiste à aider les gens à :

- apprendre en faisant preuve de réflexion et d'autocritique;
- accéder aux outils susceptibles de les aider à devenir plus performants et plus efficaces;
- être à même de transférer la capacité d'apprendre à apprendre d'un contexte à l'autre, et
- se doter des outils nécessaires pour faire face, à l'avenir, à des situations nouvelles et imprévisibles.

**Il n'existe pas encore de données concernant l'ensemble de l'Europe.** Pourtant, il s'agit là d'une question de la plus haute priorité. Il importe d'identifier des exemples de bonne pratique et des données susceptibles de servir de plate-forme à un débat au plan européen. Un certain nombre de pays ont déjà mis en place, ou développent, des systèmes destinés à mesurer les aptitudes à "« apprendre à apprendre » (voir les exemples d'initiatives nationales) dont le but est de comprendre la réussite et l'échec scolaires et comment ces aptitudes peuvent être transposées dans la vie sociale et professionnelle. Pour les besoins de la comparaison entre les pays, donc, nous pouvons collecter des informations représentatives de pays où:

- il existe déjà des politiques et des directives relatives à l'apprentissage de l'apprentissage;
- il existe des supports de diffusion publique (ex. pages web de ministères, diffusion de documents);
- des initiatives pilotes sont entreprises;
- il existe des cycles de formation ou des enseignements dans le cadre de la formation initiale et/ou continue des enseignants ; et où
- il n'existe pas encore de politique ou d'initiatives.

L'indicateur peut revêtir la forme d'une carte de l'Europe représentant le développement des politiques, par exemple, par des grisés plus ou moins foncés illustrant la mise sur pied et le degré de pénétration des initiatives politiques. Ces données permettront d'illustrer toute une gamme de pratiques, montrant des groupes de pays ayant accompli des progrès considérables dans la mise en place de politiques et pouvant, à ce titre, servir de modèles.

À **plus long terme**, nous pourrions être en mesure d'élaborer des techniques permettant de mesurer les compétences des élèves en matière d'apprentissage de l'apprentissage par le biais des aspects suivants:

- Les élèves établissent eux-mêmes une évaluation de leurs connaissances, leur confiance, leurs compétences dans ce domaine:
- Evaluation de la performance par le biais de tests normalisés comportant des données comparables sur la manière dont l'élève fait face à des contenus nouveaux et imprévus.

L'efficacité des compétences liées à l'apprentissage de l'apprentissage est démontrée dans les situations où les élèves n'apportent aucune connaissance préalable du contenu, mais sont en mesure de démontrer qu'ils sont capables de savoir ce qu'il convient de faire pour acquérir, analyser et utiliser des informations nouvelles et traiter de nouvelles données.

En 2001, les données PISA relatives à ce domaine seront disponibles pour la première fois et constitueront une source nouvelle d'informations relatives à l'ensemble de l'Europe. Avec un ensemble de données plus pertinent, les indicateurs à venir permettront d'identifier les compétences liées à l'apprentissage de l'apprentissage pendant les étapes clés de la scolarité. La pratique en vigueur montre que des approches différentes sont déjà en place et qu'elles sont utilisées à différents âges et différentes étapes. Aux Pays-Bas, par exemple, des initiatives pilotes ciblent les jeunes de 14-15 ans, en Italie, les jeunes de 10-15 ans, alors qu'en Belgique flamande, ces compétences font partie du programme scolaire obligatoire de 6 à 18 ans.

### **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LES CAPACITÉS D'APPRENDRE À APPRENDRE**

Les données relatives à cet indicateur devraient être à la base de l'examen de quelques questions de fond importantes.

Des progrès considérables sont actuellement enregistrés grâce à des projets pilotes mis en œuvre dans différents pays européens. L'enjeu pour les concepteurs de politiques consiste à identifier ce qu'il y a de mieux, à en tirer des leçons et à le renforcer. **Quelles initiatives à court, moyen et long terme permettront de garantir que les compétences liées à l'apprentissage de l'apprentissage deviendront des priorités politiques?**

Des formes d'inertie et de résistance ne manqueront pas de voir le jour tant au niveau structurel qu'au niveau culturel. **Quels sont les principaux obstacles au progrès et comment les vaincre?**

Des implications pratiques découlent de ces nouvelles orientations politiques. **Quelles sont les implications des nouvelles priorités en ce qui concerne:**

- **la manière de concevoir et de dispenser les programmes scolaires?**
- **les connaissances et les compétences des enseignants?**
- **le mode de direction et d'administration des écoles?**
- **la formation des enseignants, tant initiale que continue?**



## 7. ÉDUCATION CIVIQUE

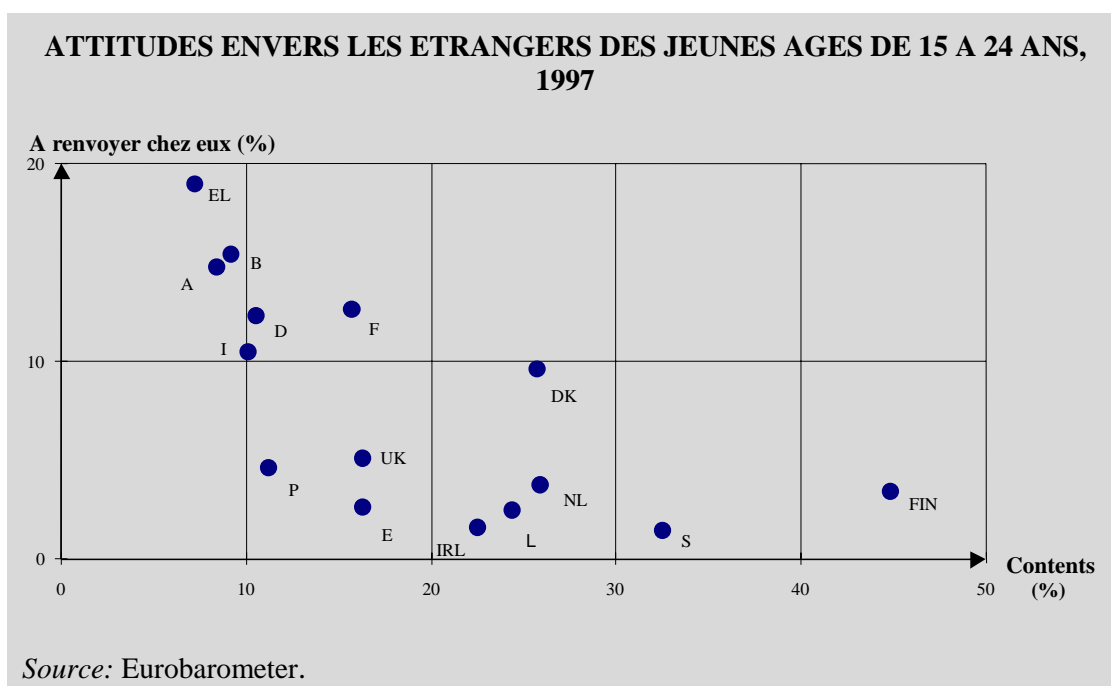
Toutes les sociétés manifestent un intérêt constant pour la manière dont les jeunes qui les composent sont préparés à devenir des citoyens et dont ils apprennent à participer à la vie publique.

Dans la plupart des pays, un grand nombre de personnes a tendance à attribuer des problèmes tels que la violence, le chômage et la criminalité à ceux qui sont différents, sans essayer de comprendre les causes profondes qui sont à l'origine de ces problèmes.

La question de la signification d'une véritable citoyenneté et du rôle joué par l'éducation formelle dans la constitution d'une culture civique est importante non seulement pour les gouvernements et les décideurs, mais aussi pour le grand public.

L'IEA a récemment évalué les attitudes et les compétences dans le domaine de l'éducation civique de plusieurs milliers d'élèves dans le niveau scolaire modal qui correspond aux élèves âgés de 14 ans (dans 20 pays sur l'ensemble des pays concernés par le présent rapport). L'étude s'est intéressée aux connaissances, croyances et attitudes des jeunes dans différents domaines -- comme la démocratie, les autorités politiques, les droits et les devoirs—liées à la citoyenneté, l'identité nationale, la cohésion sociale, l'égalité des droits et la tolérance. Malheureusement, le rapport initial sur les résultats de cette étude ne sera publié qu'en février 2001. Entre-temps, il n'existe aucune évaluation internationale récente des attitudes et compétences des jeunes dans le domaine de l'éducation civique. Toutefois, Eurobaromètre n°47.2, qui rapporte les résultats d'une enquête auprès de jeunes âgés de 15 à 24 ans dans les 15 pays de l'Union européenne, fournit quelques informations intéressantes dans ce domaine. Ce sondage d'opinions a été réalisé en 1997 à la demande de la Direction Générale XXII (Éducation, Formation et Jeunesse) de la Commission européenne.

Le graphique montre les pourcentages respectifs de jeunes, dans chacun des 15 pays européens couverts par l'enquête, qui déclarent être d'accord avec deux affirmations concernant les étrangers: "Je suis content que des étrangers vivent dans (notre pays)" et "tous les étrangers doivent être renvoyés dans leur pays d'origine".



**Le graphique montre le pourcentage de jeunes qui sont d'accord avec chacune des deux affirmations dans chaque pays.** Il s'agit là des résultats d'un sondage d'opinions et, à ce titre, ils doivent être traités avec prudence, bien qu'il soit difficile de connaître l'attitude des gens sans leur demander leur opinion. Dans certains cas, les enquêtes sont la meilleure possibilité. Des informations et des analyses plus approfondies concernant un sujet aussi important sont cependant souhaitables.

**En moyenne, 15% des jeunes touchés par l'enquête disent être heureux de la présence d'étrangers, mais 9% pensent qu'il faut renvoyer tous les étrangers dans leur pays.**

Bien qu'aucun modèle clair ou groupes évidents ne se dégagent du graphique, une relation négative peut être établie entre le nombre de personnes interrogées qui déclarent être “contentes” d'avoir des étrangers et le nombre de celles qui pensent que les étrangers doivent être “renvoyés chez eux”.

Le pourcentage de personnes qui déclarent être contentes de la présence des étrangers varie entre 7% (Grèce) et 45% (Finlande), alors que le pourcentage de ceux qui souhaitent que les étrangers soient renvoyés chez eux varie entre 1% (Suède) et 19% (Grèce).

Cet indicateur met en relief les attitudes qui font partie des programmes scolaires dans bon nombre de pays, mais il exprime en même temps les valeurs qui pourraient être influencées par la situation économique et le taux d'immigration dans le pays. Selon J. Torney-Purta & al. (1999), **la diversité sociale et la manière dont elle est vue par les concepteurs de politiques et le grand public semble exercer une grande influence sur les écoles et avoir des implications sur le contenu et la méthodologie des programmes scolaires.**

#### **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT L'ÉDUCATION CIVIQUE**

Dans les nombreux pays qui connaissent des difficultés économiques et sociales, on est souvent tenté de mettre le problème sur le dos des étrangers. *Que peut-on faire pour aider les élèves des écoles à analyser les problèmes sociaux et économiques de manière plus réfléchie, notamment à la luvu lusur des*

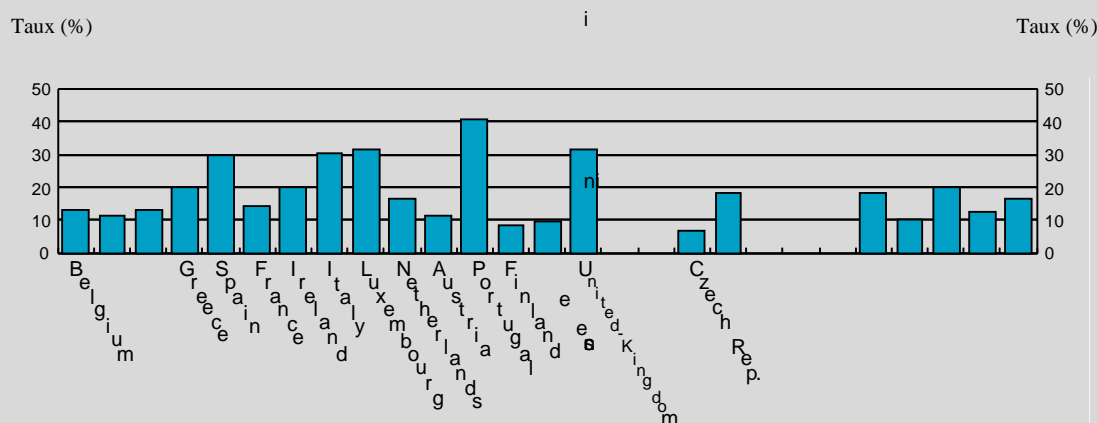


## 8. TAUX D'ECHEC SCOLAIRE

L'Europe a eu à faire face à des enjeux considérables au cours des dernières décennies. Le développement de nos économies et les impératifs d'une société de plus en plus basée sur la compétitivité continuent d'avoir pour conséquence de mettre plusieurs catégories de la population sur la touche. Aujourd'hui, la société de l'apprentissage ou du savoir est de plus en plus divisée entre ceux qui ont des compétences et des qualifications et ceux qui n'en ont pas. Dans cet environnement en rapide mutation, il importe de plus en plus que les individus soient en mesure de continuer à actualiser leurs connaissances et leurs compétences tout au long de la vie. D'aucuns pensent qu'un minimum de connaissances est nécessaire pour qu'un tel processus prenne place et que ceux qui terminent le cycle scolaire obligatoire sans qualification ont par conséquent peu de chance d'être en mesure de participer efficacement à l'apprentissage tout au long de la vie. Les jeunes qui ont une attitude négative à l'égard de l'apprentissage et/ou qui quittent l'école sans qualifications ont par conséquent de fortes chances de rencontrer des problèmes considérables dans leur vie ultérieure.

Souvent, ceux qui abandonnent le système scolaire formel en situation d'échec n'ont pas les compétences fondamentales nécessaires pour trouver un emploi. Parfois, ils n'ont reçu aucune forme de formation professionnelle et ils se voient probablement confrontés à des difficultés pour trouver un emploi. Étant donné, par ailleurs, que les élèves qui abandonnent l'école sans compétences de base sont généralement moins aptes et moins disposés que les autres à s'embarquer sur une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie, la menace du chômage peut, à long terme, s'avérer un facteur constant pour cette catégorie de personnes. L'apprentissage tout au long de la vie est en passe de devenir essentiel à l'employabilité de l'individu et le nombre d'emplois qui ne nécessitent aucune formation formelle est en baisse. Ceci est particulièrement vrai pour les pays industrialisés où le secteur tertiaire est très fortement développé. En outre, les jeunes qui n'ont pas achevé leur scolarité peuvent trouver plus de difficulté que les autres en matière d'intégration sociale et de participation active à la société démocratique. Par conséquent, ceux qui quittent l'école prématurément courent le risque de la marginalisation et de l'exclusion sociale.

### POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 18-24 ANS AYANT ACCOMPLI LE CYCLE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE INFÉRIEUR (CITE 2) OU MOINS ET QUI NE POURSUIVENT PAS D'ÉTUDES NI DE FORMATION, 1997



**L'indicateur présenté dans cette section** est basé sur l'enquête communautaire sur les forces de travail de 1997 (EUROSTAT); il montre, de façon approximative, les taux d'abandon dans les différents États membres.<sup>4</sup> L'abandon est défini dans ce rapport comme la part de l'ensemble de la population âgée de 18-24 ans ayant accompli le cycle scolaire secondaire inférieur (CITE niveau 2) ou moins et qui ne poursuit pas d'études ou de formation.

**Comme c'est le cas pour les autres indicateurs, les données fournies doivent être manipulées avec prudence** dans la mesure où elles ne sont pas suffisamment différenciées. En particulier, elles comprennent à la fois les élèves qui n'ont pas réussi à obtenir de qualifications à la fin du cycle secondaire inférieur et ceux qui en ont obtenues, mais étaient dans l'incapacité d'obtenir d'autres qualifications ou ne souhaitaient pas poursuivre leur scolarité ou une formation professionnelle. Il serait préférable de pouvoir disposer d'un indicateur montrant le pourcentage des élèves qui n'ont pas réussi à obtenir de qualification à la fin de la scolarité obligatoire. Les données nécessaires à ce genre d'indicateur ne sont cependant pas disponibles à l'heure actuelle.

**Le graphique montre que les taux d'échec scolaire au sein de l'UE demeurent relativement élevés, avec une moyenne de 22,5%.** Il existe, cependant, des différences notables entre les États membres. Les données indiquent que les États du nord obtiennent de meilleurs résultats dans leur lutte contre ce phénomène que les autres États membres. Le Portugal (40,7%), l'Italie (30,2%), l'Espagne (30,0%) et le Royaume-Uni (31,4%) enregistrent des taux d'échec scolaire alarmants, alors qu'en Allemagne (13,2%), en Autriche (11,5%) et dans les pays scandinaves en particulier, ces taux sont nettement inférieurs à la moyenne européenne (Suède 9,6% et Finlande 8,5%). Tous les pays d'Europe centrale et orientale ont des taux d'échec scolaire inférieurs à la moyenne européenne. Le taux le plus élevé dans ces pays est enregistré en Roumanie (19,8%), alors que la République tchèque a le taux le plus faible (6,8%).

Ce que l'indicateur ne révèle pas, cependant, c'est si le taux d'échec scolaire dans chaque pays est dû à l'échec des élèves à la fin du cycle inférieur de l'enseignement secondaire ou à l'absence d'opportunités de formation professionnelle à la suite de ce cycle. L'indicateur ne donne pas non plus une idée des écarts régionaux concernant le taux d'échec scolaire à l'intérieur d'un même pays.

**Les écarts entre pays** n'ont pas seulement trait aux différences entre les systèmes éducatifs, mais aussi aux disparités socio-économiques. Les scores élevés obtenus par certains pays nordiques sont ainsi souvent attribués au mode d'organisation de leurs systèmes éducatifs. Par exemple, les mécanismes moins sélectifs de systèmes éducatifs comme ceux en vigueur dans le modèle nordique intégré pourraient faciliter la transition entre différents environnements scolaires lorsqu'un élève passe du primaire au secondaire. En étant au service d'élèves de tous âges, ces systèmes permettent également aux adultes de s'inscrire et dispensent donc, dans une certaine mesure, un "apprentissage tout au long de la vie", permettant l'accès au cycle secondaire supérieur à de nombreuses catégories de personnes. Ainsi, il est plus facile pour ceux qui ont abandonné le système éducatif d'y retourner même après avoir dépassé l'âge normal de l'éducation scolaire. Un tel système a de fortes chances d'avoir un impact sur le taux global d'échec scolaire. Une autre explication des taux relativement bas d'échec scolaire en Autriche et en Allemagne réside dans ce qu'il est convenu d'appeler le "système dual" ou le système de formation en alternance, dans lequel l'élève poursuit un apprentissage en entreprise tout en continuant de suivre un enseignement professionnel. En raison du caractère éminemment pratique de cette formation, un tel système peut permettre en particulier aux élèves moins performants d'obtenir une qualification professionnelle.

---

<sup>5</sup> L'enquête communautaire sur les forces de travail (EFT) est une enquête basée sur un échantillon harmonisé de la population du pays au moment de l'enquête. Il convient de noter que l'enquête ne permet pas toujours de bien évaluer les données pour le Luxembourg et ce en raison de la nature particulière de ce pays, notamment en ce qui concerne le nombre de jeunes qui poursuivent des études supérieures en dehors du pays.

D'un autre côté, les taux d'échec scolaire élevés peuvent être liés à des facteurs économiques tels qu'un fort taux de chômage, ou des disparités entre les économies urbaine et rurale ou entre le centre et les régions périphériques. Des travaux de recherche indiquent, par exemple, que les jeunes qui fréquentent des écoles en milieu rural sont souvent indispensables à l'entreprise familiale, telle qu'une exploitation agricole, et peuvent de ce fait être enclins à quitter l'école lorsque la conjoncture économique est mauvaise. Dans ces zones, on pense souvent que les qualifications nécessaires à l'obtention d'un emploi passent d'une génération à la suivante plutôt que de l'enseignant à l'élève. Le lien entre l'éducation formelle et la réussite au niveau du marché de l'emploi est souvent moins évident dans ces économies rurales que dans les économies axées sur les services.

### **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT L'ECHEC SCOLAIRE**

Les efforts visant à réduire les taux d'échec scolaire doivent tenir compte des trois sous-groupes qui constituent cette population. Il s'agit des sous-groupes suivants:

- les élèves qui quittent l'école avant d'avoir achevé la scolarité obligatoire;
- les élèves qui ne parviennent pas à obtenir de qualification à la fin de la scolarité obligatoire;
- les élèves qui ne bénéficient pas d'une formation professionnelle lorsqu'ils quittent l'école, qu'ils aient ou non obtenu une qualification.

**Quel genre de soutien pourrait être apporté à chacun de ces groupes afin de diminuer les taux d'échec scolaire?**

**Quel est le lien entre les taux d'échec scolaire et les politiques concernant les enfants ayant des besoins spécifiques? Les dispositions prises par différents pays pour satisfaire les besoins spécifiques de cette catégorie d'enfants influent-elles sur les taux d'échec scolaire enregistrés?**

Au cours de sa réunion extraordinaire tenue à Lisbonne en mars 2000, le Conseil de l'Europe s'est fixé pour objectif de diviser par deux avant 2010 le nombre des 18 à 14 ans ayant seulement accompli le cycle inférieur de l'enseignement secondaire et ne poursuivant pas d'études ou de formations supérieures. Comment parvenir à cet objectif?

### **EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour plus d'informations, voir annexe 1)**

**Bulgarie** - En 1997, un projet appelé "L'école pour tous" a été mis en place. Ses principaux objectifs étaient de se doter d'une expertise permettant de faire face à ce problème complexe.

**Europe** - Le projet *Écoles de la Deuxième Chance* offre une éducation et une formation aux jeunes qui n'ont pas les compétences et les qualifications nécessaires pour trouver un emploi ou pour bénéficier pleinement de la formation de type classique. Voir le site: <http://europa.eu.int/comX6education/2chance/homeen.html>

**France** - Une "Nouvelle Chance" pour les jeunes qui quittent l'école sans qualifications. Ce programme a pour objet d'améliorer les procédures visant à identifier les jeunes concernés et multiplier les informations disponibles traitant du problème de l'échec scolaire.

**Allemagne** - Dans ce pays, il s'est avéré utile d'identifier localement des partenaires industriels en mesure d'offrir aux élèves susceptibles de quitter prématurément l'école la possibilité d'acquérir une expérience pratique, tout en continuant d'aller à l'école.

**Pays-Bas** - Aux Pays-Bas, l'abandon scolaire prématuré est contré par une politique de coopération entre les écoles au niveau de la région.

**Pologne** – Un service de psychologie éducative a été créé, de nombreux éducateurs et psychologues ont été recrutés en vue d'identifier les besoins individuels des élèves, analyser les causes de l'échec et trouver des moyens d'y remédier.

**Espagne** – Une initiative, parmi d'autres, s'adresse aux 16-21 ans qui n'ont pas accompli leur scolarité secondaire ou n'ont aucune qualification professionnelle pour le marché de l'emploi.

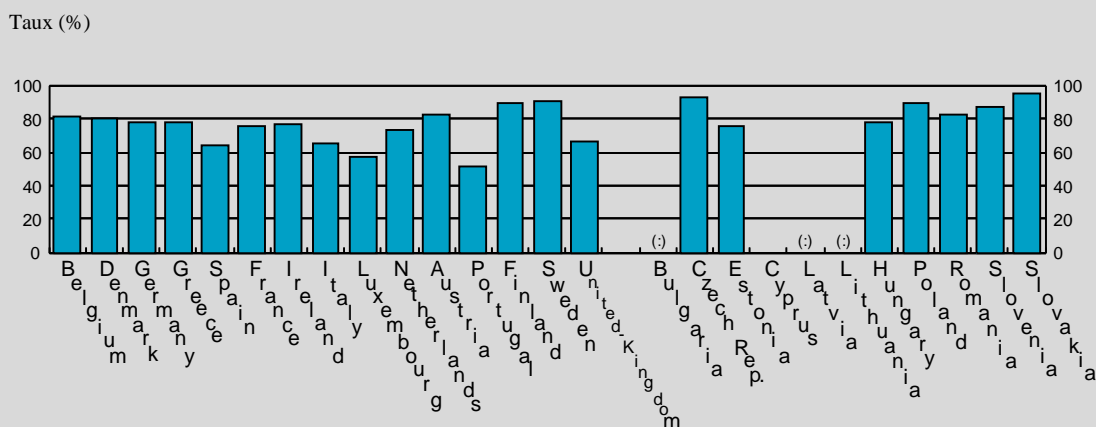
**Royaume-Uni** - New Deal est un élément important de la stratégie du gouvernement britannique appelée Welfare to Work (De l'aide sociale au travail). Il offre aux demandeurs d'emplois âgés de 18 à 24 ans, de 25 ans et plus, ainsi qu'à ceux qui ont un handicap, la possibilité de développer leur potentiel, d'acquérir des compétences et de l'expérience et de trouver un emploi. Voir le site: <http://www.newdeal.gov.uk>

## 9. ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR

Les taux d'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur sont, au même titre que les taux d'échec scolaire, d'importants indices du bon fonctionnement des systèmes éducatifs. L'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur est de plus en plus considéré comme important non seulement pour la réussite de l'entrée sur le marché de l'emploi, mais aussi parce qu'il permet à l'élève d'accéder aux possibilités d'apprentissage et de formation offertes par l'enseignement supérieur. En outre, il convient de ne pas sous-estimer la contribution de l'éducation scolaire qui aide les jeunes à faire face aux impératifs de la société moderne. La mondialisation du commerce, le contexte global de la technologie et, par dessus tout, le développement fulgurant de l'informatique ont rendu les sociétés de plus en plus complexes. La participation réussie à la société de l'apprentissage doit s'appuyer sur les fondations d'un enseignement secondaire.

L'indicateur montre le pourcentage de jeunes âgés de 22 ans ayant accompli avec succès l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3). Ce niveau d'éducation peut être soit 'terminal' (en ce sens qu'il prépare l'élève à entrer directement dans la vie active) ou 'préparatoire' (en ce sens qu'il prépare l'élève à l'enseignement post-secondaire). Les chiffres se rapportant à chaque pays indiquent le pourcentage de jeunes âgés de 22 ans ayant accompli avec succès au moins l'enseignement secondaire supérieur. Étant donné que certains élèves atteindront ce niveau plus tard, les pourcentages se rapportant aux différents pays peuvent encore augmenter pour les tranches d'âge supérieures. Les données fournies sont basées sur l'enquête communautaire sur les forces de travail de 1997.<sup>6</sup>

### POURCENTAGE DES JEUNES AGES DE 22 ANS QUI ONT ACHEVE AU MOINS LE CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPERIEUR AVEC SUCCES, 1997



(:) Données non disponibles

Source: Eurostat, Labour Force Survey.

<sup>6</sup> Voir note de bas de page n°5 relative aux données du Luxembourg.

**Il convient de tenir compte d'un certain nombre de facteurs en examinant les informations présentées.** Le graphique indique le pourcentage des 22 ans ayant accompli avec succès l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3). Le groupe restant (c'est-à-dire ceux qui n'ont pas pu atteindre ce niveau) se compose de deux catégories: ceux qui sont inclus dans l'indicateur des taux d'abandon et ceux qui, à l'âge de 22 ans, continuent de tenter d'atteindre un niveau d'étude équivalent. L'indicateur ne montre pas les parts respectives de ces deux groupes. Un indicateur donnant des informations sur le nombre d'élèves n'ayant pas de qualifications de fin d'études à l'issue de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2; voir en outre l'indicateur des "taux d'échec scolaire") et un indicateur donnant l'achèvement avec succès de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) plus tard dans la vie (par exemple à l'âge de 25 ans), seraient plus adaptés. Les données nécessaires à ce genre d'indicateur ne sont, cependant, pas disponibles à l'heure actuelle.

**Le pourcentage moyen de ceux qui ont accompli avec succès l'enseignement secondaire supérieur à l'âge de 22 ans était de 71,2% au niveau de l'Union européenne en 1997.** Cependant, il existe des écarts importants d'un pays à l'autre. D'un côté, nous avons un groupe de pays dont les taux d'achèvement dépassent 70%, dans certains cas dans des proportions importantes; cette catégorie inclut notamment des pays comme la République tchèque, la Pologne, la Slovaquie, mais aussi les pays d'Europe du nord, à savoir, la Finlande et la Suède. De l'autre côté, un groupe de pays dont les taux d'achèvement sont inférieurs à 70%; cette catégorie inclut en particulier les pays du sud de l'Europe comme l'Espagne, l'Italie et le Portugal et aussi le Royaume-Uni.

## **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT L'ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR**

Le fait de ne pas accomplir l'enseignement secondaire supérieur avec succès ne peut être considéré séparément du reste de la carrière scolaire du jeune. Il ne faut pas non plus faire abstraction de la conjoncture économique du pays. Les mesures visant à améliorer les taux de réussite doivent par conséquent tenir compte de ces deux facteurs:

- *Quels efforts peuvent être accomplis afin que l'enseignement secondaire supérieur devienne plus attrayant pour tous?*
- *Quels sont les enjeux, en termes de qualité de l'enseignement secondaire supérieur, de l'intérêt accru pour l'apprentissage tout au long de la vie? Comment l'enseignement secondaire supérieur doit-il s'adapter à ces développements et aux mutations que connaissent les étapes ultérieures de l'enseignement?*
- *Quels sont les effets de l'équilibre entre l'enseignement général et la formation professionnelle? Est-ce qu'il convient d'élargir les possibilités d'apprentissage pratique dans les secteurs commercial et administratif afin d'accroître la motivation des jeunes et leur permettre de mieux comprendre le lien entre le savoir théorique et l'activité pratique?*

## **EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour plus d'informations, voir annexe 1)**

**Irlande** – *Le Certificat de fin d'études appliquées – Ce programme d'études alternatif met l'accent sur les besoins et les intérêts des élèves en ayant recours à différentes méthodes. Il vise à développer chez l'élève le sens de l'entreprise, la confiance en soi et d'autres compétences liées au succès dans la vie active.*

**Espagne** – *Le programme "Educación a Distancia" entend faciliter l'accès à l'éducation aux adultes et aux jeunes qui, pour des raisons personnelles, sociales, géographiques ou autres circonstances exceptionnelles ne peuvent fréquenter le système éducatif quotidiennement.*

## 10. TAUX DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

**Les possibilités offertes par l'enseignement supérieur deviennent de plus en plus importantes. Aujourd'hui, les impératifs du marché de l'emploi sont nettement différents d'il y a à peine une dizaine d'années et ils continuent d'évoluer rapidement. Si les jeunes doivent réussir dans cet environnement de plus en plus marqué par la compétitivité et la mondialisation, il est crucial qu'ils acquièrent les compétences et les qualifications qui les mettront en mesure de concurrencer efficacement les autres.**

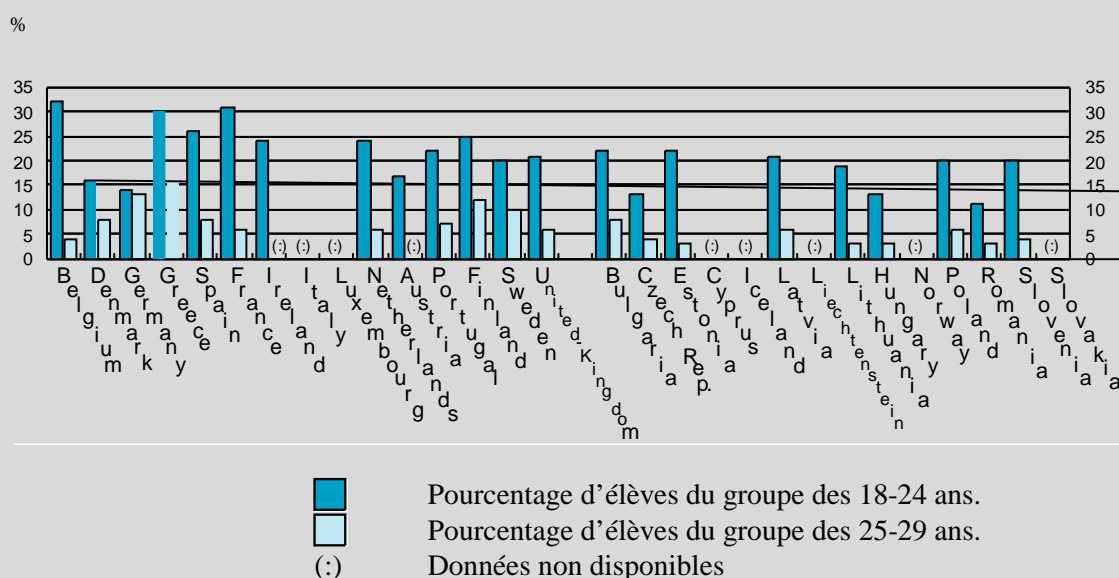
Au cours des dernières années, les établissements d'enseignement supérieur ont de plus en plus réagi aux impératifs en mutation du marché de l'emploi cherchant à doter leurs étudiants des compétences spécifiques dont ils ont besoin pour réussir. De nombreux enseignements se sont éloignés de l'optique purement académique et ont adopté une perspective professionnelle; les liens entre l'enseignement supérieur et le secteur industriel sont par conséquent devenus plus clairs. Pour cette raison, l'enseignement supérieur est, plus que jamais, perçu comme un moyen pour prendre part aux industries internationales à haute valeur ajoutée.

Toutefois, il n'est pas nécessairement souhaitable d'avoir des niveaux de scolarisation en accroissement constant si ces taux ne correspondent pas aux besoins nationaux et internationaux. Il est extrêmement important de faire correspondre le nombre de diplômés à la demande en cours et de prévoir la tendance de la demande à la lumière du développement de nouvelles technologies, des tendances du marché de l'emploi, etc.

**Les données dans le graphique ci-dessous montrent la proportion d'étudiants par tranches d'âge fréquentant un établissement d'enseignement supérieur (CITE 5,6,7), exprimée en pourcentage de la population totale de la tranche d'âge. Le graphe présente cette information pour deux tranches d'âge: jusqu'à 24 ans et de 25 à 29 ans<sup>7</sup>.**

### TAUX DE PARTICIPATION A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TANT QUE POURCENTAGE DE LA POPULATION TOTALE, PAR GROUPE D'AGE

CITE 5, 6, 7. (1996/97)



Source: Eurostat, UOE.

<sup>7</sup> Du fait de sa situation socio-économique et géographique, les données du Luxembourg concernant cet indicateur ne sont pas comparables à celles des autres pays. La plupart des élèves étudient à l'étranger.

**Les données montrent clairement que les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur varient énormément d'un pays à l'autre.** Dans la tranche d'âge inférieure, ce taux varie entre 11% en Roumanie et 32% en Belgique; dans la tranche supérieure, il varie entre 3% en Estonie et 16% en Grèce. Dans l'ensemble des pays, le taux de scolarisation dans la tranche d'âge inférieure est supérieur à celui de la tranche supérieure. Cependant, il existe des pays où les deux taux sont beaucoup plus proches que dans d'autres pays. En Allemagne, en particulier, la différence est tout à fait minime (14% et 13%, respectivement). Les pays comme l'Allemagne où la durée des études est relativement longue et l'âge où débutent les études supérieures plus varié, ont des taux aussi élevés pour une tranche d'âge donnée que des pays où les études sont plus courtes et l'âge des étudiants est plus uniforme.

Le diagramme ne fait pas la distinction entre le taux de scolarisation des garçons et des filles. D'une manière générale, cependant, ces taux sont pratiquement similaires dans la plupart des pays bien que dans la majorité d'entre eux, ils soient plus élevés pour les filles que pour les garçons.

Comme c'est le cas pour les autres indicateurs, **il convient de faire preuve de prudence en tirant des conclusions** à partir du peu de données disponibles. Les systèmes d'enseignement supérieur très hétérogènes dans les pays où les données ont été recueillies et les caractéristiques différentes des pays eux-mêmes font qu'il est extrêmement difficile de tirer des conclusions significatives à partir de ces données. Néanmoins, il est possible de suggérer quelques explications concernant la différence de taux de scolarisation entre les pays et entre les filles et les garçons:

- Dans certains pays, la formation à certains métiers se fait dans le cadre de l'enseignement secondaire supérieur ou à un niveau post-secondaire (non supérieur), alors que dans d'autres pays, la formation à ces professions est dispensée dans l'enseignement supérieur.
- Dans certains pays, le manque de possibilités pour suivre une formation professionnelle pousse les jeunes vers l'enseignement supérieur. C'est probablement le cas notamment pour les filles, dans la mesure où les occasions qui s'ouvrent à elles en dehors de l'enseignement supérieur sont parfois moins attrayantes que celles qui s'ouvrent aux jeunes de sexe masculin.

Les taux de scolarisation peuvent également être liés aux conditions qui prévalent sur le marché de l'emploi: un marché faible peut engendrer une augmentation du nombre d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur dans la mesure où ceux qui ont des difficultés pour trouver un emploi ou ceux qui ont perdu le leur peuvent décider, au lieu de travailler, de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Il convient de se rappeler, cependant, que les taux d'inscription et les taux d'obtention de diplômes ne sont pas nécessairement équivalents. De même, les effectifs des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur peuvent à leur tour affecter de nombreuses manières le marché de l'emploi. Un taux de scolarisation élevé aura pour corollaire une main d'œuvre bien qualifiée, ce qui rendra plus difficile à ceux qui n'ont pas de qualifications de l'enseignement supérieur d'obtenir un emploi dans certains secteurs particuliers. Un fort taux de scolarisation réparti sur une large fourchette d'âges aura également un impact significatif sur la part de la population non disponible à l'emploi à un moment donné.



## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LA SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En raison de la grande diversité des systèmes en place dans l'enseignement supérieur, la discussion des questions liées aux données relève, dans une certaine mesure, de la spéculation. En somme, bien que les données recueillies grâce à cet indicateur ne fournissent que des informations restreintes sur les tendances des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur, les conclusions soulèvent des questions de politique qui pourraient être examinées plus en profondeur, notamment les questions suivantes:

- La part respective des garçons et des filles fréquentant l'enseignement supérieur. *Pour quelle raison la part des filles est-elle en augmentation ? Quel est le ratio garçons/filles dans certaines disciplines (par exemple en sciences, en sciences humaines) ? Quels sont les effets d'une scolarisation accrue sur le taux de chômage des femmes ?*
- Le lien entre l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi. *Dans quelle mesure le choix de l'enseignement supérieur est-il une réaction directe au marché de l'emploi ? Le nombre de diplômés produits par un pays donné correspond-il parfaitement à l'ensemble de ses besoins (du point de vue du marché de l'emploi, etc.) ? Y a-t-il trop ou trop peu de diplômés dans des pays donnés ? Quels sont les effets des tendances du taux de scolarisation sur le marché de l'emploi ?*
- Les effets de taux élevés / faibles de scolarisation. *Quelle est la relation entre les taux de scolarisation des tranches d'âge supérieures et la productivité du marché de l'emploi ? Est-il possible de mesurer les avantages de l'enseignement supérieur d'une autre manière; par exemple maturité accrue, conscience sociale ?*
- Le lien entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. *Quelles possibilités existent dans l'enseignement secondaire pour accroître le nombre de ceux, notamment parmi les femmes, qui souhaitent poursuivre des études mathématiques, scientifiques ou d'ingénierie ?*

### EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES

(pour plus d'informations, voir annexe 1)

**Irlande** – Les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur ont aujourd'hui des programmes visant à rétablir l'équilibre en matière de représentation des classes sociales dans ces institutions.

**Écosse** - "University of the Highlands and Islands" – Cette université a largement recours à la technologie d'enseignement avec accès à distance afin de relier quelques centres aux étudiants disséminés dans les zones rurales du nord de l'Écosse.

## 11. ÉVALUATION ET PILOTAGE

## L'ÉDUCATION SCOLAIRE

L'évaluation et le pilotage sont nécessaires au niveau national ou local, ou au niveau de finalités essentielles. Elle apprécie dans les objectifs qui lui sont assignés. Elle offre aux directeurs d'écoles, aux enseignants et au grand public des informations utiles pour le diagnostic et la formation. Elle ouvre le dialogue et jette les bases de la promotion de l'école. Les repères permettent de comparer les résultats enregistrés par chaque institution similaires. Ils peuvent servir à promouvoir les processus visant à accomplir ces résultats.

L'évaluation peut être soit interne (auto-évaluation) soit externe, ou une combinaison de ces deux modes. Les données ont leurs propres implications en matière de ressources et de formation. Comme ce qui précède, la plupart des pays européens sont à la recherche de la combinaison la plus efficace et la plus productive, de ces deux formes d'évaluation. Idéalement, l'évaluation externe et l'auto-évaluation se complètent pour constituer des sources d'information vitales.

À mesure que le mouvement vers une évaluation rigoureuse prend de l'ampleur, des données en plus grand nombre seront disponibles dans les quelques prochaines années. À l'heure actuelle, nous disposons d'informations sur la publication des résultats des examens et des tests. Ces informations sont parfois utilisées pour le diagnostic ou de développement, et au public, et les informer.

**PILOTAGE DES SYSTEMES D'ÉDUCATION  
PUBLICATION GLOBALE DES RÉSULTATS**

les systèmes éducatifs. Qu'elle se situe au niveau national ou local, ou au niveau de finalités essentielles. Elle apprécie dans les objectifs qui lui sont assignés. Elle offre aux directeurs d'écoles, aux enseignants et au grand public des informations utiles pour le diagnostic et la formation. Elle ouvre le dialogue et jette les bases de la promotion de l'école. Les repères permettent de comparer les résultats enregistrés par chaque institution similaires. Ils peuvent servir à promouvoir les processus visant à accomplir ces résultats.

soit externe, elle peut aussi être une combinaison de ces deux modes. Les données ont leurs propres implications en matière de ressources et de formation. Comme ce qui précède, la plupart des pays européens sont à la recherche de la combinaison la plus efficace et la plus productive, de ces deux formes d'évaluation. Idéalement, l'évaluation externe et l'auto-évaluation se complètent pour constituer des sources d'information vitales.

À mesure que le mouvement vers une évaluation rigoureuse prend de l'ampleur, des données en plus grand nombre seront disponibles dans les quelques prochaines années. À l'heure actuelle, nous disposons d'informations sur la publication des résultats des examens et des tests. Ces informations sont parfois utilisées pour le diagnostic ou de développement, et au public, et les informer.

**ÉVALUATION ET/OU SECONDAIRE.  
ÉPREUVES EXTERNES, 1997/98**

La carte ci-dessus montre la diversité, d'un pays à l'autre, des pratiques en matière de publication des résultats des tests externes.

La carte montre que dans la plupart des pays, notamment les pays adhérents, les résultats des tests externes ne sont pas rendus publics. Dans dix pays, dont tous les pays scandinaves, on publie les résultats globaux des examens. Dans quatre pays, on publie de manière plus détaillée les résultats des tests de niveau. Toutefois, les politiques et les pratiques dans ces quatre pays varient considérablement d'un pays à l'autre.

Bien que l'Angleterre, à l'exception de l'Écosse, l'Espagne, la France et la Belgique (fr) soient toutes représentées par la même couleur, elles n'en sont pas moins très différentes non seulement dans la pratique, mais aussi dans les objectifs de leurs politiques. En Angleterre par exemple, les résultats de niveaux clés (7, 9, 12, 14, 16 et 18 ans) sont publiés principalement pour rendre compte et aussi pour améliorer le niveau en encourageant l'information des parents et en les mettant en mesure de choisir. En France, à l'inverse, les tests sont organisés tous les ans à des fins de diagnostic; les résultats des examens sont publiés comme repères pour que les écoles puissent comparer leurs propres résultats et donc améliorer le niveau. Dans le secteur public, de par la loi, les parents n'ont pas la possibilité de choisir l'école de leurs enfants. En Espagne, chaque école met ses données à la disposition du public, mais la publication des résultats a pour objectif de fournir des informations sur le niveau général et se base sur un échantillon d'écoles. L'Écosse, tout comme ses partenaires du Royaume Uni, publie les résultats des examens externes des 16-18 ans. Les résultats obtenus pour les programmes nationaux des 5-14 ans sont utilisés à la fois comme diagnostic et comme objectifs en accord avec les critères nationaux

Dans de nombreux pays, comme la Lituanie, la Bulgarie et le Portugal, on procède au pilotage des nouvelles approches, ce qui a pour effet de transformer les politiques. L'impact sur l'école et sur la salle de classes ne peut être exprimé par une carte car ce sont les attitudes et les compétences des enseignants eux-mêmes qui permettent de tester l'efficacité de cette politique.

La publication des résultats des examens reflète l'importance que l'on accorde à l'obligation de rendre compte au grand public. Cependant, les données mettent en relief différentes perspectives politiques et soulèvent la question de savoir s'il est préférable de rendre compte de la performance du système dans son ensemble, ou s'il convient de présenter des données permettant la comparaison entre écoles, ou encore de rendre publiques des données qui ont pu être conçues à des fins de diagnostic.

Tous les pays européens sont à la recherche des meilleurs moyens pour faire état de la performance des écoles et pour réconcilier les finalités de diagnostic/développement avec les objectifs liés à l'obligation de rendre compte. Il s'agit là d'un domaine où les politiques enregistrent une évolution rapide et qui connaîtra des configurations différentes et des variations plus complexes à l'avenir, à mesure que les écoles et les enseignants pratiqueront l'auto-évaluation avec plus de confiance et que les systèmes de suivi externe adapteront leurs fonctions et leurs finalités de manière à compléter les auto-évaluations faites par les écoles elles-mêmes.

**Un objectif à relativement court terme** pour la présentation future des indicateurs pourrait être d'illustrer les différents schémas d'évaluation interne et externe des écoles dans tous les États membres. Cette information est en grande partie disponible auprès de la Conférence internationale permanente des inspecteurs (SICI), mais un traitement est nécessaire avant que cette information puisse être présentée sous la forme d'un indicateur significatif.

**A plus long terme, l'objectif** pourrait consister à fournir des données qui montrent le développement de l'auto-évaluation en Europe et sa relation avec l'évaluation externe. Ces données permettront d'illustrer la nature de l'équilibre entre évaluation interne et évaluation externe et le rôle que chacune d'elles joue dans le pilotage et l'évaluation des systèmes éducatifs.

S'agissant des indicateurs, les données ci-dessus constituent un point de départ pour un examen plus approfondi des motivations, de l'efficacité et de la viabilité des politiques.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT L'ÉVALUATION ET LE PILOTAGE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

La publication des données n'est pas un exercice isolé. Elle est liée aux systèmes de suivi, d'inspection et d'auto-évaluation, véhiculant implicitement ou explicitement des messages relatifs aux finalités, politiques et priorités. **Quels sont les messages clés qui doivent être véhiculés par la publication des données relatives aux résultats des écoles?**

Le suivi des résultats des écoles est une opération capitale si l'on souhaite améliorer le niveau de tous les élèves, mais il est à la fois coûteux et difficile d'améliorer le niveau de l'extérieur. **Quelles attributions et quels rôles doivent être dévolus aux écoles en matière de publication de leurs résultats et comment arriver à ce résultat?**

À mesure que les écoles développent leur savoir-faire en matière d'auto-évaluation et qu'elles accèdent plus facilement à des outils et à des stratégies appropriés, le rôle de l'inspection

La tendance à publier les données relatives aux résultats est appelée à se développer et non l'inverse; les données continueront d'avoir des finalités différentes, comme: la responsabilité, l'étalonnage des performances ou l'éclairage du choix parental. **À quel niveau (celui d'une école ou d'un groupe d'écoles, au niveau régional ou national) la publication doit-elle s'intéresser plus particulièrement afin de réaliser ses objectifs de la manière la plus efficace et la plus économique?**

### EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour plus d'informations, voir annexe 1)

**Autriche** – Un site Internet riche en informations a été mis en place à l'intention des écoles leur permettant d'obtenir des informations, des idées, des propositions de procédures, des instruments ainsi que d'autres supports pour le développement de programmes scolaires et l'auto-évaluation (<http://www.gis.at>)

**Danemark** – L'Institut danois d'évaluation est une institution unique chargée de l'évaluation de tous les niveaux du système éducatif.

**Europe** – Projet pilote "L'évaluation de la qualité de l'éducation scolaire", voir: <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/finalrep/rep.pdf>

**Hongrie** – Un nouveau projet pilote "Programme de développement de la qualité" sera lancé dans plus de 400 établissements publics. Il sera axé sur le fonctionnement et la gestion.

**Pays-Bas** – Près de 0,5% du budget consacré à l'enseignement primaire et secondaire est alloué aux activités d'évaluation externe. Les écoles ont également leur propre système d'évaluation interne de la qualité de leur enseignement.

**Portugal** - PEPT (Éducation pour tous les élèves) est un programme visant à favoriser l'attachement par les élèves du cycle scolaire obligatoire; il comporte un plan d'auto-évaluation doté d'un observatoire avec 15 indicateurs liés au contexte, au processus, aux ressources et aux résultats.

**Écosse** – En 1996, publication de la brochure "How Good is our School" (Notre école est-elle bonne?). Il s'agit d'un ensemble d'outils que les écoles peuvent utiliser aux fins de l'auto-évaluation et basés sur un ensemble de 33 indicateurs de performance. Pour plus d'informations, voir à l'adresse : <http://www/scotland.gov.uk/structure/hmi/default.htm>.

**Espagne** - INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) a été créé pour concevoir des systèmes d'évaluation à l'intention des différents systèmes éducatifs régis par la LOGSE (nouvelle loi sur l'éducation).

## 12. PARTICIPATION DES PARENTS

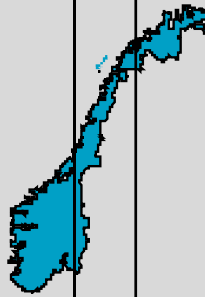
**La participation des parents à l'éducation de leurs enfants a des retombées politiques dans tous les pays européens. Les parents ont des idées bien arrêtées sur l'école fréquentée par leurs enfants et deviennent des consommateurs de plus en plus exigeants et critiques dans le domaine de l'éducation scolaire. Ils peuvent contribuer efficacement à l'amélioration de l'école en apportant leur soutien aux responsables de l'école et aux enseignants; tout comme ils peuvent l'empêcher de progresser et être à l'origine de conflits. Il existe de nombreuses façons, tant au niveau national que local, par lesquelles la participation des parents peut avoir un impact sur la qualité de l'éducation des enfants.**

La participation des parents peut, par exemple, se faire par:

- le biais d'organismes statutaires, consultatifs et de prise de décisions (par exemple, les conseils d'établissement);
- l'évaluation des écoles;
- les associations bénévoles (par exemple, les associations de parents d'élèves);
- la participation bénévole aux activités et clubs extra-scolaires;
- la participation volontaire dans les activités éducatives (par exemple, la lecture à deux) ;
- la communication avec l'école et le soutien à l'apprentissage et au progrès de leurs enfants.

Il existe de nombreux domaines d'activité auxquels les parents peuvent participer.

**POUVOIR EXERCE PAR LES CONSEILS DONT LES PARENTS FONT PARTIE AU NIVEAU DE L'ETABLISSEMENT. ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE, 1997/98**



La carte fait état d'un seul aspect significatif de la participation des parents, à savoir l'élaboration du plan de développement de l'école.

Les données indiquent que dans cinq pays, les parents ont des attributions de prise de décisions dans l'élaboration du plan de développement de l'école. D'une manière générale, cette participation se fait par le biais d'un organe représentatif comme le conseil. Plus fréquemment (17 pays), les parents ont une fonction consultative. Dans certains pays comme les Pays-Bas, par exemple, le conseil ratifie les plans élaborés par les autorités. Dans quatre pays, les parents n'ont pas d'attributions pour ce qui touche au plan de développement bien que dans chacun de ces quatre pays, ils aient des attributions dans d'autres domaines comme le règlement intérieur de l'école, le contrôle ou l'affectation des dépenses.

La Finlande constitue une exception dans la mesure où les pouvoirs du conseil varient d'une municipalité à l'autre et où la législation la plus récente (1/1/99) ne prévoit pas de consultation des parents dans le système éducatif.

Ces données ne disent rien de l'importance, de la composition, de la contribution ou de l'impact des délégués des parents auprès des écoles. Il sera nécessaire de procéder à des recherches plus approfondies afin d'identifier la forme la plus efficace de participation et les moyens les plus utiles pour les parents de consulter leurs bases et pour parler en leur nom. De par leur nature, les organes consultatifs font intervenir un petit nombre de parents, c'est-à-dire ceux qui se portent volontaires et ceux qui pensent avoir le plus de confiance, de savoir-faire ou d'intérêt pour jouer un rôle au niveau de l'école dans son ensemble. Bien que les parents soient une ressource précieuse et qu'ils soient de solides alliés potentiels des écoles (par exemple, les parents membres du conseil ayant l'expérience du monde des affaires et des contacts), la majorité des parents n'est pas motivée pour participer au niveau macro de la politique/pratique de l'école. La grande majorité ne souhaite être impliquée que lorsque le bien-être et l'avancement de leurs propres enfants sont directement concernés.

Il existe de nombreuses bonnes pratiques auxquelles un plus grand nombre de parents d'élèves participent, tant au niveau de l'école que celui de la salle de classes, et qui montrent comment les parents peuvent contribuer sensiblement à la qualité et au niveau. Cet indicateur constitue un excellent point de départ de recherches plus approfondies et soulève d'importantes questions de fond concernant le rôle et l'influence des parents. Il y a d'autres implications liées au rôle de tous les concernés actifs et à leur collaboration à la qualité et à la promotion de l'école. Les unions européennes de parents d'élèves, d'enseignants, d'élèves et de directeurs d'école ont déjà, grâce à des conférences conjointes, jeté les bases d'une collaboration plus intensive et plus riche.

## **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LA PARTICIPATION DES PARENTS**

L'élaboration du plan de développement de l'école ne doit pas être une opération purement mécanique et ne doit pas se limiter aux dirigeants et aux enseignants de l'école. Elle tire profit de la participation des parents et d'un plus grand nombre de concernés actifs. ***Quelles perspectives particulières et quelle valeur ajoutée les parents apportent-ils au processus d'élaboration du plan de développement de l'école?***

La participation des parents est souvent perçue comme une "bonne chose", mais il est nécessaire d'en examiner la pertinence pour d'autres finalités et d'autres contextes. ***Dans quels domaines de consultation et de prise de décision les attributions des parents sont-elles les plus pertinentes et les plus utiles? Dans quelles circonstances les concepteurs de politiques peuvent-ils souhaiter limiter ou renforcer les attributions des parents?***

Le renforcement des attributions des parents pose des questions liées aux autres formes de participation des acteurs impliqués. ***Par exemple, quelles mesures peuvent être prises pour donner plus de responsabilités aux élèves et exploiter les ressources et les savoir-faire considérables qu'ils offrent pour promouvoir l'école?***

## **EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES** **(pour plus d'informations, voir annexe 1)**

***Europe** – AEPE: le programme de formation à l'intention des parents est un exemple de ce qui peut être fait pour améliorer la qualité grâce à la coopération et au dialogue constructif entre parents et enseignants au niveau de l'école.*

***Allemagne** – Des séminaires sont organisés à l'intention des parents dans le but de les informer des nouveaux développements dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement, d'établir un consensus sur des questions liées à l'école et de les motiver à participer à la politique scolaire au sens large dans la mesure où il s'agit d'un aspect de l'école.*

## 13. L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Partout en Europe, le rôle et le statut des enseignants connaissent des changements sans précédent; ce que l'on exige d'eux est de plus en plus multiforme. Plus les élèves disposent de souplesse et de choix, plus les enseignants sont tenus d'être flexibles dans leur façon de faire face aux besoins et aux attentes en mutation de leurs élèves. Les conditions économiques et sociales qui connaissent une évolution rapide constituent des enjeux nouveaux, parfois exacerbés par une sérieuse dégradation familiale ou sociale. De nombreux enseignants n'ont ni la formation ni l'expérience pour assumer ce rôle en mutation.

Les pays européens ont un besoin urgent de formation initiale de qualité, appuyée par de bons stages professionnels et un perfectionnement professionnel continu. Les occasions de mobilité transnationale iront croissant, donnant plus de valeur aux compétences et expériences qui aident les enseignants à travailler dans des contextes culturels et historiques d'une extrême diversité. Les plus grands bénéficiaires de cette mobilité accrue seront les pays les mieux équipés au niveau national et au niveau de leurs écoles pour tirer profit des nouvelles opportunités.

Les données fournies concernent seulement la formation initiale des enseignants du cycle inférieur de l'enseignement secondaire général. Il existe également des données relatives à l'enseignement primaire et au cycle supérieur du secondaire (Chiffres clés d'EURYDICE, 2000).

Le tableau ci-dessous fait ressortir les similitudes et les différences entre les pays dans les domaines suivants:

- la durée de la formation initiale;
- la proportion de la formation consacrée à *l'enseignement général* et à la *formation pédagogique pratique*.

Pour les besoins de cet indicateur, deux distinctions clés ont été faites:

- **Éducation et formation générales ou spécialisées:** connaissances liées à ce que l'étudiant sera appelé à enseigner et éducation générale directement liée à l'enseignement
- **Formation pédagogique et pratique:** stages pratiques dans les écoles, plus un ensemble d'autres enseignements liés à la profession d'enseignant, par exemple: des cours théoriques sur la didactique, la psychologie de l'adolescent, la méthodologie, l'histoire de l'éducation, l'utilisation des TIC.

Dans certains cas, il est difficile de faire la distinction entre ces deux catégories, par exemple dans les cas où les formations générale et pédagogique sont dispensées en même temps. Dans ces cas, nous avons attribué à chacune de ces deux composantes 50% de la durée sur le graphique.





relève de l'enseignement supérieur ou si elle a lieu dans les écoles, un facteur qui a des conséquences majeures sur les ressources.

Les données fournies ne concernent que le cycle inférieur de l'enseignement secondaire. Dans quelques pays, il existe des dispositions différentes s'agissant de la formation des enseignants du primaire et du secondaire supérieur.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La part respective consacrée à l'enseignement de la discipline et de la pédagogie est un sujet qui intéresse tous les pays. **Quelles mesures doivent être prises pour que les établissements chargés de la formation des enseignants atteignent un équilibre optimum dans leurs enseignements tout en tenant compte du coût?**

Le développement professionnel continu des enseignants bénéficiera de plus en plus de la priorité dans l'avenir immédiat et à long terme. **Quelles dispositions faut-il prendre aujourd'hui pour que les enseignants mettent à jour leurs connaissances et leurs pratiques?**

Le recrutement et la rétention des enseignants constituent un problème dans certains pays plus que dans d'autres, mais la situation risque de changer avec le changement des conditions économiques et sociales. **Quelles leçons peut-on tirer des pays qui ont un excédent d'enseignants, et de ceux qui en manquent, afin de planifier l'avenir?**

À mesure que la rétention des enseignants devient une priorité urgente, les questions relatives à la mise en place de dispositions distinctes liées au traitement et à la promotion d'enseignants particulièrement efficaces ou experts deviendront une question de politique plus pressante. **Que peut-on faire pour rétribuer et retenir les enseignants particulièrement efficaces?**

## EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour plus d'informations, voir annexe 1)

***Hongrie** – Le système de formation continue des enseignants. La loi sur l'éducation publique stipule que chaque enseignant doit participer à au moins 120 heures de recyclage au cours de sept années de pratique.*

***Portugal** - L'initiative "Naviguer en portugais" du département Enseignement secondaire du ministère de l'Éducation a été conçue pour assurer la formation des enseignants en exploitant les possibilités d'Internet.*

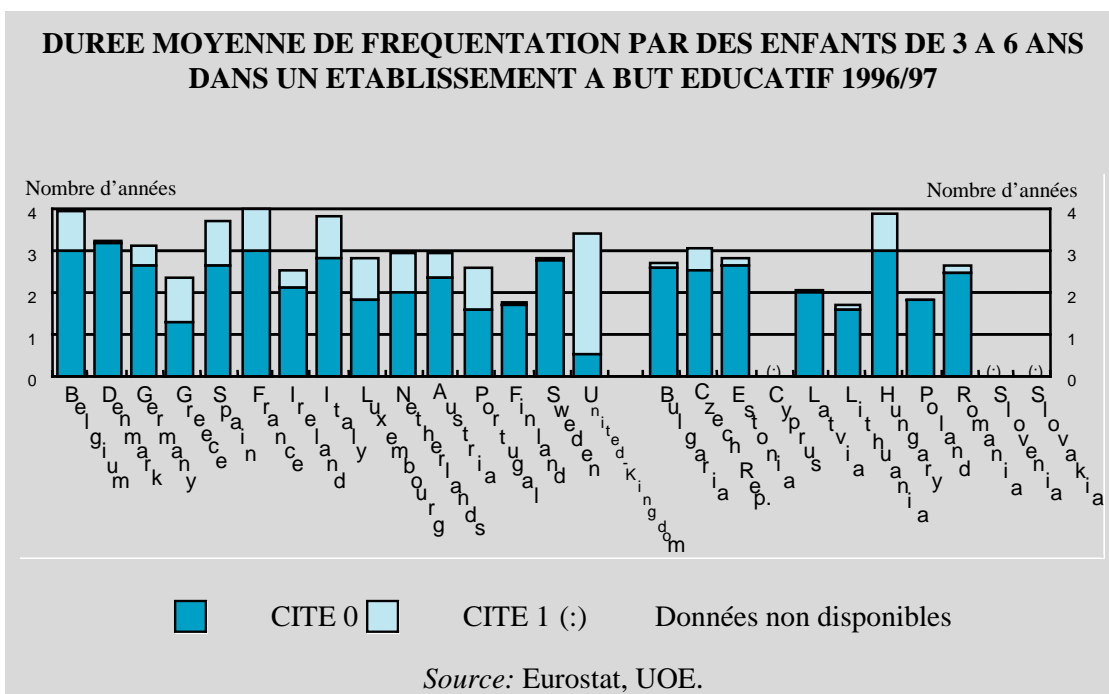
## 14. TAUX DE FRÉQUENTATION D'UN ÉTABLISSEMENT PRÉ-PRIMAIRE

L'éducation préscolaire est importante à plus d'un titre. D'abord, elle apporte une contribution importante au développement émotionnel et intellectuel de l'enfant et à son intégration sociale, ce qui a pour effet de le préparer à l'environnement scolaire et de réduire les risques d'échec scolaire ultérieurs. Ensuite, elle joue un rôle important en venant en aide aux familles. Le rôle de la famille en tant qu'institution sociale a changé: souvent, les parents ne sont plus à la maison à temps plein et ne sont donc plus en mesure d'assurer un environnement éducatif et social adéquat à leurs enfants.

L'éducation préscolaire se définit comme l'étape initiale de l'enseignement structuré. Elle est en général dispensée dans un centre ou dans une école, vise à répondre aux besoins de l'enfant âgé d'au moins trois ans en matière d'éducation et de développement, et dispensée par un personnel bien formé.

Même si l'importance de l'éducation préscolaire est reconnue partout en Europe, les opinions diffèrent quant à sa fonction éducative. Certains pensent que les enfants doivent jouer le plus longtemps possible, alors que d'autres affirment que l'éducation préscolaire est essentielle pour faciliter le passage de l'enfant à l'école primaire. Au-delà de cette différence d'approches entre pays, il est vrai que le taux de fréquentation n'a cessé de croître au cours des 30-40 dernières années dans pratiquement tous les pays européens.

**L'indicateur fournit des informations sur le taux moyen de fréquentation des élèves âgés de trois à six ans d'établissements pré-primaires (CITE 0) et primaires (CITE 1) (1996/97).** Les données utilisées sont basées sur des informations élaborées par EUROSTAT en fonction des données de l'UOE et des statistiques relatives à la population. Elles tiennent compte du fait que l'éducation primaire obligatoire commence plus tôt dans certains pays que dans d'autres. Toutefois, le graphique ne dit pas si la fréquentation de l'établissement est à plein temps (toute la journée) ou à temps partiel (la moitié d'une journée).



Le diagramme montre qu'un grand nombre de pays sont en mesure d'offrir à leurs enfants une place pendant trois années pleines d'éducation préscolaire. La Belgique, le Danemark, la France, l'Italie, la Hongrie et la Suède sont parmi ces pays. Dans plusieurs pays, les places ouvertes aux enfants âgés de plus de trois ans dans le pré-primaire ne leur sont disponibles que pendant deux ou trois ans (dont des pays comme l'Autriche, l'Allemagne et les Pays-Bas). Dans d'autres pays (comme la Finlande, la Grèce et le Portugal) cependant, un enfant passe en moyenne moins de deux ans dans le pré-primaire. En évaluant les écarts entre les pays, il convient de tenir compte du fait que dans certains pays, l'éducation primaire commence relativement tôt, ce qui signifie que moins de places sont nécessaires dans le préscolaire. C'est notamment le cas du Royaume-Uni.

L'information présentée dans le tableau n'indique pas si la formation pré-primaire dans chaque pays correspond à la demande des parents. Théoriquement, il est concevable que dans les pays à faible taux de fréquentation, l'offre corresponde de plus près à la demande que dans les pays à fort taux de fréquentation.

**Les données qui figurent dans le tableau montrent que la majorité des pays accordent une grande importance à l'éducation pré-primaire.** Même si la fréquentation de ce type d'établissement est d'une manière générale volontaire pour cette tranche d'âge, on constate une tendance de prise en charge de la quasi totalité des enfants âgés de trois ans et plus. Cet indicateur ne fournit pas d'information sur le contenu éducatif des programmes proposés par ces établissements dans les différents pays.

#### **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LE TAUX DE FRÉQUENTATION D'UN ÉTABLISSEMENT PRÉ-PRIMAIRE**

À mesure que la fréquentation d'un établissement pré-primaire se développe en Europe, il est de plus en plus important de veiller au renforcement des liens entre le préscolaire et les établissements primaires. Il est communément admis que les mesures prises en faveur de la première enfance jouent un rôle important dans la réduction de "l'échec" scolaire plus tard. **Quelles mesures peut-on prendre pour faciliter la réussite à l'école au niveau du primaire et au-delà et pour veiller à ce que le passage de l'apprentissage ludique dans le pré-primaire à l'apprentissage plus formel dans le contexte de l'école se fasse dans de bonnes conditions?**

#### **EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES (pour plus d'informations, voir annexe 1)**

***Italie** – En Italie, trois initiatives concernant la qualité de l'enseignement pré-primaire ont été mises en œuvre par le ministère de l'Éducation et par l'Institut national pour l'évaluation des systèmes éducatifs.*

***Luxembourg** – Au Luxembourg, la fréquentation d'un établissement d'enseignement pré-primaire est obligatoire pour tous les enfants de 4 à 6 ans. En outre, un tiers des enfants de trois ans fréquentent ces établissements.*

***Pays-Bas** – Aux Pays-Bas, deux programmes expérimentaux ont été mis en œuvre dans le domaine de l'éducation destinée à la première enfance dans le but de stimuler le développement intellectuel, socio-émotionnel et linguistique d'enfants déshérités âgés de 3 à 6 ans.*

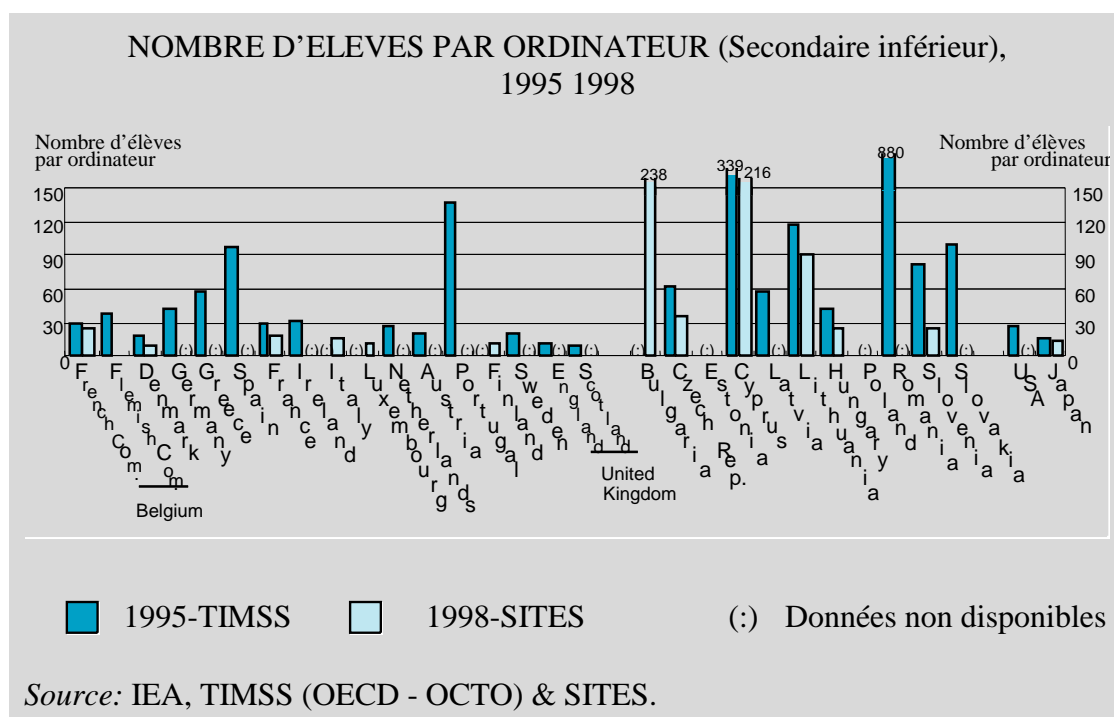
## 15. NOMBRE D'ÉLÈVES PAR ORDINATEUR

Non seulement la société de l'information ouvrira de nouvelles voies de communication aux gens, mais elle aura probablement un impact considérable sur notre façon de vivre, de travailler, de consommer, d'interagir avec les pouvoirs publics, ainsi que sur notre façon de nous exprimer et de nous divertir.

Pour que chaque citoyen européen soit en mesure d'utiliser un ordinateur efficacement, l'école doit offrir à tous les élèves la possibilité d'apprendre à le faire. Par ailleurs, pour que les potentialités de l'Internet et des logiciels soient exploitées au mieux par les enseignants et les élèves, un nombre suffisant d'ordinateurs efficaces et suffisamment récents doit être disponible.

Cependant, il convient de rappeler qu'en elle-même l'infrastructure ne garantit pas le développement de compétences de haut niveau chez les élèves. L'organisation de l'école, la gestion de la technologie, l'utilisation de logiciels de haute qualité et, par dessus tout, la compétence des professeurs sont des facteurs importants (voir également l'indicateur "TIC").

Le nombre d'élèves par ordinateur dans les écoles où sont inscrits les élèves de 8<sup>e</sup> année a été mesuré à la fois en 1995 (IEA-TIMSS) et en 1998 (IEA-SITES).



Le graphique ci-dessus indique le nombre d'ordinateurs existant à un moment donné (sachant qu'il s'agit d'un domaine où les changements sont très rapides). L'information relative au nombre d'ordinateurs a été obtenue de différentes manières dans différentes enquêtes. Dans l'enquête TIMSS, la question traitée était liée au nombre d'ordinateurs "à la disposition des enseignants ou des élèves" dans les écoles, alors que dans l'enquête SITES, c'était le nombre d'ordinateurs "à la disposition des élèves dans l'ensemble de l'école". Les ratios peuvent être considérés comme étant relativement proches et comparables, mais non strictement identiques. L'OCDE (1998) souligne que dans l'enquête TIMSS, l'indicateur peut s'appliquer à une population légèrement différente. En outre, il convient de noter que certains pays n'ont pas respecté les règles d'échantillonnage de l'IAE.

Les statistiques fournies ne disent pas si les ordinateurs correspondent aux exigences actuelles, par exemple, en termes de connexion à Internet ou de capacité à faire tourner des logiciels puissants; elles ne disent rien non plus de leur utilisation réelle. En outre, l'indicateur varie selon le niveau du système éducatif: le ratio élève-ordinateur est sensiblement plus élevé dans le cycle supérieur du secondaire que dans le cycle inférieur (9 pays ont fourni des données relatives aux deux niveaux).

**Le graphique indique que les scores des pays sont très étalés dans les deux études:** de 9 (Ecosse) à 880 (Roumanie) dans TIMSS et de 9 (Danemark) à 238 (Bulgarie) dans SITES.

Dans chacun des pays ayant pris part aux deux enquêtes, le nombre d'ordinateurs a augmenté entre 1995 et 1998. Dans les pays européens ou adhérents ayant pris part aux deux enquêtes, le nombre d'élèves par ordinateur a baissé de 90 à 55 en moyenne, soit 39% en moins de quatre ans. On peut supposer qu'une baisse analogue a eu lieu dans les autres pays.

Huit pays participants, dont trois pays nordiques, avaient moins de 20 élèves par ordinateur dans au moins l'une des deux enquêtes (Le nombre d'élèves par ordinateur selon TIMSS, suivi du nombre dans SITES entre parenthèses; '-' indique que le pays n'a pas pris part à l'enquête.): Royaume-Uni (11 pour l'Angleterre et 9 pour l'Ecosse ;-), Danemark (17; 9), Autriche (19; -), Suède (19; -), Finlande (-; 10), Luxembourg (-; 12), Italie (-; 16) et France (29; 17). Le Japon et les États-Unis ont eux aussi un nombre élevé d'ordinateurs: Japon (27; 14) et États-Unis (16; -).

Selon SITES, les pays d'Europe centrale et orientale (Bulgarie, Lituanie, République tchèque, Slovaquie et Hongrie) sont moins bien équipés que la plupart des autres pays (mais Chypre aussi est mal classée), mais la situation semble changer très rapidement dans ces régions: entre 1995 et 1998, la baisse du nombre d'élèves par ordinateur se situait entre 23% (Lituanie) et 70% (Slovaquie).

Il importe de souligner que l'indicateur est une moyenne, masquant des situations très différentes d'une école à l'autre: un niveau d'équipement pratiquement similaire dans toutes les écoles, ou peut-être des écoles très bien équipées à côté d'écoles sans aucun accès aux nouvelles technologies.

**Les données indiquent clairement une tendance vers l'amélioration des ressources en TIC dans les écoles du secondaire inférieur.** Le niveau de ressources de l'école semble dépendre de la richesse du pays, mais il ne s'agit pas d'une relation simple: les progrès importants enregistrés par plusieurs pays entre 1995 et 1998 montrent que l'on peut trouver des solutions au manque de ressources, parfois, grâce au partenariat.

## PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LE NOMBRE D'ÉTUDIANTS PAR ORDINATEUR

Face à la nécessité de doter un grand nombre d'écoles d'équipements coûteux, certains systèmes éducatifs se sont tournés vers le partenariat, une approche où l'organisme partenaire doit d'une certaine manière tirer profit de sa contribution, tout en respectant les règles nationales régissant l'éducation scolaire (par exemple, il ne peut pas intervenir dans les programmes scolaires). L'échange d'expériences dans ce domaine pourrait éventuellement aider les pays les moins bien équipés à trouver des moyens pour renforcer leurs ressources. *Comment établir un partenariat avec des institutions ou des organismes susceptibles d'aider à accroître le nombre d'ordinateurs dans les écoles ? Comment garantir aux écoles un profit réel à long terme tiré d'une telle approche ?*

Dans la mesure où la technologie connaît des mutations rapides, il serait sage de tenir compte dès le début de la nécessité de mettre à niveau les ordinateurs, de remplacer les modèles dépassés ou de réparer les machines défectueuses. Il est parfois préférable de donner à l'école moins d'ordinateurs au départ afin de garantir que le matériel continuera d'être utilisable et d'avoir un niveau de performance approprié même après un certain temps. *Comment les écoles peuvent-elles veiller à ce que leur matériel reste approprié tout en maintenant les coûts à un niveau acceptable ?*

À lui seul, le matériel ne peut pas garantir l'utilisation efficace des TIC à l'école; les enseignants eux-mêmes doivent être en mesure d'utiliser les TIC efficacement. **Comment doit-on organiser la formation des enseignants dans ce domaine?**

L'importance des compétences informatiques dans la société d'aujourd'hui est largement admise. **Comment doit-on organiser l'utilisation de l'ordinateur dans les écoles primaires et secondaires afin de garantir que les élèves acquièrent ces compétences?**

## EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES

(pour plus d'informations, voir annexe 1)

**Belgique (Fr)** – En 1998, un partenariat a été instauré offrant à toutes les écoles primaires et secondaires un 'cyber centre' (ordinateurs et connexions Internet).

**Estonie** – Le programme *Bond du Tigre* est un programme national visant à améliorer le système éducatif en Estonie par l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Voir le site: <http://www.tiigrihype.ee/english>.

**Italie** – En 1999, les entreprises et les banques ont donné leurs vieux ordinateurs (en parfait état de fonctionnement) aux écoles.

**Portugal** – De nouvelles réglementations relatives à l'administration et à la gestion des écoles, promulguées en 1998, ont créé des groupements d'écoles (*agrupamentos*) qui permettent le partage de ressources tant humaines que matérielles.

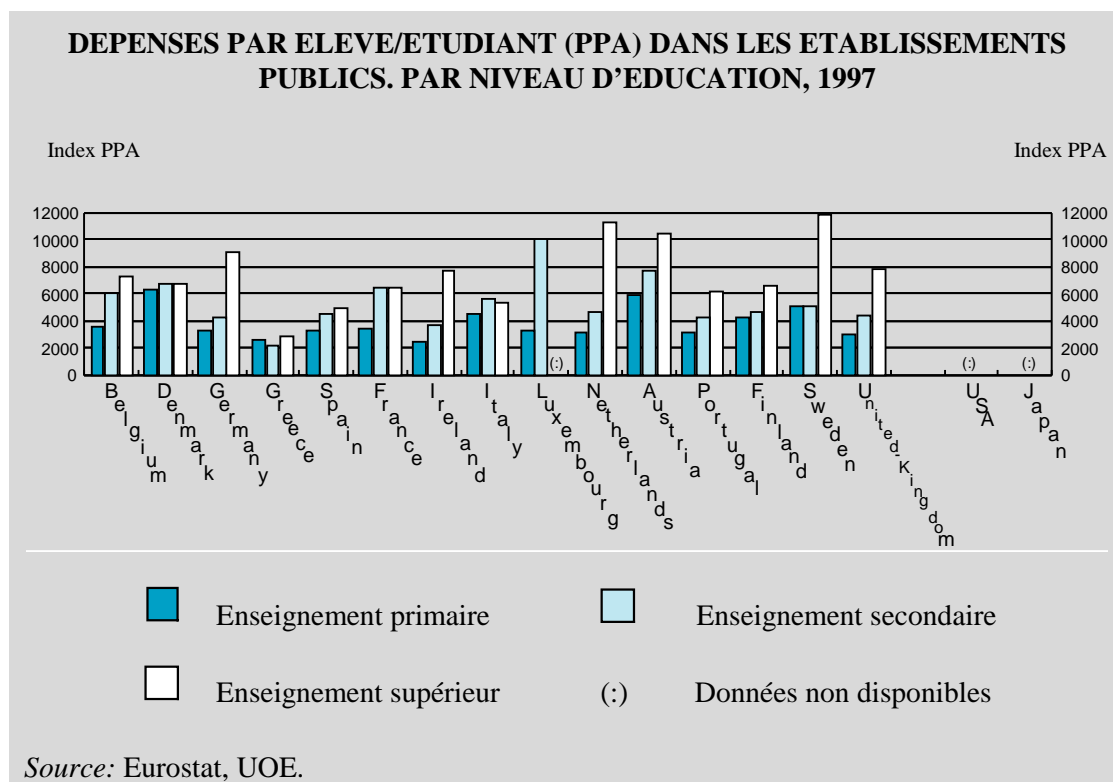


## 16. DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR ÉTUDIANT

**La part des ressources financières totales consacrées à l'éducation est une décision clé pour les gouvernements nationaux. Il s'agit d'un investissement dont les bénéfices ne se font sentir qu'à long terme et la plupart des gouvernements y voient une décision qui affecte également des enjeux politiques clés comme la cohésion sociale, la concurrence internationale et la croissance durable.**

Le tableau ci-dessous est une synthèse des dépenses consacrées à l'éducation par étudiant, par niveau d'éducation, à savoir primaire (CITE 1), secondaire inférieur et supérieur (CITE 2, 3 et 4) et enseignement supérieur (CITE 5 et 6). L'information est basée sur les données financières de l'UOE fournies par les pays pour l'exercice fiscal 1997; elle n'est présentée que pour les pays de l'Union européenne, dans la mesure où les données relatives aux autres pays n'étaient pas disponibles.

Les données ne concernent que les dépenses des établissements publics. Elles incluent les dépenses des services subsidiaires comme les repas, le transport et autres prestations sociales, mais n'incluent généralement pas les frais de scolarité des élèves. La dépense consacrée à la recherche n'est pas incluse si celle-ci est réalisée par des institutions de recherche distinctes ayant un lien purement administratif avec les universités.



La comparaison pure et simple des dépenses par élève sur la base de ces chiffres est problématique. Par exemple, les variations de coûts de ressources éducatives de qualité comparable ne seraient pas prises en compte dans une telle comparaison. Le coût d'un enseignant dans un pays peut être supérieur à celui d'un enseignant dans un autre pays en raison d'un salaire plus élevé. Cependant, le travail de l'enseignant dans le premier pays n'est pas nécessairement de meilleure qualité que celui de l'enseignant dans le deuxième pays. La cause des disparités au niveau des dépenses est en grande partie attribuable aux différences salariales. Cependant, des facteurs tels que le nombre d'élèves inscrits et la différence dans la durée des études, ont également une influence décisive sur le montant des dépenses par élève.



**Le graphique montre clairement que la dépense par tête varie considérablement** d'un pays à un autre. La Grèce, par exemple, a un faible niveau de dépenses, alors que des pays comme l'Autriche ont des dépenses supérieures à la moyenne. L'importance de l'écart entre les pays peut être facilement démontrée en prenant l'exemple de l'enseignement secondaire. La Grèce dépense 2°150 PPS ( Niveau de pouvoir d'achat exprimé en écus) par élève, alors que le Luxembourg en dépense 10 009. Entre ces deux extrêmes, nous trouvons un groupe de pays à faible niveau de dépense, y compris des pays comme l'Irlande (3 637 PPS) et le Royaume-Uni (3 808 PPS), ainsi qu'un groupe de pays ayant un niveau de dépense pour le secondaire relativement élevé comme l'Autriche (7 676 PPS), le Danemark (6 699 PPS) et la France (6 501 PPS). S'agissant du niveau très faible de dépense en Allemagne (4 196 PPS), il convient de tenir compte du fait que la formation dans le cadre du système dual du cycle supérieur de l'enseignement secondaire est financé dans une large mesure par les entreprises; la dépense n'est donc pas incluse ici. Dans le système dual, environ le tiers de la formation a lieu à l'école qui est financée par l'État et les deux tiers restants dans les entreprises qui ne sont pas normalement financées par l'État.

Les différences entre pays s'expliquent en partie par leurs niveaux variables de prospérité. Néanmoins, il est intéressant de constater que dans les pays à haut niveau de dépense par élève, celle-ci représente aussi une part relativement importante du produit intérieur brut par tête d'habitant. Au Danemark et en Autriche, la dépense en éducation par élève représente, respectivement, 28% et 33% du produit intérieur brut par habitant en 1995, tenant compte de la plus grande prospérité de ces pays, alors qu'elle représente 16% en Grèce, 19% en Irlande et 24% au Royaume-Uni pour cette même année (source: *Education at a Glance 1998*).

**Un certain nombre d'observations**, en plus de celles déjà discutées, peuvent être faites sur la base des données fournies. Même en tenant compte de la différence de prospérité entre les pays, la priorité accordée à l'éducation peut varier considérablement. Les pays les plus riches semblent pouvoir "se permettre" de faire de l'éducation leur priorité. Il apparaît clairement que différents pays ont des stratégies différentes concernant la dépense consentie à l'éducation. Dans la plupart des pays, la dépense par élève augmente de façon linéaire en fonction de l'âge de ce dernier. La différence de niveau de financement entre les diverses étapes du système éducatif au sein de chaque pays est très marquée. Au Danemark, par exemple, la dépense pour les trois cycles est très similaire, alors qu'aux Pays-Bas cette différence est très marquée; l'écart entre le secondaire et le supérieur s'explique par l'inclusion des dépenses de recherche dans ce pays.

#### **PRINCIPALES QUESTIONS DE FOND CONCERNANT LA DÉPENSE CONSENTIE A L'ÉDUCATION**

Cet aperçu comparatif de la dépense consentie à l'éducation, associé à la connaissance de la situation des économies des divers pays, soulève les questions suivantes concernant le financement de l'éducation:

- *Comment, et selon quels critères, les priorités doivent-elles être arrêtées notamment en ce qui concerne les différents niveaux d'éducation?*
- *Comment s'assurer que la dépense consentie en matière d'éducation est un investissement?*
- *Quel est le rôle du secteur privé dans le financement de l'éducation, surtout dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie ? La contribution du secteur privé au financement constitue-t-elle une occasion ou un danger, notamment pour les pays les moins riches?*
- *Quelles sont les conséquences de l'expansion de l'apprentissage tout au long de la vie sur la dépense consentie à l'éducation ? Qui prendra en charge le coût de cette expansion: l'État, le bénéficiaire lui-même, le secteur privé ?*
- *La part de la dépense consacrée aux différents niveaux du système éducatif est-elle correcte? Quelles sont les priorités en termes de financement ? Quelles sont les conséquences d'un accroissement du financement au niveau local/régional ? Comment cela pourrait-il affecter la qualité des établissements scolaires ?*

**EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES**  
**(pour plus d'informations, voir annexe 1)**

*Écosse – De nouvelles dispositions relatives au partenariat public-privé permettent aux collectivités locales de financer les programmes de remise en état des écoles, ce qu'autrement elles n'auraient pas été en mesure de faire à une telle échelle.*

# **A N N E X E S**

## EXEMPLES D'INITIATIVES NATIONALES

### 1. MATHÉMATIQUES

#### Autriche

En Autriche, compte tenu des faibles résultats des élèves de l'enseignement secondaire supérieur – autres que les élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années – le ministère de l'Education a lancé un projet axé sur deux grands objectifs:

- Mettre en place des mesures visant à améliorer les méthodes d'enseignement des mathématiques,
- élaborer une méthodologie pour l'utilisation de matériels ayant trait à TIMSS dans l'enseignement des mathématiques.

Ces matériels serviront d'outils d'auto-évaluation volontaire aux écoles. Ce projet constituera une première étape dans l'établissement d'un lien entre les études internationales portant sur les résultats scolaires et le travail concret dans les écoles.

#### Chypre

La Société des mathématiques de Chypre, en coopération avec le ministère de l'Education et de la culture, a lancé des concours de mathématiques s'adressant aux élèves de tous âges, dans toutes les régions du pays. Le taux de participation des élèves a été très élevé. Ces concours contribuent à créer un environnement culturel favorisant l'excellence en mathématiques.

#### France

En France, un "observatoire" national de l'enseignement des mathématiques et des résultats obtenus dans cette matière a été créé par l'Association des professeurs de mathématiques (APMEP) et l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP). Des enquêtes effectuées sur plus de dix ans ont produit de nombreux outils d'évaluation et de multiples références pédagogiques pour les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Ces outils sont déjà utilisés par des centaines d'enseignants et sont aujourd'hui disponibles sur Internet et sur CD-ROM pour tous les professeurs.

#### Allemagne

En Allemagne, des documents dans lesquels sont expliqués les résultats de l'étude TIMSS et proposées des suggestions visant à améliorer l'enseignement des mathématiques ont été préparés à l'intention des professeurs de mathématiques. Ces matériels incluent un CD-ROM contenant des extraits d'une vidéo d'étude produite dans le cadre de l'étude TIMSS et portant sur l'enseignement des mathématiques en Allemagne, au Japon et aux Etats-Unis.

#### Royaume-Uni

Lancement, en janvier, de l'Année des Mathématiques 2000 ("Maths Year 2000") dont l'objectif avoué est de relever les attentes, promouvoir le développement d'une attitude confiante à l'égard des mathématiques et mettre un terme à la crainte nationale des chiffres. "Maths Year 2000" veut faire des mathématiques un exercice amusant et accessible à tous et soutiendra surtout les efforts des enseignants du primaire visant à relever les niveaux en mathématiques grâce à la stratégie nationale en faveur du calcul ("National Numeracy Strategy") du gouvernement britannique. 27 000 enseignants des écoles où le défi à relever est le plus important recevront une formation intensive en mathématiques.

En réponse à l'initiative de l'UNESCO souhaitant que 2000 soit l'année des mathématiques, la plupart des pays ont préparé un calendrier et des projets qu'on peut consulter à l'adresse <http://wmy2000.math.jussieu.fr/>. A titre d'exemple, le **Royaume-Uni** a organisé une campagne très médiatisée présentant les mathématiques comme un sujet amusant et intéressant. Cette campagne est conduite par une personnalité des médias célèbre pour sa maîtrise des nombres. Pour en savoir plus, consulter: [www.mathsyear2000.org](http://www.mathsyear2000.org).

## 2. LECTURE

### Danemark

Les résultats de l'enquête de l'IEA menée en 1991 sur la maîtrise de la lecture ont montré que le niveau n'était pas suffisant. Depuis lors, le Danemark a fait des efforts pour améliorer le niveau en lecture dans l'enseignement obligatoire. Un des projets adoptés a consisté à renforcer la recherche pédagogique dans le domaine de la lecture. En outre, la formation continue des enseignants s'est généralisée et les municipalités ont décidé d'augmenter le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Conformément au dernier arrêté ministériel, les écoles de formation des enseignants ont donné plus d'importance à l'enseignement du danois.

Le ministère de l'Education, l'Association nationale des administrations locales et le Syndicat danois des enseignants ont lancé en commun un vaste programme national intitulé "Folkeskolen 2000". Ce programme a notamment pour objectifs de fixer les niveaux de connaissances de base et de maîtrise de chaque matière. De plus, le gouvernement danois a lancé, en 1998, un projet intitulé Qualité de l'enseignement ayant pour objectif de renforcer les qualifications pour l'enseignement du danois, des mathématiques et de l'anglais.

### Allemagne

Les journaux à l'école – Un grand nombre de journaux locaux et régionaux participent à ce projet: pendant une période de trois mois, les élèves reçoivent (gratuitement) "leur" quotidien. Les informations communiquées dans ces journaux sont ensuite exploitées dans différentes matières scolaires. Après avoir lu les journaux locaux et s'être familiarisés avec leur structure, le langage spécial et différents types de textes (comptes rendus, commentaires, etc.) pendant quatre semaines, les élèves reçoivent également d'autres journaux (presse transrégionale, hebdomadaires). La lecture comparative guidée contribue de manière remarquable à l'éducation politique et à la formation à la "lecture" des médias d'une manière générale. Le projet constitue un excellent outil de stimulation de l'intérêt pour la lecture et les affaires publiques et favorise le jugement critique. Il est financé par les éditeurs de journaux et des sponsors de l'industrie. Le taux de participation est élevé.

### Italie

En 1998, le ministère de l'Education a lancé le programme '*progetto lettura 2000*' visant à favoriser le développement des bibliothèques scolaires et à inciter les élèves de toutes les écoles à lire. Parmi les initiatives proposées par les écoles, deux méritent d'être mentionnées:

Les élèves (dernière année de l'enseignement secondaire du premier cycle et toutes les années de l'enseignement secondaire supérieur) peuvent être membres, dans leur propre école, d'un jury qui doit sélectionner les 20 livres les plus importants du XXe siècle parmi 100 livres pour la jeunesse proposés par un groupe d'écrivains. Les livres sélectionnés doivent être accompagnés d'une explication des raisons ayant motivé leur choix. Les critiques effectuées peuvent être

site comportera également une section réservée aux professeurs, avec des suggestions et des propositions didactiques destinées à inciter les élèves à lire ([www.galassia.org](http://www.galassia.org))

## **Suède**

La recherche a montré que les jeunes améliorent leur maîtrise de la lecture lorsqu'ils participent à des expériences de lecture en commun avec un ami ou un parent. En **Suède**, sur la base de ces résultats, les autorités scolaires régionales et locales ont instamment demandé aux parents d'élèves de 10 à 12 ans de consacrer une demi-heure par jour à la lecture d'un bon livre avec leur enfant. Pendant une moitié du temps, l'élève lit à haute voix et l'autre moitié du temps il écoute le parent lire à haute voix. Les autorités ont soutenu ce programme en finançant l'achat de livres intéressants pour les élèves comme pour leurs parents.

## **3. SCIENCES**

### **Europe**

Une exposition itinérante intitulée "Les femmes et la science" et réalisée à la demande des ministères de l'Education des Etats membres traite de l'égalité des chances et des questions de disparité des sexes et va être présentée dans les écoles secondaires.

Elle illustre l'histoire des sciences à travers les réalisations de femmes à différentes périodes de l'histoire, ainsi que les tendances actuelles de l'attitude des femmes vis-à-vis des sciences. Elle s'appuie sur des chiffres et des bibliographies et illustre les initiatives prises par les réseaux européens et la Commission européenne pour promouvoir l'égalité des chances à l'école, à l'université et dans le monde du travail.

Le contenu de l'exposition peut être exploité par les enseignants comme plate-forme de discussion de l'égalité des chances à l'école et, peut-être aussi, pour inciter un plus grand nombre de filles à choisir des filières scientifiques et techniques.

### **Irlande**

Colloque de l'Union européenne sur la physique – Le colloque sur le rendement scolaire en physique chez les élèves de 16 ans et plus s'est déroulé en 1998 et a vu la participation des systèmes d'éducation de l'Irlande et de huit autres pays européens. Il examinait les différentes méthodes d'enseignement de la physique au niveau secondaire supérieur dans les pays participants. Chaque pays a préparé un document détaillé sur l'enseignement de la physique. Le colloque s'est terminé par la production d'un rapport sur les principales questions de l'enseignement de la physique dans l'enseignement secondaire supérieur en Europe.

### **Italie**

1999 a vu le lancement d'un programme national sur quatre ans (*Progetto SET – Projet SET*) visant à perfectionner les compétences scientifiques et technologiques des élèves et à améliorer le niveau de leurs résultats. Le programme s'appuie sur quatre hypothèses de base: une vision unifiée de la science et de la technologie; un élargissement du concept des compétences expérimentales et de la capacité à évaluer la pertinence sociale de la science et de la technologie; le rôle stratégique des multimédias, de la télématique et des technologies de l'information; la signification interdisciplinaire des domaines de connaissance proposés par le programme.

Une initiative a été prise pour améliorer les processus d'enseignement/apprentissage dans le domaine des sciences et pour prévenir les difficultés d'apprentissage lors de la dernière année d'école primaire (cinquième année) au moyen de matériels et d'unités d'apprentissage individualisés. L'expérience était basée sur le modèle DIVA d'enseignement individualisé (*Didattica Individualizzata con Valutazione Analogica/ Enseignement individualisé avec évaluation analogique*). Fondée sur l'analogie, cette approche permet d'élaborer des tests diagnostiques identifiant les difficultés d'apprentissage potentielles en ce qui concerne le contenu d'une matière particulière. Ainsi, il est possible de planifier des mesures correctives

avant que l'élève se trouve en situation d'échec et de préparer des unités d'apprentissage/enseignement individualisé. Le domaine d'étude sélectionné pour cette initiative innovante traite de phénomènes physiques, chimiques et biologiques.

### **Espagne**

Le Musée national des sciences propose un guide de programmes destinés aux écoles comportant des expositions permanentes, des expositions temporaires, des ateliers, des visites guidées, des matériels didactiques et des cours.

Le "Consejo Superior de Investigaciones Científicas" (Conseil supérieur des études scientifiques) organise des visites guidées pour les groupes dans plusieurs instituts scientifiques pour familiariser les jeunes avec la recherche scientifique.

### **Slovaquie**

Lancé par les scientifiques de l'université Comenius, le programme "Schola Ludus" (l'école ludique) est géré par une ONG et soutenu par le ministère de l'Éducation qui rend hommage à la conviction qu'avait Jan Amos Comenius de l'efficacité de l'apprentissage par le jeu. "Schola Ludus" encourage l'enseignement des sciences par le biais d'expositions interactives faisant le tour du pays.

## **4. TIC**

### **Chypre**

A partir de l'année scolaire 2000-2001, le "lycée unifié", nouveau type de lycée (enseignement secondaire supérieur), sera introduit à Chypre. À la suite d'un programme pilote de quatre ans, cette forme inédite de lycée poursuivra trois objectifs principaux:

- améliorer les connaissances des élèves en TIC en introduisant des modifications du programme d'études accordant plus de périodes d'enseignement aux TIC;
- améliorer l'équipement technologique des écoles;
- perfectionner les compétences du personnel pour permettre une plus grande souplesse du programme d'études pour répondre aux besoins et aux aspirations de tous les élèves.

### **Italie**

Lancé en 1996 à l'initiative du ministère italien, un ambitieux projet d'enseignement appelé "Multilab" (Laboratoire multimédia) a été reconduit sous forme d'étude pilote pour le développement des techniques d'enseignement pendant la période 1997-2000. PSTD Multilab se propose d'améliorer l'enseignement en introduisant l'usage des ordinateurs, des technologies en ligne et du multimédia dans les salles de classe. Une des caractéristiques fondamentales de ce projet tient à ce qu'il couvre l'ensemble de l'Italie par l'intermédiaire de vingt villes de taille moyenne. Un réseau de sept écoles (une maternelle, deux écoles primaires, deux écoles d'enseignement secondaire du premier cycle et deux écoles d'enseignement secondaire supérieur) a été créé dans chacune de ces villes et une des deux écoles d'enseignement secondaire supérieur sélectionnées est responsable de la coordination et de la mise en œuvre de la phase initiale de formation continue des enseignants. Le projet n'est pas simplement présenté aux écoles comme l'introduction de nouvelles structures ou ressources, mais comme un moyen exceptionnel de former un enseignant dans chaque école et une possibilité de mise en réseau sur une plus vaste base nationale et internationale.

(Des informations supplémentaires sont disponibles aux adresses: <http://multilab.tin.it> et [www.cede.it](http://www.cede.it))

## **Estonie**

Dans certains établissements estoniens, les élèves des années supérieures sont tenus de consacrer quatre heures par semaine au tutorat et à l'assistance d'élèves plus jeunes en matière de TIC, agissant ainsi comme médiateurs entre ces derniers et leurs professeurs. On considère que cette expérience apporte autant aux élèves les plus âgés qu'aux plus jeunes qui profitent ainsi du travail effectué avec d'autres élèves dont l'expérience correspond plus à la leur. Cette action



Toutefois, le projet Multilab ne propose pas un unique modèle pour les méthodes d'enseignement. Il est présenté aux écoles comme une offre de la structure et de l'équipement nécessaires.

### **Pays-Bas**

Au Pays-Bas, '*Knowledge net*' ('le réseau du savoir') est un projet du ministère de l'Education mettant en contact les élèves, les parents, les enseignants et des organisations culturelles. Il s'agit d'un réseau informatique qui fournit également des services: informations, groupes de discussion et installations techniques. Les entreprises fournissant des ordinateurs aux écoles bénéficient d'avantages fiscaux. Les élèves (et les professeurs) reçoivent une qualification appelée "permis de conduire pour l'enseignement numérique" (digitaal rijbewijs) qui fixe un niveau de compétences TIC de base.

### **Pologne**

Le programme [Interkl@sa](#) a pour objectif de préparer les jeunes à la société de l'information et de développer l'école de manière à en faire un centre moderne d'innovation et de création. Il réunit également deux projets: le premier créant un atelier Internet dans chaque commune et le second prévoyant un atelier Internet dans chaque école secondaire.

### **Slovénie**

L'objectif du programme de maîtrise de l'informatique <http://ro.zrsss.si/> est le suivant: former les enseignants et les élèves à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication; mettre en œuvre une normalisation du transfert de données assisté par ordinateur entre les écoles et autres institutions; unifier les logiciels utilisés aux fins éducatives et administratives dans les écoles; fournir des ordinateurs et des équipements modernes de traitement de données aux écoles; offrir des possibilités de recherche et de développement dans le domaine de la mise en œuvre des nouvelles technologies informatiques dans les écoles.

### **République slovaque**

INFO-AGE (en slovaque, Infovek: [www.infovek.sk](http://www.infovek.sk)) est un programme administré par une ONG sans but lucratif qui vise à renforcer l'utilisation des TIC dans les écoles primaires et les établissements secondaires. Copié sur les activités de ce type existant aux Etats-Unis et dans l'UE, il va offrir l'accès à Internet, au moins un laboratoire multimédia et la formation des enseignants à toutes les écoles primaires et secondaires. Ce programme a été lancé en 1999. Il est soutenu par le ministère de l'Education et bénéficie de l'appui du président du Parlement. Il constitue une suite aux efforts du projet néerlando-tchèque - Comenius du début des années 90 et du récent programme du Fonds pour une société ouverte qui ont déjà permis à 138 écoles d'accéder à Internet.

### **Espagne**

Toutes les écoles publiques espagnoles disposent d'un compte Internet officiel et de l'espace nécessaire pour publier une page Web. De nombreuses écoles ont créé leur propre site Web. Tous les enseignants des écoles publiques ont la possibilité de demander un compte personnel pour le courrier électronique et l'accès à Internet. Environ 65 000 enseignants disposent aujourd'hui d'un tel compte. Pour de plus amples renseignements (en espagnol), contacter <http://www.pntic.mec.es/>.

### **Suède**

En Suède, le gouvernement offre aux directeurs d'écoles et aux équipes d'enseignants une formation continue leur permettant d'apprendre à utiliser l'ordinateur comme un outil éducatif. Des fonds ont par ailleurs été affectés par le gouvernement pour équiper 60 000 enseignants d'un ordinateur personnel. Une subvention spéciale est accordée à chaque école pour lui permettre d'accéder à Internet. D'ici quelques années, tous les étudiants suédois auront leur propre adresse de courrier électronique.

## 5. LANGUES ETRANGERES

### Belgique

En **Flandre**, en raison de l'importance internationale limitée du néerlandais (langue maternelle de la région), l'apprentissage des langues étrangères occupe une position privilégiée. Un nombre impressionnant de personnes suivent des cours de langue étrangère, non seulement dans le cadre de l'enseignement obligatoire (de 12 à 18 ans), mais surtout dans tous les types d'éducation des adultes.

Cette formation est en grande partie assurée par le ministère de l'Education qui offre des cours en 18 langues européennes et non-européennes. Il est particulièrement facile et bon marché de suivre ces cours. Certains sont disponibles sous forme d'enseignement à distance. En outre, des types particuliers de cours de langue liés au monde du travail sont offerts dans le secteur de la formation professionnelle (VDAB) et de la formation aux activités indépendantes (VIZO). Enfin, de nombreuses entreprises investissent dans l'enseignement des langues étrangères modernes.

La volonté d'établir un lien d'interdépendance entre l'offre d'enseignement des langues générales et des langues professionnelles a eu des répercussions au niveau local. Les autorités scolaires ont décidé de préparer une structure de qualification dans laquelle les deux types d'offre sont intégrés.

À cette fin, le Ministère du Développement Pédagogique a élaboré un outil commun permettant de préparer des programmes d'enseignement des langues conviviaux et transparents. Il s'agit d'un cadre commun de description de l'offre entière d'enseignement des langues (générales et professionnelles) fournie par le ministère de l'Education. Ce cadre utilise une indication de niveau européen décrite dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe (Breakthrough up to Effectiveness). Ce cadre:

- est basé sur la nécessité de communiquer efficacement;
- répond aux exigences de la société et du monde du travail en décrivant les objectifs finaux en termes de tâches langagières. Ces dernières sont décrites de façon systématique au moyen d'un ensemble fixe d'éléments de base. Les objectifs finaux sont ensuite groupés en modules certifiés.

Les premiers programmes nouveaux basés sur ce cadre seront proposés d'ici septembre 2000 (niveau de base jusqu'à accomplissement de progrès décisifs); les niveaux supérieurs correspondant à la maîtrise de la langue seront introduits en 2001.

### Bulgarie

Amélioration de l'enseignement des langues étrangères grâce à la création d'un réseau "d'enseignants spécialistes en méthodologie". Pour améliorer l'enseignement des langues étrangères, le ministère de l'Education et des Sciences a décidé de créer, en 1996, un réseau national "d'enseignants spécialistes en méthodologie". A l'issue d'un processus de sélection très compétitif, plus de 150 candidats en 4 langues (anglais, allemand, français et russe) ont participé, à temps partiel, à des programmes spéciaux de "formation des formateurs" de un à deux ans et ont passé des examens pour devenir "enseignants spécialistes en méthodologie". En 1998, des modifications correspondantes ont été apportées à la législation et le poste "d'enseignant spécialiste en méthodologie" a été créé dans le système scolaire. Environ 150 enseignants spécialistes en méthodologie se sont vu confier ce poste dans l'ensemble du pays. Ils enseignent à mi-temps et assument des tâches supplémentaires de formation d'autres professeurs de langues étrangères aux méthodes d'enseignement modernes dans plusieurs municipalités voisines, d'analyse des besoins de formation continue pour les municipalités dont ils sont responsables, de planification et de gestion de cette formation en commun avec les inspecteurs régionaux de l'enseignement des langues étrangères. Ce modèle de formation des professeurs en cascade connaît une grande réussite et son adaptation est actuellement envisagée pour toutes les autres matières.

## **UE**

Le Label européen a pour objectif de stimuler l'intérêt porté à l'apprentissage des langues en mettant en relief des projets novateurs en matière d'apprentissage des langues, à toutes les étapes de l'éducation et de la formation. Le Label européen a été créé dans le cadre du Livre blanc 1995 de la Commission intitulé **“Enseigner et apprendre: vers la société cognitive”** qui définit l'objectif consistant à aider tous les citoyens de l'UE à maîtriser les trois langues européennes.

Ce Label peut être attribué à toute initiative dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, quel que soit le type d'organisation responsable et quel que soit l'âge des apprenants concernés. Certains projets nécessiteront l'utilisation de nouvelles méthodologies, mais là n'est pas l'essentiel. L'important, c'est qu'un projet fasse bon usage des ressources dont il dispose.

### **Hongrie**

La Hongrie, comme d'autres pays, participe à une expérience du Conseil de l'Europe (Division des langues modernes) concernant un Dossier des langues européennes depuis le lancement de cette dernière en 1998. Ce dossier est un document personnel dans lequel les étudiants peuvent noter leurs qualifications et autres expériences linguistiques et culturelles significatives. Cette initiative contribue à les motiver et est un moyen de reconnaître les efforts qu'ils consentent pour élargir et diversifier leur apprentissage des langues, à tous les niveaux, dans une perspective d'apprentissage permanent.

### **Irlande**

En Irlande vient d'être lancé un projet visant à élargir l'éventail des langues étrangères apprises par les élèves dans les écoles secondaires. À ce jour, le français est de loin la langue étrangère la plus souvent enseignée dans les écoles irlandaises, le nombre d'élèves optant pour l'allemand représentant moins d'un tiers de celui des élèves choisissant le français. Très peu apprennent l'espagnol et encore moins l'italien. Le projet vise à augmenter le nombre d'élèves apprenant l'espagnol et l'italien en multipliant le nombre d'écoles offrant ces deux langues. Il est également prévu d'introduire l'enseignement du japonais dans le programme. Dans sa phase initiale, le projet explore le meilleur moyen de mettre en œuvre cet élargissement de l'apprentissage des langues étrangères.

## **6. APPRENDRE A APPRENDRE**

### **Belgique (fl)**

En Flandre belge, cette “matière” fait déjà partie du tronc commun des cours obligatoires pour les élèves de 6 à 18 ans. Elle est présentée sous forme de thème pluridisciplinaire à intégrer et appliquer dans le plus grand nombre possible de matières. Elle porte sur la capacité de réfléchir à ce qu'on apprend, à choisir les stratégies appropriées pour résoudre les problèmes, à avoir conscience de ses sentiments et apprendre à les canaliser de manière efficace, et à faire des choix éclairés en ce qui concerne les matières et les carrières professionnelles.

### **Angleterre**

En Angleterre, le ministère de l'Education et de l'emploi (DfEE) a demandé la réalisation d'un rapport sur les capacités de raisonnement (McGuinness, *Thinking Skills*, DfEE, 1999), rapport qui a ensuite été publié. De même, ce ministère a rédigé un communiqué de presse ministériel soulignant l'importance croissante de cet aspect de l'enseignement aux yeux du gouvernement. Au niveau pratique, de nombreuses autorités scolaires et de nombreuses écoles ont entrepris une formation dans ce domaine et on recense plusieurs exemples d'initiatives à grande échelle telles que celle de la 'University of the First Age', à Birmingham, qui organise des cours d'été dans lesquels des enfants en âge de suivre des études secondaires pratiquent les techniques d'apprentissage accéléré.

### **Finlande**

En Finlande, des travaux de recherche ont été entrepris en prévision de l'élaboration d'une nouvelle forme d'évaluation nationale. Ces travaux ont analysé les facteurs qui touchent et imprègnent les matières scolaires et qu'on appelle capacités "d'apprendre à apprendre". On espère que l'identification de ces facteurs aidera à expliquer la réussite et l'échec scolaires relatifs, en général et dans des matières spécifiques. L'étude nationale effectuée en 1996 sur des élèves de 6<sup>e</sup> année a débouché sur l'élaboration d'une norme nationale à tester ultérieurement, entraînant la réalisation, en 1997, d'une étude portant sur les élèves de 9<sup>e</sup> année qui a, elle aussi, donné lieu à une norme nationale. Des activités de recherche supplémentaires tirent parti des résultats de ces premiers travaux.

### **Allemagne**

En Allemagne, une révision généralisée des programmes encourage les élèves, par le biais de textes et de questionnaires, à réfléchir à leurs habitudes de travail, leurs stratégies d'apprentissage et leur aptitude à communiquer et coopérer. Les enseignants disposent de critères de mesure des travaux pluridisciplinaires autocontrôlés et leur compétence dans ce domaine est reconnue par un diplôme.

### **Italie**

En Italie, une panoplie d'instruments a été mise au point pour mesurer la capacité d'apprendre à apprendre et mettre à la disposition des enseignants des outils simples qu'ils peuvent utiliser pour des interventions correctives et individualisées. Deux questionnaires ont été préparés pour deux groupes d'âges. L'un, pour les élèves de 10 à 15 ans, porte sur les stratégies et les types d'apprentissage, la conscience d'apprendre (méta cognition) et les attitudes envers l'école et l'apprentissage. L'autre s'adresse aux élèves de 14 à 17 ans suivant des cours d'enseignement général et professionnel. Il comporte 14 échelles de valeurs, dont sept sont consacrées aux aptitudes intellectuelles, ou capacités de raisonnement, alors que les sept autres concernent les aspects affectifs tels que l'anxiété devant les tests, l'explication par soi-même de la réussite ou de l'échec, la perception de ses propres compétences ou aptitudes.

### **Pays-Bas**

Aux Pays-Bas, une étude, basée sur un test conçu pour mesurer les capacités générales de résolution des problèmes des élèves de 14-15 ans et portant sur 20 000 élèves du secondaire, est répétée tous les cinq ans.

## **7. EDUCATION CIVIQUE**

### **Grèce et Chypre**

En Grèce et à Chypre, le 'Parlement des adolescents' est un projet annuel dans le cadre duquel des lycéens élus sont les représentants de l'ensemble des élèves vivant dans toutes les régions des deux pays. Ils se réunissent dans la chambre du Parlement et débattent de questions d'intérêt pour la jeune génération ainsi que de questions d'actualité importantes pour la Grèce et pour Chypre. Lors des discussions, ils respectent les règles appliquées au Parlement. Ce projet a permis aux élèves d'acquérir une expérience précieuse dans le domaine de l'instruction civique.

### **Italie**

Dans tous les établissements secondaires, le Statut des droits et des obligations de l'élève a été mis en place afin de renforcer la démocratie dans les écoles et d'élargir les prérogatives des élèves (par exemple, le droit d'être informés des objectifs de l'enseignement et des critères d'évaluation, de participer aux activités de soutien visant à éviter l'abandon des études, l'obligation des écoles à respecter les valeurs culturelles et religieuses des étudiants étrangers et à organiser des activités interculturelles, etc.).

Les exemples suivants concernent des cours et initiatives "d'enseignement pluridisciplinaire" abordant l'instruction civique aussi bien au niveau du programme qu'au niveau extrascolaire:

La paix et les droits de l'Homme: Amnesty International a organisé des cours de formation continue pour les enseignants et a préparé des documents pour les élèves et les enseignants ainsi que des unités d'enseignement pour les écoles de Rome et d'autres villes italiennes (<http://www.amnesty.it/edu/index.html>)

Éducation environnementale et éducation pour la protection du patrimoine culturel: au niveau national, de nombreuses écoles participent à des initiatives "d'adoption" de monuments et de zones locales permettant aux élèves d'avoir le sentiment d'appartenir à leurs communautés locales. (<http://www.legambiente.com/scuola/index.html> – en italien)

Éducation interculturelle: *Peter Pan* est un magazine scolaire multilingue européen disponible sous deux formes, sur papier et en ligne. L'adresse de la version en ligne est la suivante: <http://www.geocities.com/CollegePark/Theater/8153/index.html>; et celle de la "chat-line": <http://members.xoom.it/PeterPanNews/chat.html>

Éducation en matière de légalité: l'association culturelle nationale LIBERA (associations, noms et numéros contre les mafias) a signé un accord avec le ministère italien de l'Éducation pour la réalisation, dans les écoles, d'un plan d'action-recherche visant à définir les compétences spécifiques dans ce domaine. Cet accord prévoit la collaboration de tous les conseils d'élèves provinciaux.

## **Pologne**

Conformément aux exigences et aux besoins de la réforme de l'éducation en cours, le programme KOSS a formé 2 000 enseignants à dispenser des cours d'éducation civique à leurs élèves. Il prépare et publie également des programmes d'éducation civique.

Le programme "Loi et instruction civique dans les écoles secondaires" traite de la création de cours en coopération avec les élèves. Dans le cadre de ce programme, la préparation et le déroulement des leçons s'effectuent avec la participation active des élèves.

On estime à 200 000 le nombre d'élèves du primaire et du secondaire (système scolaire "gymnasium" mis en œuvre le 1<sup>er</sup> septembre après la réforme de l'enseignement) ayant appris et apprenant actuellement les principes du civisme par l'intermédiaire du programme KOSS.

Le projet "Les jeunes citoyens sont actifs" vise à apprendre aux jeunes à participer à la vie quotidienne de façon active et productive. Les élèves doivent essayer de trouver des solutions aux problèmes les plus importants qui, selon eux, existent dans leur société et de convaincre les autorités locales de donner suite à leurs idées.

Dans le cadre de "l'Éducation pour l'Europe", le Centre national pour l'amélioration de l'enseignement a formé 1 200 enseignants à l'utilisation d'un outil méthodologique multimédia, "programme éducatif sur l'intégration européenne".

## **8. TAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE**

### **Bulgarie**

En 1997 a été lancé un projet PHARE visant à lutter contre l'augmentation du taux d'échec scolaire due à l'instabilité de la situation économique. Ce projet a été baptisé "L'école pour tous". Ses principaux objectifs étaient les suivants: acquérir une certaine expérience pour faire face à ce problème complexe grâce à une formation appropriée, impliquer toutes les parties concernées et créer des centres d'expertise dans tout le pays. Treize centres ont ainsi été réalisés, dont trois sont des centres de documentation pour la formation des enseignants et les dix autres des centres de dialogue scolaire. Un effort considérable de formation des enseignants, directeurs d'établissements et autres parties concernées a également été consenti. À la fin du programme, les 13 centres sont officiellement entrés dans le système éducatif. Ils assurent une formation en matière de méthodes, de préparation de programmes d'études, de psychologie et offrent des conseils et des services d'orientation pour les élèves, ainsi que leur soutien et leur expérience aux écoles, municipalités, parents et élèves pour leur permettre de faire face au problème

d'abandon des études. Ils sont tenus de former le personnel des autres centres qui seront créés dans chacune des 28 régions du pays.

### **Europe**

Au niveau européen, le projet Ecoles de la Deuxième Chance offre une éducation et une formation aux jeunes n'ayant ni les qualifications ni les compétences nécessaires pour trouver un emploi ou bénéficier pleinement de la formation de type classique. Ce projet vise à établir un partenariat à long terme entre les parties concernées, au niveau local, par l'intégration sociale et économique des jeunes exposés au risque d'exclusion sociale. Des informations supplémentaires sont disponibles à l'adresse: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/homeen.html>

### **France**

Une "NouvelleS chanceS" pour les jeunes qui quittent l'école sans qualifications. En France, chaque année, quelque 57 000 jeunes quittent le système scolaire sans la moindre qualification et se trouvent par conséquent exposés au risque d'exclusion sociale et professionnelle. Le gouvernement considère que les écoles sont non seulement responsables de l'éducation et de la formation des jeunes qui les fréquentent mais également de l'avenir de ceux qui quittent l'école alors qu'aucune disposition de transition n'est en place. Cette nouvelle action:

1. encourage la mise en place de solutions individuelles plutôt que générales;
2. facilite les initiatives et soutient l'innovation;
3. suppose la participation des partenaires, notamment des entreprises.

Adopté en mai 1999, ce programme a plusieurs objectifs. Il vise à améliorer les procédures d'identification des jeunes concernés et à multiplier les informations disponibles sur la question de l'échec des études, à empêcher le problème de désaffection dans l'enseignement secondaire supérieur, à améliorer la formation jusqu'au niveau du CAP et à atteindre une dimension européenne (l'intégration du projet européen Ecoles de la Deuxième Chance dans le nouveau programme de NouvelleS chanceS est explicitement mentionnée).

### **Allemagne**

Certains élèves abandonnent leurs études par manque d'intérêt dans l'aspect théorique de l'enseignement scolaire. En Allemagne, il s'est avéré utile de trouver des partenaires industriels locaux pour donner à ces élèves une chance d'acquérir une expérience pratique dans le milieu du travail parallèlement à leur formation scolaire. Il a été démontré qu'à la suite de cette approche, un nombre relativement élevé de ces élèves manifeste un regain de motivation pour l'enseignement scolaire.

### **Pays-Bas**

Au Pays-Bas, l'abandon prématuré des études est contré par une politique de coopération entre les écoles au niveau de la région. Dans la mesure du possible, les élèves qui abandonnent prématurément leurs études sont enregistrés et remis dans le cycle scolaire pour leur donner une chance d'obtenir une qualification du niveau secondaire supérieur. Pour cela, 39 centres régionaux (RMC) chargés d'enregistrer ces élèves et d'entreprendre des actions de coordination ont été créés. Ces centres régionaux tiennent compte des différentes responsabilités des parties concernées dans la région (écoles, agences pour l'emploi, justice, organismes d'aide aux jeunes, municipalités, etc.) pour décider de la meilleure ligne de conduite à adopter. Une loi actuellement en cours de préparation obligera les écoles à signaler à la municipalité les élèves qui abandonnent prématurément leurs études.

### **Pologne**

En Pologne, pour contribuer à réduire le nombre des élèves qui abandonnent leurs études, un service de psychologie éducative a été créé et, en 1998/99, 7 646 éducateurs ont été recrutés par les écoles en vue d'identifier les besoins individuels des élèves, analyser les causes de l'échec scolaire et trouver des moyens d'y remédier. La même année, les écoles ont engagé 978 psychologues pour analyser les difficultés potentielles auxquelles les élèves se trouvent

confrontés et organiser différentes formes de psychothérapie. Ces psychologues prodiguent en outre des conseils aux élèves et aux enseignants et coopèrent avec les éducateurs et les parents afin d'éviter les troubles de comportement et de mettre sur pied une forme d'assistance pédagogique à l'école et en dehors de l'école.

## **Espagne**

Trois initiatives différentes ont été prises, dont deux qui dépendent du ministère de l'Education ou de la communauté autonome et une du ministère du Travail ou de la communauté autonome.

- “Programas de garantía social” pour les jeunes de 16 à 21 ans n'ayant pas achevé le cycle d'enseignement secondaire ou n'ayant aucune qualification professionnelle sur le marché du travail. Ces programmes sont décrits (en espagnol) à l'adresse [http://www.mec.es/cnrop/portada\\_cnrop\\_40.htm](http://www.mec.es/cnrop/portada_cnrop_40.htm)
- “Formación profesional ocupacional” assurée par le ministère du Travail et financée par le Fonds social européen. Des détails supplémentaires sont donnés à l'adresse [http://www.inem.es/ciudadano/p\\_formacion.html](http://www.inem.es/ciudadano/p_formacion.html)
- Enseignement secondaire pour les adultes (ESPA)

## **Royaume-Uni**

“New Deal” est un élément clé de la stratégie “Welfare to Work” (de l'aide social au travail) du gouvernement du Royaume-Uni. Il donne aux demandeurs d'emplois de 18 à 24, de 25 ans et plus, ainsi qu'aux handicapés, une chance d'accroître leur potentiel, d'acquérir des compétences et de l'expérience et de trouver du travail. C'est également, pour les entreprises, une occasion de tirer parti des énergies et des talents non exploités d'une nouvelle force de travail. À ce jour, plus de 67 000 entreprises ont signé des accords d'employeurs dans le cadre du “New Deal”. Le partenariat entre l'agence nationale pour l'emploi (“Employment Service”) et un large éventail d'organisations est crucial pour la réussite du “New Deal”. Ce dernier a été créé pour aider les chômeurs à trouver du travail en comblant le fossé entre les compétences recherchées par les employeurs et les compétences que les travailleurs peuvent proposer.

## **9. ACHEVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPERIEUR**

### **Irlande**

En Irlande, l'optimisation du nombre d'étudiants allant au terme de leurs études secondaires supérieures constitue un des objectifs les plus importants de la politique de l'enseignement. A cette fin, un programme parallèle, le “Leaving Certificate Applied” (Certificat de fin d'études appliquées), a été préparé à l'intention des élèves pour lesquels les programmes d'études ordinaires ne conviennent pas. Ce programme se penche sur les besoins et intérêts des élèves en utilisant diverses méthodologies. Il cherche également à développer chez eux le sens des initiatives, la confiance en soi et d'autres savoir-faire liés à la réussite dans le milieu professionnel. Pendant les deux ans que dure le programme “Leaving Certificate Applied”, les étudiants sont tenus d'exécuter des tâches qui sont évaluées et comptent pour leur examen final. L'expérience professionnelle et la préparation au monde du travail sont d'autres aspects importants de ce programme.

### **Espagne**

Le “Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)” organise et coordonne l'enseignement à distance (“Educación a Distancia”) destiné à faciliter l'accès à l'éducation aux personnes qui, pour des raisons personnelles, sociales, géographiques ou autres, ne peuvent fréquenter le système éducatif quotidiennement. Il assure un enseignement primaire, secondaire et secondaire pour les adultes, ainsi qu'un enseignement post-secondaire non obligatoire.

## **10. TAUX DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

### **Irlande**

En Irlande, de nombreuses universités et autres établissements d'enseignement supérieur offrent aujourd'hui des programmes visant à rétablir l'équilibre en matière de représentation des classes sociales dans ces institutions. Conformément à la politique du gouvernement, ces programmes sont organisés au niveau institutionnel et interinstitutionnel et ils sont soutenus de différentes façons par l'État. Le projet d'accès à l'enseignement supérieur ("Accessing College Education") en est un exemple. Soixante étudiants ont participé à ce projet et, pendant leurs études, ils ont bénéficié de cours supplémentaires et d'études dirigées, ainsi que d'une formation en techniques d'étude. Afin de les encourager à renoncer à un emploi rémunéré pendant leurs études, le projet leur verse mensuellement une certaine somme d'argent. Ils bénéficient également d'un soutien scolaire, personnel et financier pendant qu'ils sont dans des établissements d'enseignement supérieur.

### **Écosse**

En Ecosse, l'"Open University" et l'"Open college" sont des exemples intéressants de ce qui peut être fait pour rendre l'enseignement supérieur plus accessible aux étudiants adultes et à ceux qui vivent dans des régions éloignées. La nouvelle "University of the Highlands and Islands", qui fait un usage intensif de la technologie d'enseignement avec accès à distance pour relier un certain nombre de centres à des étudiants des régions rurales du nord de l'Ecosse, est peut-être plus d'actualité.

## **11. EVALUATION ET PILOTAGE DE L'EDUCATION SCOLAIRE**

### **Autriche**

Préalablement à l'introduction générale du système obligatoire de planification et d'évaluation scolaires, un site Internet riche en informations a été mis en place à l'intention des écoles pour leur permettre d'obtenir des informations, des idées, des propositions de procédures, des outils ainsi que d'autres supports pour le développement de programmes scolaires et l'auto-évaluation (<http://www.qis.at>)

### **Danemark**

En août 1999, le Danemark a créé un organisme unique chargé d'évaluer l'enseignement à tous les niveaux, l'Institut danois d'évaluation. Le mandat de ce dernier est unique au plan international dans la mesure où le Parlement lui a confié la tâche d'effectuer une évaluation systématique et obligatoire de l'enseignement et de l'apprentissage à tous les niveaux du système éducatif, de la maternelle aux études universitaires de troisième cycle.

Pour bien comprendre les attentes du Gouvernement et du Parlement, il importe de mettre en évidence deux éléments incontestables soulignés lors du récent débat politique sur l'éducation. Tout d'abord, la transition d'un niveau au suivant dans le système éducatif, qu'il s'agisse du passage du primaire au secondaire ou du secondaire à l'enseignement supérieur, a été un important sujet de préoccupation. Ensuite, des études de l'OCDE effectuées dans les années 90 ont remis en cause les niveaux de maîtrise de la lecture et des mathématiques par les élèves du primaire.

### **Europe**

Dans le projet pilote européen "Evaluation de la qualité de l'éducation scolaire", un profil d'auto-évaluation a constitué une activité de départ très stimulante et a influencé l'élaboration de la politique dans un certain nombre de pays, par exemple l'Italie et le Portugal où le projet pilote a été élargi de manière à inclure un groupe plus important d'écoles.

Rapport complet disponible à: <http://europa.eu.int/comm/education/poledu/finalrep/rep.pdf>



## **Hongrie**

En Hongrie, l'amélioration de la qualité occupe une place de choix dans la stratégie du ministère de l'Éducation. Ce dernier a initié un programme complet à cet effet. Un nouveau projet pilote sera lancé auprès de plus de 400 établissements publics, crèches (établissements d'enseignement pré-primaire), écoles primaires et secondaires (y compris des écoles de formation professionnelle) et foyers. Le programme est axé sur le fonctionnement et la gestion des écoles, si bien que les travaux préparatoires internes seront effectués par les établissements eux-mêmes. Le succès du programme d'amélioration de la qualité dépend en grande partie de la coopération entre les enseignants, les prestataires et les personnes responsables de l'assurance qualité dans le domaine industriel. Le Manuel d'amélioration de la qualité publié par le ministère et mis à la disposition de chaque établissement constitue un des éléments les plus importants du soutien professionnel.

## **Pays-Bas**

Environ 0,5 % du budget affecté à l'enseignement primaire et secondaire est consacré à des activités d'évaluation externe telles que les examens, concours, évaluations par les inspecteurs, études d'évaluation à grande échelle. Les écoles disposent également de leur propre système d'évaluation interne de la qualité de leur éducation.

## **Portugal**

Au Portugal, on considère aujourd'hui que l'évaluation et le pilotage des écoles sont très liés à la définition des plans éducatifs que les écoles doivent élaborer et auxquels elles doivent se conformer.

Élaboré en 1991 pour encourager les élèves à achever le cycle d'enseignement obligatoire, le programme PEPT (Education pour tous les élèves) obligeait toutes les écoles à structurer un plan d'auto-évaluation portant sur l'observation de 15 indicateurs ayant trait au contexte, au processus, aux ressources et aux résultats.

De même, l'Institut de l'innovation éducative (IIE) entreprend actuellement des travaux d'auto-évaluation de la qualité de l'enseignement dans les écoles initialement préparés et financés par la Commission européenne.

## **Écosse**

L'Écosse applique, dans ses écoles, une formule d'auto-évaluation s'appuyant sur la publication des résultats des examens et sur un programme régulier d'inspections indépendantes et individuelles des établissements. En 1996 a été publié le document "How Good is our School" (Notre école est-elle bonne?), véritable "boîte à outils" basée sur un ensemble de 33 indicateurs de rendement que les écoles pouvaient utiliser pour leur auto-évaluation. Ces indicateurs étaient structurés en sept domaines clés. Dans la dernière évolution de cette approche, de nombreuses écoles dans tout le pays (et dans certains cas des écoles au sein d'une même administration locale) commencent à publier leurs propres rapports d'auto-évaluation (rapports de niveaux et de qualité) dans lesquels elles résument l'évaluation de leur propre rendement dans chacun des domaines clés à l'intention des parties concernées. En Écosse, l'élaboration de l'approche d'auto-évaluation est assurée par l'Initiative "*Quality Initiative in Scottish Schools*" coordonnée à l'échelle nationale.

## **Espagne**

- L'INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) a été créé pour concevoir des systèmes d'évaluation pour les différents types d'enseignement régis par la LOGSE (nouvelle loi sur l'éducation).
- En Espagne, l'auto-évaluation des écoles est obligatoire. Les écoles sont libres d'adopter leur propre modèle d'auto-évaluation. Le ministère de l'Éducation a publié le "Modelo Europeo de Gestión de Calidad" (modèle européen de gestion de la qualité) mais une formation est nécessaire pour mettre ce modèle en pratique.

Le ministère de l'Éducation organise un concours annuel dans l'enseignement donnant lieu à un Prix de la qualité. Ses objectifs sont les suivants: a) encourager l'amélioration de la qualité dans l'enseignement par le biais de la qualité dans la gestion des écoles, et b) encourager l'utilisation du "Modelo Europeo de Gestión de Calidad" comme outil systématique d'auto-évaluation de l'amélioration.

## **12. PARTICIPATION DES PARENTS**

### **Programme de formation de l'AEPE à l'intention des parents**

Le Programme de formation en partenariat de l'AEPE est un exemple de ce qui peut être fait pour améliorer la qualité grâce à la coopération et au dialogue constructif entre parents et enseignants au niveau de l'école.

Par crainte, manque de connaissances, manque de temps ou parce qu'ils n'ont pas pris conscience de ce que cela pouvait représenter pour eux, de nombreux parents ne se rendent jamais à l'école. Le cours de formation de l'AEPE s'adresse à ces parents et souligne l'importance de leur rôle et de leur responsabilité dans l'éducation de leur propre enfant. Il leur donne la confiance nécessaire pour communiquer efficacement avec les enseignants.

#### **Allemagne**

En Allemagne, des séminaires à l'intention des parents sont organisés au niveau de la classe et à celui de l'école. Ils ont pour principaux objectifs:

6. de les informer des nouvelles tendances au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement et du rôle qu'ils peuvent jouer en apportant leur soutien à l'apprentissage de leurs enfants;
7. d'établir un consensus dans des domaines de la vie scolaire tels que l'éducation sociale et l'enseignement des valeurs;
8. de les motiver à participer à des aspects plus vastes de la politique scolaire tels que les règles et directives sur la violence, la drogue, etc.

## **13. EDUCATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS**

### **Hongrie**

Système de formation continue des enseignants. La loi sur l'éducation publique stipule que chaque enseignant doit consacrer au moins 120 heures à la formation continue pendant chaque tranche de sept années d'enseignement. Les cours peuvent être assurés par les organismes de formation les plus divers, y compris des établissements d'enseignement supérieur, des instituts pédagogiques, des écoles, des entreprises de formation, des ONG, voire de simples particuliers. Les cours doivent passer par un processus d'accréditation en deux phases: l'accréditation professionnelle du programme et l'accréditation de la mise en œuvre locale du programme, ce qui permet à des organisations de mettre en œuvre des programmes créés par d'autres si ces derniers sont d'accord. A chaque programme doit être intégré un système d'assurance qualité et de gestion de la qualité. Le financement de la formation (cours et autres frais) est assuré par le budget de l'état qui verse à tous les établissements d'enseignement des fonds basés sur le nombre d'enseignants employés.

### **Portugal**

L'initiative "Naviguer en portugais" du département Enseignement secondaire du ministère de l'Éducation a été conçue pour assurer la formation des enseignants en exploitant les possibilités d'Internet. Elle a démarré en octobre 1999 et s'adresse aux professeurs de portugais travaillant avec des élèves de 11<sup>e</sup> année. 158 d'entre eux participent actuellement à cette initiative qui offre toute une gamme de moyens, y compris un glossaire, des activités, des solutions à certains problèmes et la participation à une discussion de groupe sur Internet.

## **14. TAUX DE FREQUENTATION D'UN ETABLISSEMENT PRE-PRIMAIRE**

### **Italie**

En Italie, le ministère de l'Education et l'Institut national pour l'évaluation des systèmes éducatifs ont encouragé trois initiatives concernant la qualité de l'enseignement pré-primaire:

Un programme national quadriennal de formation continue des enseignants dont les objectifs sont les suivants:

- favoriser un processus de recherche active et mettre en œuvre des innovations dans quatre domaines: programmes d'études, organisation scolaire, cadres de vie des enfants, identité professionnelle des enseignants;
- encourager et répertorier les expériences innovantes;
- diffuser les méthodes et les résultats pertinents au niveau régional et national;
- améliorer les compétences des enseignants; et
- mettre en place un réseau de ressources professionnelles capable de soutenir les innovations et de répondre aux nouvelles exigences de la formation des enseignants.

Un projet intitulé "Actions spéciales pour l'évaluation de la qualité dans les écoles maternelles" et ayant pour objectifs:

- d'effectuer une enquête nationale sur les expériences d'auto-évaluation des écoles dans le contexte des facteurs qui contribuent à l'apprentissage et au développement de l'enfant;
- de préparer une échelle de valeurs permettant aux enseignants d'évaluer la qualité de différents aspects du cadre scolaire.

Le projet QUASI (qualité de l'école maternelle) est une étude visant à définir un répertoire d'indicateurs de qualité propre aux écoles maternelles.

### **Luxembourg**

Au Luxembourg, la fréquentation d'un établissement d'enseignement pré-primaire est obligatoire pour tous les enfants de 4 à 6 ans. En outre, un tiers des enfants de trois ans vont dans de tels établissements. L'enseignement pré-primaire met surtout l'accent sur l'acquisition du langage dans un milieu multilingue.

### **Pays-Bas**

Aux Pays-Bas, le ministère de l'Education et le ministère de la Santé ont mis en œuvre deux programmes expérimentaux pour l'enseignement pré-primaire ("Piramide" et "Kaleidoscope") en vue de stimuler le développement intellectuel, socio-émotionnel et linguistique des enfants défavorisés de 3 à 6 ans. Ces programmes visent à assurer un meilleur départ à ces enfants dans l'enseignement primaire. Ils sont mis en œuvre en étroite collaboration avec les garderies d'enfants et les écoles d'enseignement (pré-)primaire et permettent aux enfants de bénéficier d'une plus grande attention individuelle. L'évaluation montre que ces programmes ont un effet (initial) considérable, surtout pour le développement intellectuel des enfants, ainsi que pour l'acquisition du vocabulaire et le processus de la pensée.

## **15. NOMBRE D'ETUDIANTS PAR ORDINATEUR**

### **Belgique (Fr)**

En 1998, un accord de partenariat a été signé entre la Communauté française de Belgique (responsable de l'éducation et de la formation des enseignants), les régions wallonne et bruxelloise (responsables de la technologie et de l'équipement) et l'Etat fédéral (responsable des

télécommunications) pour offrir un “cyber centre” (ordinateurs et connexions Internet) à chaque école primaire et secondaire.

### **Estonie**

Le programme Bond du tigre est un programme cible national visant à améliorer le système éducatif en Estonie par l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il s'adresse plus particulièrement aux systèmes d'enseignement général sans pour autant négliger l'enseignement professionnel. Des informations complémentaires sont disponibles à l'adresse <http://www.tigrihype.ee/english>.

### **Italie**

En 1999, de nombreuses banques et grandes entreprises (Banca di Roma, Telecom, Enel, Alitalia, Benetton, etc.) ont donné leurs vieux ordinateurs (vieux, mais en parfait état de fonctionnement) à des écoles. En mars 2000, sur la base d'un accord passé avec l'Association italienne des banques, le gouvernement italien a lancé un plan national visant à répandre l'utilisation de l'ordinateur par les élèves à la maison. Cette initiative permet d'acheter un ordinateur à crédit sans intérêt.

### **Portugal**

Les écoles ont récemment été équipées d'ordinateurs et actuellement, chaque école de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, dispose d'au moins un ordinateur avec accès à Internet. La nouvelle réglementation relative à l'administration et à la gestion des écoles, adoptée en 1998, crée des groupements d'écoles (agrupamentos) qui permettent le partage des ressources tant humaines que matérielles.

La technologie de l'information et de la communication constitue une des grandes priorités du programme FOCO (programme portugais de formation des enseignants). Ce programme est appliqué dans les 150 centres de formation des enseignants créés par l'association de plusieurs écoles.

## **16. DEPENSES CONSENTIES EN MATIERE D'EDUCATION PAR ETUDIANT**

### **Ecosse**

En Ecosse, le gouvernement a encouragé le recours à des dispositions de partenariat public-privé pour permettre aux collectivités locales de financer les programmes de remise en état des écoles, ce qu'autrement elles n'auraient pas été en mesure de faire à une telle échelle. Grâce à ces dispositions, les investisseurs privés trouvent intéressant d'avancer l'argent nécessaire aux gros programmes de construction. À Glasgow, par exemple, cette formule permet à l'autorité scolaire de remettre immédiatement à neuf plusieurs écoles, de rationaliser l'utilisation de locaux inadaptés et de remplacer des bâtiments vétustes. Ce type d'initiative permet de financer efficacement une amélioration majeure de la qualité de l'enseignement sans faire appel uniquement à des fonds d'investissement prélevés sur les deniers publics.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET AUTRES DOCUMENTS

### Mathématiques

Black, P., Atkin, M. (1996): *Changing the Subject: Innovations in Science, Mathematics, and Technology Education*. Londres et Paris.

Keitel, C., Kilpatrick, J. (1998): *The Rationality and Irrationality of International comparative studies*. In: Kaiser, G., Luna, E., Huntley, I.: *International Comparisons in Mathematics Education*, 241-257. Londres.

Pour plus de détails sur l'étude TIMSS, aller à l'adresse <http://timss.bc.edu>.

### Lecture

Dombey, H. (co-ord.) (1998). *Early literacy teaching and learning. Innovative practice in four different national contexts: a thematic network*. Bruxelles: Commission européenne.

Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* La Haye: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Elley, W.B. (ed.) (1994). *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon.

Commission européenne (1999). *Initial teaching of reading in the European Union. Studies*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, Education, Formation, Jeunesse.

Lafontaine, D. (à paraître). *From comprehension to literacy: thirty years of reading assessment*. In O.E.C.D., *Network A 2000*. Paris: OCDE

Postlethwaite, T.N. & Ross, K.N. (1992). *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. La Haye: L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

Pour plus de détails sur l'enquête de l'IEA sur la maîtrise de la lecture, aller à l'adresse: <http://uttou2.to.utwente.nl/rl/iea-rl.htm>

### Sciences

Adey, P. (1999). *The science of thinking, and science for thinking: A description of cognitive acceleration through science education (CASE)*. Bureau international d'éducation (UNESCO).

Beaton, A.E., Martin, M.O., Mullis, I.V.S, Gonzalez, E.J., Smith, T.A., Kelly, D.L. (1996). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill (Ma): Boston College.

Coughlan, R. (ed.) (1999) *Attainment in Physics – Proceedings of the Colloquium on Attainment in Physics at 16+*. Dublin: Stationery Office

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Smith, T.A. & Kelly, D.L. (1999). *School contexts for learning and instruction in IEA's third international mathematics and science study*. Chestnut Hill (Ma.): Boston College.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., Smith, T.A., Kelly, D.L. (1999). *School Contexts for Learning and Instruction in IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill (Ma): Boston College.

Séré, M.G. (Coord.) (1998). *Improving science education: Issues and research on innovative empirical and computer-based approaches to labwork in Europe*. Bruxelles: Communautés européennes.

Wise, K.C. & Okey, J.R. (1983). A meta-analysis of the effects of various science teaching strategies on achievement. *Journal of Research Science Teaching*, 20 (5), 419-435.

Pour plus de détails sur l'étude TIMSS, aller à l'adresse <http://timss.bc.edu>

## **Langues étrangères**

Blondin, C. (Coordination et édition) (1997). *Learning modern languages at school in the European Union. Studies - n° 6*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, Education, Formation, Jeunesse.

Bonnet, G. (ed.) (1998) *The effectiveness of the teaching of English in the European Union. Report of the colloquium. Background documents (October 1997)*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. Voir également: <http://www.education.gouv.fr/dpd/colloq/>

INRA (Europe) – Bureau européen de coordination (1997). *Young Europeans (Eurobarometer N°47.2)*. Bruxelles: Commission européenne, Direction générale XXII.

Pour plus de détails sur les enquêtes Eurobaromètre, aller à l'adresse: <http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/surveys.html>

Pour plus de détails sur DIA-LANG, projet d'évaluation diagnostique assisté par ordinateur financé par la Commission européenne dans le cadre du programme SOCRATES, aller à l'adresse: <http://www.jyu.fi/DIALANG/general.html>

## **Éducation civique**

Torney-Purta, J. , Schwille, J. & Amadeo, J. A. (Eds.) (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four national Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft (Pays-Bas): Eburon Publishers.

INRA (Europe) – Bureau européen de coordination (1997). *Young Europeans (Eurobarometer N°47.2)*. Bruxelles: Commission européenne, Direction générale XXII.

Pour plus de détails sur les enquêtes Eurobaromètre, aller à l'adresse <http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/surveys.html> et pour l'étude de l'IEA sur l'instruction civique, aller à l'adresse [http://www2.hu-berlin.de/empir\\_bf/iea\\_e.html](http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/iea_e.html).

## **Taux d'échec scolaire**

Bucchi, M.-IARD ( Instituto dei Ricerca). *Dropping out and secondary education*. Brussels : European Commission, Directorate General XXII.

Colson, D., Gérard, Fr.-M., Guitard, Cl. And. Martynow, N. (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation, Louvain -la-neuve). *Getting on with training*. Brussels : European Commission, Directorate General XXII

Eurydice (1994): *Measures to combat failure at school. A challenge for the construction of Europe*. Bruxelles Institut de la Méditerranée, Colloque de Marseille (1997). *L'école de la deuxième chance*. Bruxelles: Commission européenne, Direction générale XXII.

Ides Nicaise (ed) (1999). *Success for all ? Educational strategies for socially disadvantaged youth in six European countries*. Leuven.

OCDE (1998). *Venir à bout de l'échec scolaire*. Paris : OCDE.

Serrano Pascual, A., Ouali, N. and Desmarez, P. (Centre de sociologie du travail, de l'emploi et de la formation (TEF), Université Libre de Bruxelles) : *Preventing failure at school and in professional life in Europe*. Brussels : European Commission, Directorate General XXII

## **Évaluation et pilotage de l'éducation scolaire**

SICI (1999) : *Inspectorates of education in Europe- a descriptive study*. Brussels.

## **Participation des parents**

Eurydice (1997). *The role of parents in the education systems of Europe*. Bruxelles.

### **Nombre d'étudiants par ordinateur**

Pelgrum, W.J. & Andersen, R.E. (1999). *ICT and the emerging paradigm for life long learning: a worldwide educational assessment of infrastructure, goals and practices*. Enschede (Pays-Bas): OCTO.

Pour plus de détails sur l'étude TIMSS, aller à l'adresse <http://timss.bc.edu>

Pour plus de détails sur l'étude IEA/SITES, aller à l'adresse: <http://www.mscp.edte.utwente.nl/sitesm1/>

### **Général**

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (1996, 1997 et 1998). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OCDE.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (1997 et 1999): *Education Policy Analysis*. Paris, OCDE.

Jacques Delors (1996) : *L'Education- un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO.

Commission Européenne (1997) : *Accomplishing Europe through education and training*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Commission européenne (2000): *Education across Europe – Statistics and Indicators 1999*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Commission Européenne (1999) : *Evaluating quality in school education- a European pilot project*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Commission européenne /Eurydice/Eurostat (2000). *Key Data on education in Europe 1995, 1997, 1999-2000*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

**PARTICIPANTS AU GROUPE DE TRAVAIL  
SUR LES INDICATEURS DE QUALITE.**

**BELGIQUE**

Mrs Martine HERPHELIN  
Directrice générale adjointe  
Direction de la Recherche en éducation et  
pilotage interréseaux  
Administration générale de l'Enseignement  
et de la Recherche scientifique  
Ministère de la Communauté française

Mrs Fanny CONSTANT

Attachée  
Direction de la Recherche en éducation et du  
Pilotage interréseaux  
Administration générale de l'Enseignement  
et de la Recherche scientifique  
Ministère de la Communauté française

Mr Etienne GILLIARD

Attaché  
Administration générale de l'Enseignement  
et de la Recherche scientifique  
Ministère de la Communauté française

Mr Roger STANDAERT

Directeur  
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap  
Dienst voor Onderwijsontwikkeling

**DANEMARK**

Mrs Birgitte BOVIN  
Head of Section  
Uddannelsesstyrelsen  
Undervisningsministeriet

**ALLEMAGNE**

Frau Ministerialrätin Helga HINKE  
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht  
und Kultus

**GRECE**

Prof Nikitas PATINIOTIS  
Laboratory of Sociology and Education  
University of Patras

**ESPAGNE**

Mrs María L. MORENO MARTINEZ  
Technical Advisor  
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

**FRANCE**

Mr Gérard BONNET  
Chargé de mission auprès du directeur de  
la programmation et du développement  
Direction de la programmation et du  
développement  
Ministère de l'éducation nationale

Mr Jacques PERRIN

Inspecteur général  
Ministère de l'éducation nationale

**IRLANDE**

Dr Carl Ó DÁLAIGH  
Deputy Chief Inspector  
Department of Education and Science

Mr Richard COUGHLAN

Senior Inspector  
Evaluation Support & Research Unit  
Department of Education and Science

**ITALIE**

Prof. Benedetto VERTECCHI  
President  
C.E.D.E.- Centro Europeo Dell'Educazione  
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema  
dell'Istruzione

Prof. Vega SCALERA

Researcher  
C.E.D.E.- Centro Europeo Dell'Educazione  
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema  
dell'Istruzione

**LUXEMBOURG**

Mr Dominique PORTANTE  
Directeur  
Service de Coordination de la Recherche et de  
l'Innovation pédagogiques et technologiques  
Ministère de l'Education nationale, de la  
formation professionnelle et des Sports

**PAYS-BAS**

Mr Jan van RAVENS  
Head  
Unit Multilateral Affairs and Knowledge  
Department of international relations  
Ministry of Education, Culture and Science

Mr Jaco van RIJN

Researcher  
Unit Information Policy and Forecasting  
Ministry of Education, Culture and Science

Mr Ruud ABELN

Head  
Unit Information Policy and Forecasting  
Department of Financial Economic Affairs  
Ministry of Education, Culture and Science

**AUTRICHE**

Dr Herbert PELZELMAYER  
Leiter der Abt. I/3 des Bundesministeriums für  
Bildung, Wissenschaft und Kultur;  
Bildungsforschung, Planung, Kooperation

Dr Werner SPECHT

ZSEII - Zentrum für Schulentwicklung  
Abt.II : Evaluation und Schulforschung

**AUTRICHE**

Mag. Erich SVECNIK  
Researcher  
ZSEII - Zentrum für Schulentwicklung  
Abt.II : Evaluation und Schulforschung

**PORTUGAL**

Mrs Gloria RAMALHO  
Directora  
Gabinete de Avaliação Educacional

**FINLANDE**

Mr Simo JUVA  
Director  
General Education Division  
Ministry of Education

**SUEDE**

Mr Ulf P. LUNDGREN  
Director general  
National Agency for Education

Mr Mats EKHMOLM

Director general  
National Agency for Education

Mrs Eva EDSTRÖM-FORS

Director  
Ministry of Education and Science

Mr Staffan LUNDH

Director  
National Agency for Education

**ROYAUME-UNI**

Ms Chloe WEST  
Team Leader  
Pupil Performance and Research Team  
Department for Education and Employment

Mr Chris WORMALD

Team Leader  
Excellence in Cities Initiative, Standards &  
Effectiveness Unit  
Department for Education and Employment

**ROYAUME-UNI (ECOSSE)**

Dr Wray BODYIS  
Lead Officer  
HM Inspector of Schools/Audit Unit  
Education Department  
Scottish Executive

Dr Bill MAXWELL

Lead Officer  
Quality, Standards and Audit Division  
HM Inspectors of Schools  
Scottish Executive Education Department



**CHYPRE**

Dr Kyriacos PILLAS  
Head  
Research & Evaluation Unit  
Pedagogical Institute  
Ministry of Education & Culture

Mr Vasilis PHILIPPOU  
Secretary A'  
Permanent Delegation of the Republic of  
Cyprus to the European Union

**HONGRIE**

Mr Zoltán BOGDÁNY  
Deputy Head  
The Minister's Cabinet  
Ministry of Education

Mrs Katalin HERNECZKI  
Director of Comenius 2000  
Quality Improvement Programme Bureau

**POLOGNE**

Mrs Aldona HILDEBRANDT  
Chief Inspector  
Department of teachers' improvement  
Ministry of national Education

Mrs Ewa KOLASINSKA  
Senior Inspector  
Department of teachers' improvement  
Ministry of national Education

**ROUMANIE**

Mr Alexandru MODRESCU  
Head  
Department for Documentation and  
Education Analysis  
Socrates National Agency

Mr Mircea MANIU  
General Director of the International  
Relations Department  
Ministry of national Education

**SLOVAQUIE**

Dr Juraj VANTUCH  
Faculty of Education  
Comenius University

**LETTONIE**

Mr Nils SAKSS  
Mission of Latvia to the European  
Commission

Dr Andrejs RAUHVARGERS  
Deputy Head of State Secretary for  
Education Strategy & Int. Cooperation  
Ministry of Education and Science

**ESTONIE**

Mrs Epp REBANE  
Head  
General Education Department  
Ministry of Education

**LITUANIE**

Mr Ričardas ALIŠAUSKAS  
Head  
Education Development Division  
Ministry of Education and Science

Mr Arūnas PLIKŠNYS

Director  
General Education Department  
Ministry of Education and Science

**BULGARIE**

Mr Pencho MIHNEV  
Senior Expert  
Department « General Education »  
Ministry of Education and Science

**REPUBLIQUE TCHEQUE**

Dr Jan SOKOL  
Former Minister of Education  
Ministry of Education, Youth & Sports

**SLOVENIE**

Mr Janez KREK  
Assistant  
Faculty of Education  
University of Ljubljana

**LA COMMISSION EUROPEENNE**

Monsieur Anders J. HINGEL  
Chef d'unité  
Direction générale de l'éducation et de la  
culture  
Développement des politiques éducatives

Monsieur Lars Bo JAKOBSEN  
Expert national détaché  
Direction générale de l'éducation et de la  
culture  
Développement des politiques éducatives

Monsieur Ben ROLLES

Stagiaire  
Direction générale de l'éducation et de la  
culture  
Développement des politiques éducatives

Madame Kate LYONS

Stagiaire  
Direction générale de l'éducation et de la  
culture  
Développement des politiques éducatives

Madame Liliane LAUBACH  
Secrétaire  
Direction générale de l'éducation et de la  
culture  
Développement des politiques éducatives

Monsieur Spyridon PILOS  
Statistiques dans le domaine de l'éducation  
et de la formation professionnelle  
Coordination  
Eurostat

**UNITE EUROPEENNE D'EURYDICE**

Madame Luce PEPIN  
Directrice

Madame Arlette DELHAXHE  
Directrice adjointe/Etudes et analyses

Monsieur Patrice BREL  
Graphiste

**EXPERTS**

Madame Christiane BLONDIN  
Service de pédagogie expérimentale  
Université de Liège

Monsieur Marc DEMEUSE  
Maître de Conférences  
Service de pédagogie expérimentale  
Université de Liège

Prof. Dr. Klaus KLEMM  
Fachbereich 2  
Universität/Gesamthochschule Essen

Prof. John MACBEATH  
Quality in Education Centre  
University of Strathclyde

**OCDE – Organisation pour la coopération et le développement économique**

Mr Andreas SCHLEICHER  
Deputy Head  
Statistics on Indicators Division

Mr Tom SMITH  
Statistics on Indicators Division

