

les

dossiers

Insertion, Éducation et Société

Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité

*(L'assurance qualité dans l'enseignement
supérieur, la carte scolaire, la sécurité
à l'école, les rythmes scolaires)*



198 [décembre 2010]

les dossiers

Ministère de l'éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative
Secrétariat général
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Michel QUÉRÉ**

les dossiers

Responsables de ce numéro : **Claude SAUVAGEOT et
Nadine DALSHIMER-VAN DER TOL**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité

*(L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur,
la carte scolaire, la sécurité à l'école,
les rythmes scolaires)*

Rédaction des différents documents : Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Unité française Eurydice, adjointe au chef de la mission

Avac l'appui technique d'Elisabeth Laclède

Mission aux relations européennes et internationales de la DEPP

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

Secrétariat général

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

AVANT-PROPOS

Les comparaisons internationales apparaissent aujourd'hui comme un outil d'analyse important et très utile dans les débats sur la politique éducative. Elles permettent en effet de prendre de la distance par rapport aux problèmes nationaux et apportent un éclairage original permettant de confronter divers points de vue sur une même problématique.

Ce dossier est constitué de quatre notes qui ont pour objectif, comme le titre l'indique, d'éclairer quatre sujets d'actualité en France en présentant les situations d'autres pays de l'Union Européenne ou de l'OCDE. Ces documents et ces indicateurs sont élaborés notamment au niveau européen par le réseau Eurydice ou dans le cadre du projet Ines de l'OCDE à partir des informations fournies par les pays membres, et en particulier, pour la France, par la Depp. Ils offrent un regard de la situation française immédiatement enrichi par les perspectives de réflexion qui permet la dimension comparative.

Ces notes ont fait l'objet d'une diffusion auprès de publics particuliers et il a paru utile de les mettre à disposition d'un lectorat plus large. Elles sont présentées dans l'ordre chronologique de leur rédaction.

L'approche de ces "questions d'actualité" amène implicitement les lecteurs à prendre un certain recul tant dans l'analyse et la réflexion que dans l'appréciation des solutions adoptées ou envisagées.

- La première note montre que la réussite de la démarche de **l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur** est un enjeu majeur dans la construction et la consolidation de l'"Espace Européen de l'Enseignement Supérieur". Cette démarche est délicate et difficile à mettre en œuvre ; elle est aussi moins connue que l'harmonisation des diplômes ou l'introduction de l'ECTS (le système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Pour autant, l'état de son avancement en Europe semble plutôt encourageant.

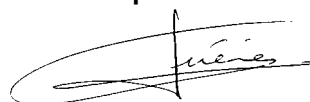
- Le second article sur **la carte scolaire** montre que les règles en usage sont très diversifiées selon les différents pays considérés ; on observe cependant partout que la préoccupation majeure reste de concilier l'introduction ou le maintien de la mixité sociale dans les établissements avec une certaine liberté des familles pour le choix de l'école de leurs enfants.

- Le but de la troisième note est de mettre à la disposition des lecteurs intéressés par la problématique de **la sécurité à l'École** un panorama succinct de politiques et de dispositifs mis en œuvre dans une vingtaine de pays. Elle s'appuie sur l'analyse de documents provenant de deux sources : le forum d'Eurydice et un réseau de l'OCDE. En annexe sont répertoriés les institutions et experts sur le sujet de la sécurité à l'école.

- Enfin la dernière note compare **les rythmes scolaires** en Europe et dans les pays de l'OCDE. L'analyse porte successivement sur l'année scolaire (2009-2010), la charge hebdomadaire et la charge journalière. Le constat principal est celui de disparités très fortes puisque, par exemple, la journée de classe dans le primaire variait (en 2007) de 3 à 5,7 heures et que la semaine dans le premier cycle du secondaire variait de 18,1 à 27,8 heures. L'annexe de cette note reproduit pour chaque pays l'organisation de l'année scolaire 2010 avec, comme source, les informations fournies par les membres du réseau Eurydice.

En dernier lieu, il convient de rappeler, à l'occasion de la parution de ce dossier, que l'activité "internationale" de la DEPP repose sur l'implication de l'ensemble de ses structures, et plus particulièrement sur le travail de coordination assuré par la *Mission aux relations européennes et internationales* à laquelle appartiennent les responsables de ce dossier **Nadine Dalsheimer-Van Der Tol** et **Claude Sauvageot**.

**Le directeur de l'évaluation, de la prospective
et de la performance**



Michel Quéré

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Le processus de Bologne et l'assurance qualité	9
1 – Les définitions de la qualité dans l'enseignement supérieur telle qu'elle a été initiée par le processus de Bologne, les objectifs et le dispositif.....	9
2 – L'assurance qualité et les conférences ministérielles, de Bologne à Louvain.....	12
3 – Où en sont les dispositifs et les mises en œuvre de l'assurance qualité dans quelques pays européens ?	15
4 – Les systèmes de classements des établissements d'enseignement supérieur dans ce contexte	19
5 – Le processus de Bologne et son impact sur les autres continents	19
Conclusion – L'assurance qualité, une dynamique au cœur de l'EEES	21
Approche internationale de la carte scolaire	31
Carte scolaire et aménagement du territoire	32
La carte scolaire à l'étranger.....	34
Conclusion.....	38
Encadrés sur :	
Mesures clés proposées par les Inspections Générales	39
La Belgique, l'Irlande, l'Angleterre, les Pays-Bas, la Nouvelle Zélande, les Etats-Unis	40
Bibliographie	44
Carte : choix de l'école en Europe	45
La sécurité à l'école : l'expérience de pays étrangers	47
1. Plans et dispositifs des pays européens ayant publié une réponse	48
2. Exploitation de contributions nationales présentes sur le site du réseau de l'OCDE	54
Conclusion : Points communs et particularités des plans et dispositifs	56
Annexe :	
1. Les institutions et experts sur le sujet	58
2. Les sources quantitatives existantes ?	59
3. L'état des solutions/options/expérimentations	60
Les rythmes scolaires à l'étranger	63
Une organisation annuelle du temps scolaire en Europe très diversifiée	63
La semaine de 6 jours n'existe pratiquement plus	65
Dans le primaire, de 3 à 5,7 heures de classe par jour	65
Dans le second degré, de 18,1 à 27,8 heures de cours par semaine	65
Horaires semblables ou différents selon la progression dans chaque degré ?	65
Annexes :	69
Extrait de "Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009"	70
Extrait de "Regards sur l'éducation 2009"	72
Organisation de l'année scolaire en Europe, enseignements primaire et secondaire général, année scolaire 2009-2010	77

Le processus de Bologne et l'assurance qualité

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol¹

Unité française Eurydice, adjointe au chef de la Mission aux relations européennes et internationales
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

"Outre la définition d'un cadre commun des diplômes et outils, le processus de Bologne encourage le développement d'une culture de la qualité au sein des universités européennes. Ces dernières, qui sont les premières concernées par le maintien et l'amélioration de leur niveau de qualité, voient dans les réformes actuelles des structures et des cursus l'opportunité de réfléchir à leurs modes de fonctionnement et de revoir leurs programmes et leurs méthodes d'enseignement.

*Parallèlement, au cours des dix dernières années, des systèmes nationaux d'assurance qualité se sont développés rapidement en Europe. Il a donc été nécessaire de définir, au niveau européen, des exigences communes pour ces systèmes nationaux référents, afin d'assurer la cohérence des méthodes d'assurance qualité dans toute l'Europe. Des références et lignes d'orientation européennes ont également été définies pour l'évaluation interne et externe, afin de fournir aux universités et aux agences d'assurance qualité des points de référence communs."*²

L'objectif de cette note est de faire le point sur ce sujet de l'assurance qualité en Europe dans le contexte du processus de Bologne, en évoquant aussi l'impact qu'il a sur les autres continents, de rendre compte des débats relatifs aux différentes conceptions de la qualité, présentes y compris dans la méthodologie des classements des établissements d'enseignement supérieur et d'aborder l'apport que pourrait avoir le dispositif et la démarche qualité du processus de Bologne sur un dispositif d'information européen sur les établissements d'enseignement supérieur du type du CHE.

- 1 – Les définitions de la qualité dans l'enseignement supérieur telle qu'elle a été initiée par le processus de Bologne, les objectifs et le dispositif ;
- 2 – L'assurance qualité et les conférences ministérielles, de Bologne à Louvain ;
- 3 – Où en sont les dispositifs et les mises en œuvre de l'assurance qualité dans quelques pays européens ?
- 4 – Les systèmes de classements des établissements d'enseignement supérieur dans ce contexte ;
- 5 – Le processus de Bologne et son impact sur les autres continents.

1 – Les définitions de la qualité dans l'enseignement supérieur telle qu'elle a été initiée par le processus de Bologne, les objectifs et le dispositif.

Depuis la déclaration de Bologne (signée en juin 1999), on peut observer un certain consensus relatif à l'importance du rôle de l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en Europe, basée sur un processus d'évaluations régulières réalisées par des organismes indépendants. Mais la situation est très diverse en ce qui concerne la définition du concept et en conséquence les actions concrètes mises en œuvre. En France, cette démarche préexistait avec la politique contractuelle, qui impliquait une évaluation des établissements tous les 4 ans, et l'activité régulière du Comité national d'évaluation (CNE), créé en 1984.

¹ L'auteur remercie tout particulièrement Bruno CURVALE et Hélène LAGIER pour leurs précieux conseils et Thierry DAMOUR pour sa relecture.

² European University Association, « *Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en Europe* », p. 6.

a) La « qualité » selon les critères et le point de vue

En empruntant à Jennifer G. Haworth et Clifton F. Conrad, cité par Jean Jourquan³, une revue systématique d'une centaine d'articles de recherche, d'essais et de livres, on peut identifier cinq conceptions (ou critères) en usage de la qualité en enseignement supérieur :

- la conception centrée sur les enseignants (présence de professeurs diplômés dans des universités prestigieuses et reconnus pour la qualité de leur production scientifique) ;
- la conception centrée sur les étudiants (établissement attirant et sélectionnant les étudiants parmi les meilleurs) ;
- la conception centrée sur les ressources (importance numérique des étudiants, des enseignants et ressources financières et logistiques) ;
- la conception centrée sur le curriculum (rigueur des exigences imposées aux étudiants : validation de multiples cours, travaux personnels, stages dans de prestigieuses structures affiliées au campus, sanction finale par un travail académique exigeant) ;
- la conception multidimensionnelle (posséder des points forts pour chacun des quatre critères précédents).

Il est logique que l'objectif de la qualité passe par l'étape du diagnostic et de la recherche des actions à envisager. Celle-ci peut être conduite par l'établissement d'enseignement supérieur lui-même au moyen d'une évaluation interne ou par une structure externe ou par les deux, simultanément ou successivement. La démarche interne n'exclut pas, bien au contraire, d'utiliser une méthodologie conçue par une structure externe nationale⁴ ou internationale et particulièrement européenne⁵.

b) La démarche "qualité" et ses objectifs premiers

La démarche "qualité" a été souvent entreprise avant la déclaration de Bologne dans une optique de rendre compte aux autorités de tutelle, le plus souvent nationales. Ainsi, en France préexistaient les deux instances chargées de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, le "Comité National d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel" créé en 1984 et l'"Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche". Le contexte était marqué dès cette période par le souci des instances étatiques de faire évoluer les établissements afin qu'ils assument la croissance très importante de l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur et qu'ils répondent au mieux à leur mission de service public d'enseignement supérieur et de recherche.

La période qui débute avec la déclaration de Bologne est marquée par ce qui est appelé l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la volonté des responsables européens d'assumer cette internationalisation. Cette déclaration est véritablement une réponse européenne à la mondialisation et manifeste le souci de développer la dimension européenne et la création d'un espace européen.

Deux conceptions sont présentes :

³ Jean Jouquan, « *L'évolution de la qualité de la formation : au-delà des chiffres* ».

⁴ C'est le cas en France avec le « Livre des références, les références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur », Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, 2003

⁵ ENQA, "*Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*", Traduit par le Comité National d'évaluation (Cné) en janvier 2006. (http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/ESGCNE_vFrance.pdf)

Signalons le pack ENQA, "*Autodiagnostic d'un établissement d'enseignement supérieur*", réalisé par l'université de Technologie de Compiègne. (http://www.utc.fr/mastermq/public/publications/travaux_etu/MQ_M2/2007-2008/projets/pack_enqa/pack_enqa.html#TELECHARGEMENT_DU_PACK)

- Celle de présenter au plan international un standard général européen (espace européen de l'enseignement supérieur avec le LMD et les ECTS). Cela est utile pour faciliter la mobilité des étudiants à l'intérieur de l'espace européen tout en fournissant aux pays des autres continents une meilleure lisibilité des systèmes d'enseignement existant à l'intérieur du périmètre européen.

- Celle de placer les établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans le jeu de la concurrence culturelle mais aussi économique entre pays à l'intérieur de l'Europe et entre l'Europe et le reste du Monde.

c) Les mises en œuvre induites par les dispositifs nationaux d'enseignement supérieur et de recherche

Les systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de recherche naturellement façonnés par les histoires nationales séculaires influent sur le type de conception de la qualité qu'ils retiendront comme adéquat. Les systèmes dans lesquels prévalent des établissements publics avec des missions de service public auront tendance à intégrer plutôt une démarche de qualité recherchant l'optimisation de la valeur ajoutée, alors que les systèmes dans lesquels la majorité des établissements sont privés orienteront plus naturellement leur démarche vers une approche entrepreneuriale⁶.

Dans le premier cas, l'établissement ne choisit ni ses étudiants, ni ses enseignants, et dispose d'un budget en très grande partie attribué par des instances étatiques ou régionales. La démarche qualité sera de parvenir aux meilleurs résultats en termes d'enseignement (qualité et nombre de diplômés) et de recherche, compte tenu précisément des contraintes. A l'opposé, dans le second cas, la qualité sera plutôt mesurée, en interne en termes de résultats économiques et financiers, en externe en termes de qualité et prestige des diplômés délivrés.

d) Les objectifs et le dispositif.

Dans le communiqué de Berlin du 19 septembre 2003, les ministres des États signataires du Processus de Bologne ont invité le Réseau européen pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) à mettre en place "*un ensemble accepté conjointement de références, de procédures et de lignes directrices sur l'assurance de la qualité*", à "*rechercher les moyens pour mettre en place un système adéquat d'examen par les pairs pour les agences et organismes d'évaluation, et à rendre compte aux ministres via le Groupe de suivi de Bologne en 2005*". Les ministres ont également demandé à l'ENQA (voir encadré 1) de prendre en compte l'expertise d'autres associations et réseaux de management de la qualité.

Le rapport "*Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*" dont un résumé très succinct est reproduit ci-dessous, est la réponse à ce mandat.

Ce rapport est composé de quatre chapitres. Après un chapitre introductif sur le contexte, les buts et les principes, les suivants portent sur les références et les lignes directrices pour le management de la qualité; un système d'évaluation par les pairs pour les agences d'évaluation, les perspectives et les défis à venir.

Les principaux constats et recommandations de ce rapport sont les suivants :

- il est possible de définir des références européennes pour le management de la qualité interne et externe et pour les agences d'évaluation externe ;
- les agences européennes d'évaluation doivent se soumettre à une évaluation régulière par des pairs tous les cinq ans ;

⁶ Mihai Korca, « *Pour une approche entrepreneuriale de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur* ».

- il faut mettre l'accent sur la subsidiarité, avec des évaluations entreprises au niveau national lorsque cela est possible ;
- Il faut établir un Registre européen des agences d'évaluation ;
- un Comité du Registre européen sera chargé du contrôle de l'inscription des agences sur le Registre ;
- un Forum consultatif européen pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur doit être institué.

Les références se répartissent en trois référentiels, recouvrant le management interne de la qualité des établissements d'enseignement supérieur, le management externe de la qualité de l'enseignement supérieur et le management de la qualité des agences d'évaluation.

L'objectif est de mettre en place "un ensemble accepté conjointement de références (*standards*), de procédures et de lignes directrices (*guidelines*) sur l'assurance qualité et de rechercher les moyens pour mettre en place un système adéquat d'examen par les pairs des agences et organismes d'évaluation, et de rendre compte aux ministres ". Ce cadre est ainsi disponible. Les recommandations sont formulées sur un plan assez général ; elles tendent à favoriser des pratiques d'étalonnage comparatif entre établissements d'enseignement supérieur, sur la base de références partagées (*benchmarking*).

L'Assemblée générale de l'ENQA de juin 2004 a décidé d'étendre la participation à l'ENQA aux agences des 40 pays (ils sont aujourd'hui 46) qui avaient alors rallié le Processus de Bologne et d'introduire les réformes nécessaires pour que l'ENQA puisse mener à bien sa tâche future qui consiste à fournir des services à ses membres et à œuvrer pour la reconnaissance mutuelle des systèmes de garantie de la qualité en Europe.

Pour la France, il s'agit du Comité national d'évaluation (dont les activités sont désormais reprises par l'AERES qui a des missions plus larges) et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche⁷ Il convient de préciser que s'est ajoutée depuis la Commission des titres d'ingénieur (CTI). Par ailleurs il faut noter les travaux d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur que mènent régulièrement la Cour des Comptes et les Chambres régionales et territoriales des Comptes. Enfin, dans le cadre du nouveau dispositif d'élaboration et de suivi budgétaire (LOLF), des indicateurs tracent des objectifs aux établissements et mesurent leur performance. Il faut préciser néanmoins que ces instances ne sont pas éligibles aux différents statuts de l'ENQA (membres ou associés)

Un Bilan général du processus de Bologne a été réalisé en 2007 par un groupe de travail comprenant des représentants de 9 pays membres. Concernant l'objectif de l'assurance qualité, le groupe écrit : "Il est possible de noter des progrès importants dans la mise en place d'un système d'évaluation externe, y compris en ce qui concerne la participation des étudiants. Tous les pays ont entamé l'implémentation des Standards Européens de l'Assurance Qualité mais davantage d'efforts sont requis dans l'implémentation d'un système d'évaluation interne, c'est-à-dire au niveau de l'institution d'éducation supérieure"⁸.

2 – L'assurance qualité et les conférences ministérielles, de Bologne à Louvain

Parmi toutes les définitions en usage du terme "Assurance qualité", il est sans doute utile d'en retenir une qui est la suivante : "Terme générique se référant à tous les processus en cours ou

⁷Rapport de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions sur la mise en œuvre de la recommandation 98/561/CE du Conseil du 24 septembre 1998 sur la coopération européenne visant à la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, (Bruxelles, le 30.09.2004 COM(2004)620 final).

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0620:FIN:FR:PDF>).

⁸ Voir : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/2007%20stocktaking_FR.asp

continus d'évaluation (évaluation, gestion, garantie, maintien et amélioration) de la qualité d'un système d'enseignement supérieur, d'un établissement ou d'un programme." (Focus p. 316). Cet axe de progrès de l'EEES (*Espace européen de l'enseignement supérieur*) dans le processus de Bologne s'est développé durant les dix dernières années et à chaque réunion ministérielle le point d'avancement a été fait et les modalités de mise en œuvre ont été précisées.

A l'échelle européenne, on peut considérer que la promotion de l'assurance qualité est l'un des aspects majeurs du processus de Bologne qui a démarré en 1999 et dont l'objectif est la création d'un espace européen intégré de l'enseignement supérieur d'ici 2010.

Ce processus fut initié à l'occasion du 800^{ième} anniversaire de l'Université de Paris, avec l'adoption par les ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni de la déclaration de La Sorbonne le 25 mai 1998. Il fut concrétisé par la déclaration de Bologne, en date du 19 juin 1999. Elle fut signée alors par 29 pays européens, dont les 15 États membres de l'Union européenne de l'époque.

Le processus de Bologne a un caractère original dans la mesure où il est peu structuré. C'est un processus intergouvernemental associant désormais 46 pays qui le dirigent en coopération avec des organisations internationales (Conseil de l'Europe, Commission européenne, EUA (1), ESU, EURASHE, UNESCO-CEPES, ENQA, EI, UNICE). Il ne repose pas sur un traité mais sur une coopération libre entre États, sur la base d'une conférence ministérielle qui se tient tous les deux ans (1999 Bologne, 2001 Prague, 2003 Berlin, 2005 Bergen, 2007 Londres, 2009 Louvain) et du travail d'un Groupe de suivi, le BFUG (*Bologna Follow-up Group*).

Lors de la réunion ministérielle de Prague (2001), la promotion d'une coopération européenne en matière d'assurance qualité a été réaffirmée comme un objectif majeur. Les ministres demandent aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur, aux instances nationales et au Réseau européen d'évaluation de la qualité (ENQA), de mettre au point un cadre de références et de diffuser leurs bonnes pratiques. Il est demandé aux établissements d'enseignement supérieur et aux étudiants de s'impliquer. 33 pays participent à cette réunion. (Voir : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/topicsqa_FR.asp)

A Berlin, en 2003, les ministres demandent que :

- les systèmes nationaux d'évaluation de la qualité parviennent à définir un système d'accréditation, de certification ou de procédures comparables et appelle à la *participation, la coopération et la mise en réseau internationales*. Ils demandent à faire participer les étudiants dans ces systèmes d'évaluation.

- au niveau européen, l'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, mette au point une série de standards, de procédures et de lignes directrices pour l'évaluation de la qualité.

Le nombre des pays participants passe à 40. (Voir : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/topicsqa_FR.asp)

Lors de la réunion ministérielle de Bergen du 20 mai 2005, la réalisation de progrès significatifs concernant les objectifs du processus a été constatée comme en témoigne le rapport général 2003-2005 du groupe de suivi. Les ministres ont défini des objectifs à l'horizon de 2007, date de la réunion de Londres, notamment la mise en œuvre des références et des lignes directrices pour la garantie de la qualité comme le proposait le rapport de l'ENQA.

Ils demandent aux établissements d'enseignement supérieur l'introduction systématique de "mécanismes internes et leur corrélation directe avec la garantie de la qualité au plan externe". Une autre décision importante fut d'introduire l'évaluation des agences chargées de la garantie de la qualité au plan national par les pairs.

Ils adoptent également le principe d'un registre européen d'agences chargées de la garantie de la qualité fondée sur une évaluation nationale.

(Voir : <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11088.htm>)

Le communiqué de la **réunion ministérielle de Londres de 2007** demande un renforcement de la participation des étudiants qui n'est pas encore généralisée, constate les progrès accomplis depuis 2005 en matière de reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation et de garantie de la qualité et insiste sur le rôle du registre européen des agences chargées de la garantie de la qualité.

Il note que ce registre doit être établi sur une base volontaire, être autofinancé, indépendant et transparent. Il indique qu'un critère important de reconnaissance des agences est le *"respect substantiel des ESG (European Standards and Guidelines), attesté par une évaluation indépendante reconnue par les autorités nationales"*.

(Voir :

<http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/PDFCommuniqueLondres.pdf>)

Le communiqué demande d'ici la **réunion ministérielle suivante de Louvain les 28 et 29 avril 2009** que *"le registre fasse l'objet d'une évaluation externe, prenant en compte les points de vue exprimés par toutes les parties prenantes."*

On peut affirmer que le processus de Bologne a nettement encouragé le développement d'une culture de la qualité au sein des universités européennes qui pour la plupart considèrent qu'il permet le maintien et l'amélioration de leur propre niveau d'excellence.

En même temps, au cours des dix dernières années, des systèmes nationaux d'assurance qualité se sont développés et harmonisés rapidement en Europe, là où ils existaient déjà, et ont été créés dans les pays où ils faisaient défaut. L'adoption des ESG a été reconnue comme un progrès majeur.

Les références et lignes directrices pour la garantie de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) ont été adoptées en France et le contenu a été diffusé par le CNE sous le titre "Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur". Celui-ci les a synthétisées ainsi : "Les références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur concernent d'une part l'évaluation interne par les établissements de leurs propres pratiques et, d'autre part, l'évaluation externe des établissements par les agences spécialisées". Enfin, elles fixent un cadre pour une évaluation des évaluateurs :

- Références pour l'assurance qualité interne (par les établissements) :

- Existence d'une politique et de procédures pour le management de la qualité ;
- Approbation, examen et révision périodiques des programmes et des diplômes ;
- Évaluation des étudiants ;
- Management de la qualité du corps enseignant ;
- Outils pédagogiques et soutien des étudiants ;
- Systèmes d'information ;
- Information du public.

- Références pour l'assurance qualité externe de l'enseignement (par les agences) :

- Prise en compte de l'efficacité du management interne de la qualité ;
- Mise en œuvre des démarches de management externe de la qualité (publication des objectifs et des procédures) ;
- Critères de décision explicites et publics ;
- Processus adaptés aux objectifs de l'évaluation ;
- Communication des résultats ;
- Procédures de suivi ;

- Évaluations périodiques ;
- Existence d'analyses de portée générale des travaux de l'agence.
- Références pour l'assurance qualité externe des agences :
 - Prise en compte des procédures d'assurance qualité externe ;
 - Reconnaissance officielle des agences par des autorités publiques ;
 - Caractère régulier de l'activité ;
 - Ressources humaines et financières adaptées ;
 - Définition et publication des objectifs poursuivis ;
 - Indépendance ;
 - Critères et méthodes prédéfinis et rendus publics ;
 - Procédures pour rendre compte de l'exercice de leur mission par les agences.

3 – Où en sont les dispositifs et les mises en œuvre de l'assurance qualité dans quelques pays européens ?

Nous avons choisi d'examiner les pays suivants : Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Grèce, Espagne, Finlande, France, Ireland, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Russie, Suède, Suisse, Turquie.

a) Les organes nationaux chargés de l'assurance qualité (voir tableau 1)

La conférence de Berlin en 2003 avait demandé que les systèmes nationaux d'assurance qualité se dotent de dispositifs indépendants ayant des critères et une méthodologie d'évaluation et d'accréditation clairement définis et communément acceptés ou fassent évoluer. En 2007, parmi les 20 pays examinés, seule la Russie ne disposait d'aucun organe national indépendant, 9 pays n'en avaient qu'un seul et les dix autres, deux ou plusieurs dont la France (L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur et la Commission des titres d'ingénieur).

Dans le Communiqué de Bergen de 2005, les ministres chargés de l'enseignement supérieur soulignaient la nécessité d'assurer la participation des étudiants à la gouvernance des organes nationaux mis en place. En 2007, dans 15 pays, les étudiants étaient représentés et la France faisait partie des 5 pays où ils ne l'étaient pas. En effet, il ne figure pas de représentants des étudiants au Conseil de l'AERES⁹, cependant, ils sont présents dans les processus d'évaluation des établissements, systématiquement pour les évaluations internes et fréquemment pour les évaluations externes (voir tableaux 2 et 3).

Dans le Communiqué de Bergen également, les ministres s'étaient engagés à introduire un modèle d'évaluation par les pairs des agences chargées de l'assurance qualité au plan national. Dans les *Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* adoptées la même année, il est indiqué que «l'examen des agences par les pairs est considéré comme un moyen essentiel de parvenir à la transparence, à la visibilité et à la comparabilité de la qualité des agences».

Aussi la création en 2008 du dispositif de l'EQAR (European Quality Assurance Register) est une réponse à la commande de cette réunion ministérielle de Bergen du 20 mai 2005. A noter également la recommandation du parlement européen et du conseil de l'Union Européenne du 15 février 2006 qui avec son annexe 3 (Principes communs régissant l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur et l'enseignement et la formation professionnels dans le contexte du cadre européen des certifications), constitue un texte essentiel¹⁰.

⁹ [Décret du 20 mars 2007](#) portant nomination au conseil de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

¹⁰ Voir ce texte à l'adresse :

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>

Les réglementations de l'ENQA stipulent, en application, qu'une évaluation externe régulière des activités de l'organe d'assurance qualité devrait obligatoirement être réalisée au moins une fois tous les cinq ans.

Où en sont sur ce point nos 20 pays ?

Tableau 1 - Vue d'ensemble sur les organes nationaux chargés de l'assurance qualité

	Organes nationaux	Présence étudiants	Examen par des pairs	Partie ENQA
Allemagne	xOI	O	N	O
Autriche	xOI	O	O	O
Belgique C. flam.	xOI	O	O	O
Belgique C. fr.	xOI	O	N	O
Danemark	1OI	O	O	O
Grèce	1OI	O	O	N
Espagne	xOI	N	O	O
Finlande	1OI	O	O	O
France	xOI	N	N	O
Irlande	xOI	O	O	O
Italie	1OI	N	N	O
Norvège	1OI	O	O	O
Pays-Bas	xOI	O	O	O
Pologne	1OI	O	N	N
Portugal	1OI	O	N	O
Royaume-Uni(*)	1OI	O	N	O
Russie	ONI	N	N	N
Suède	1OI	O	O	O
Suisse	xOI	N	O	O
Turquie	1OI	O	N	N
	1OI = 1 Org. indépendant xOI = plusieurs ONI=non indép.	O =Oui N =Non		

Tableau réalisé à partir du Focus 2006-2007, p. 37 à 46 (Section F. Organes nationaux chargés de la qualité).

Le Réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur a été institué en 2000 dans le but de promouvoir la mise en place de systèmes nationaux d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et de renforcer la coopération européenne dans ce domaine. En novembre 2004, ce réseau s'est transformé en une Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA), qui regroupe à ce jour plus de 40 agences pour l'assurance qualité et associations d'enseignement supérieur. Parmi les 20 pays examinés, 16 disposent d'un organe national d'assurance qualité indépendant qui est membre de l'ENQA.

b) Assurance interne et externe de la qualité

Les références et les lignes directrices pour l'assurance qualité élaborées par l'ENQA et adoptées par les ministres lors de la conférence de Bergen en 2005 soulignaient l'importance de l'autonomie des établissements en matière d'assurance qualité.

L'assurance interne et externe de la qualité est désormais obligatoire dans la plupart des pays et particulièrement dans les 20 pays, sauf en Autriche où il n'y a pas de réglementation pour l'évaluation externe.

En ce qui concerne l'assurance interne de la qualité, la participation des étudiants est plus souvent obligatoire que celle des autres acteurs.

L'ENQA souligne que la participation des étudiants aux activités d'assurance interne est considérée comme très importante. D'autres acteurs, tels que les employeurs et les représentants du marché du travail, doivent aussi avoir la possibilité de faire connaître leurs avis aux établissements. Dans les 20 pays, les catégories les plus souvent mentionnées sont la direction, le personnel académique et les étudiants.

L'objet de l'assurance interne de la qualité englobe des aspects très divers. Cependant, les références et lignes directrices de l'ENQA soulignent que les aspects auxquels les établissements doivent veiller tout particulièrement sont la qualité de l'évaluation des étudiants, du corps enseignant, ainsi que des autres ressources et outils pédagogiques mis à la disposition des étudiants. Cette recommandation est appliquée dans la plupart des pays.

Tableau 2 - Vue d'ensemble de l'assurance interne de la qualité

	Participation					Diffusion info sur :	
	Direction	Personnel académique	Etudiants	Experts externes	Autres acteurs	Critères d'évaluation des étudiants	Programmes et diplômes
Allemagne	P	P	P	P	P	O	O
Autriche	P	P	P	P	P	P	P
Belgique C. flam.	P	P	O	O	R	O	O
Belgique C. fr.	O	O	O	P	O	O	O
Danemark	P	P	P	P	P	P	P
Grèce	R	O	O	P	P	O	O
Espagne	O	O	P	F	P	O	O
Finlande	O	O	O	R	R	P	P
France	O	O	O	O	P	O	O
Irlande	O	O	O	O	P	O	O
Italie	P	P	P	O	P	P	O
Norvège	O	O	O	P	F	O	O
Pays-Bas	P	P	O	O	P	O	O
Pologne	P	P	O	P	P	P	O
Portugal	O	O	O	R	R	O	O
Royaume-Uni(*)	O	O	O	O	O	O	O
Russie	O	O	F	F	F	P	P
Suède	O	O	O	P	P	O	O
Suisse	O	O	O	P	P	P	P
Turquie	O	O	O	F	P	O	O
	O = Obligatoire, R = Recommandé, F = Facultatif, P = Pas de réglementation						

Tableau réalisé à partir du Focus 2006-2007, p. 49 à 53 (Section G. Assurance interne et externe de la qualité).

Un autre point souligné est la responsabilité qui incombe aux établissements de fournir régulièrement des informations objectives sur les procédures d'évaluation des étudiants et les programmes qu'ils proposent, les diplômes qu'ils délivrent et qu'ils utilisent. Ces informations doivent être rendues publiques et le tableau 2 (deux dernières colonnes) montre que cela est le plus souvent obligatoire, sachant que lorsqu'il n'y a pas de réglementation, l'information peut néanmoins être diffusée.

Pour l'assurance externe de la qualité, l'ENQA préconise la participation des experts étrangers et des étudiants. Des réglementations qui définissent les parties prenantes à l'assurance externe de la qualité existent dans presque tous les pays. Il s'agit le plus souvent du personnel enseignant et des chercheurs (15 pays). La participation des étudiants et des

experts étrangers n'est obligatoire ou recommandée que seulement dans 11 des 20 pays (voir tableau 3).

L'ENQA recommande d'utiliser les résultats de l'évaluation interne¹¹. Seule l'Autriche n'a pas produit de réglementation sur ce point. Même exception pour l'Autriche à laquelle s'ajoutent le Danemark et la Belgique (communauté française) en ce qui concerne l'obligation d'évaluations externes périodiques.

Le tableau 3 montre que 15 pays ont rendu obligatoire ou recommandent d'utiliser les résultats de l'évaluation externe pour élaborer un rapport de synthèse et un plan d'action.

La publication de toutes les informations relatives à l'évaluation (résultats, procédures, critères et fréquence) est obligatoire ou recommandée dans la plupart des pays où l'assurance externe de la qualité est obligatoire.

En Espagne et en France, la publication des informations sur l'assurance externe de la qualité n'est régie par aucune réglementation, mais la publication des résultats fait partie intégrante du processus.

En Turquie, seuls les résultats sont rendus publics. En Suisse, seuls les résultats des évaluations externes dont le bilan est positif sont rendus publics. La publication des résultats n'est pas réglementée en Communauté française de Belgique.

Tableau 3 - Vue d'ensemble de l'assurance externe de la qualité

	Participation			Procédure de suivi		Publication sur :			
	Enseignants /chercheurs	Experts étrangers	Etudiants	Rapport synthèse	Plan d'action	Résultats	Procé- dures	Critères	Fréquen- ce
Allemagne	R	R	R	R	P	O	O	O	O
Autriche	P	P	P	O	O	O	O	O	O
Belgique C. flam.	P	P	O	O	R	O	O	O	O
Belgique C. fr.	O	O	P	P	P	P	O	O	O
Danemark	O	P	O	P	O	O	O	O	O
Grèce	P	R	P	O	O	O	O	O	O
Espagne	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Finlande	R	F	R	O	R	O	O	O	O
France	O	O	R	O	O	P	P	P	P
Irlande	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Italie	O	F	P	P	P	O	O	O	O
Norvège	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Pays-Bas	P	P	O	O	O	O	O	O	O
Pologne	O	F	F	P	P	O	O	O	O
Portugal	O	O	P	O	R	O	O	O	O
Royaume-Uni(*)	O	P	P	O	R	O	O	O	O
Russie	O	F	R	O	O	O	O	O	O
Suède	O	R	O	O	O	O	O	O	O
Suisse	O	O	P	O	R	O	O	O	O
Turquie	O	O	O	R	O	O	P	P	P
	O = Obligatoire, R = Recommandé, F = Facultatif, P = Pas de réglementation								

Tableau réalisé à partir du Focus 2006-2007, p. 53 à 57

¹¹ C'est un élément du référentiel 2 du management externe de la qualité : « Les procédures de management externe de la qualité doivent prendre en compte l'efficacité des procédures de management interne de la qualité décrites dans la première partie des Références et lignes directrices pour la qualité dans l'EEES. »

4 – Les systèmes de classements des établissements d’enseignement supérieur dans ce contexte.

Pendant que la démarche de la qualité est impulsée au niveau européen, chaque année sont diffusés les divers classements des établissements d’enseignement supérieur qui jouissent d’une certaine notoriété. Ils prétendent tous mesurer d’une certaine façon la qualité des établissements. Qu’en est-il ?

Les principaux systèmes de classement mettent en œuvre des méthodes qui s’appuient sur un nombre très limité de critères mesurables et la tentation est grande pour les établissements de "jouer" sur ces critères pour progresser dans le classement et prétendre ainsi améliorer leur qualité. On assiste à une compétition pour laquelle à la limite, seul le résultat (la place dans le classement) compte. L’individualisme des établissements est de fait encouragé.

La logique de la démarche de la qualité impulsée au niveau européen est tout autre. C’est une démarche qui se positionne au "niveau du système" d’enseignement supérieur et de recherche européen et de chaque pays membre de l’Europe des 27 (et même plus largement, ce qui est la manifestation de la réussite du processus et de la méthode). Elle facilite la mobilité des étudiants tout en améliorant le processus d’enseignement. Ainsi, ce qui est en jeu, ce n’est pas le plus ou moins grand prestige des établissements d’enseignement supérieur, mais la qualité et le dynamisme de l’ensemble des institutions pour le meilleur service d’enseignement supérieur pour les étudiants européens et ceux des pays tiers venant étudier en Europe.

Le Comité directeur de l’enseignement supérieur et de la recherche (CDESR) du Conseil de l’Europe, dans une déclaration adoptée lors de sa réunion plénière, le 5 mars 2009, "... compte tenu des préoccupations fondamentales que suscitent les systèmes de classement et de classification, se demande s’ils ont un rôle à jouer dans l’assurance qualité."¹²

A l’évidence cependant, les résultats des classements publiés chaque année ont plus de notoriété que les avancées de la démarche de la qualité impulsée au niveau européen depuis 10 ans. Celles-ci ont probablement besoin d’une visibilité plus grande particulièrement en direction des étudiants. La méthodologie et l’expérience du système de classement du CHE¹³ apparaissent assez clairement dans la logique de la démarche de la qualité et dans celle d’être un dispositif d’information des étudiants européens sur les établissements d’enseignement supérieur. D’une certaine façon, l’enjeu est de remplacer la notion de compétition avec classement individuel par la notion de "label qualité" dans une logique d’émulation (interne et externe) des établissements.

5 – Le processus de Bologne et son impact sur les autres continents

Le processus de Bologne vu des États-Unis :

À en croire un récent [rapport](#) de l'[Institute for Higher Education Policy](#) basé à Washington, les universités américaines auraient du souci à se faire au regard des avancées du système européen. En effet, selon ce rapport de mai 2008, intitulé *The Bologna Club : What US higher education can learn from a decade of European reconstruction ?*, l’espace européen d’enseignement supérieur a la capacité de devenir, en moins de vingt ans, le modèle dominant. À partir de cette analyse, plusieurs recommandations sont avancées dont, notamment, une

¹²"Assurance qualité, classement et classification à la lumière des missions de l’enseignement supérieur", Déclaration du Comité directeur de l’enseignement supérieur et de la recherche (CDESR) du Conseil de l’Europe, Adoptée lors de la réunion plénière du CDESR, le 5 mars 2009. Voir le texte en annexe 1.

¹³ Voir : "Analyse des classements internationaux des établissements d’enseignement supérieur", Education et Formations, n° 78 de novembre 2008, pages 151.

transposition du système de crédits ECTS. (Cf. The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction, Clifford Adelman, Senior Associate - Institute for Higher Education Policy - May 2008)¹⁴

Comment le processus de Bologne inspire d'autres pays¹⁵

Le processus de Bologne, qui vise la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010, concerne 45 pays et a donc déjà dépassé les frontières de l'Europe. Mieux, d'autres Etats ou régions du monde l'observent ou le copient. Un peu partout, les Etats cherchent à harmoniser leurs systèmes d'enseignement, tant avec leurs propres voisins, qu'avec le modèle européen.

- L'Afrique

Le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), structure intergouvernementale créée en 1968 pour harmoniser le fonctionnement des universités africaines, regroupe 17 pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Mali, Madagascar, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad et Togo), auxquels s'ajoutent une dizaine d'institutions inter-Etats d'enseignement supérieur et de recherche. Leurs structures sont souvent déjà proches de celles de bon nombre de pays européens. Depuis 2005, la reconfiguration des programmes universitaires et de l'organisation des universités suivant le modèle LMD a été engagée. L'enjeu est pour l'Afrique de s'approprier le processus de Bologne, c'est-à-dire de l'adapter aux différents contextes des pays membres et en même temps de répondre aux dysfonctionnements des systèmes d'enseignement supérieur, estime le secrétaire général du CAMES.

La démarche vise dans un premier temps à harmoniser les maquettes pédagogiques au niveau de chaque sous-région (Océan indien, Afrique centrale et Afrique de l'Ouest), avant d'harmoniser l'ensemble de l'espace CAMES. La réforme doit s'accompagner d'une amélioration de la gouvernance universitaire, d'une redynamisation de la recherche, d'investissements dans les infrastructures, mais aussi d'une réduction de la fracture numérique et de la formation de professeurs en nombre suffisant.

- L'Australie

L'Australie a déjà un système de grades 3-5-8 harmonisé avec celui de l'Europe. L'Australian Quality Framework (AQF), système unifié de diplômes nationaux, facilite les passerelles éducation-formation-emploi, par la reconnaissance et le transfert de crédits. L'agence australienne de l'assurance qualité dans les Universités (AUQA) a été fondée en 2000. Le développement d'un supplément au diplôme est en cours. En 2008, l'université de Melbourne adoptera un nouveau modèle, qui se veut aligné sur les "meilleures pratiques européennes et asiatiques ainsi que sur les traditions nord-américaines". Le "modèle de Melbourne" comprendra un diplôme de premier cycle général de trois ans suivi par un cursus postuniversitaire professionnel de deux ans. Bref, l'Australie ne place pas tous ses oeufs dans le même panier (européen).

- Asie du Sud-Est

L'ASEAN University Network ou AUN, fondé en 1995, regroupe aujourd'hui les dix membres de l'Association des nations de l'Asie du Sud-est, soit l'Indonésie, la Malaisie, les Philippines, Singapour, la Thaïlande, Brunei, le Viêt Nam, le Laos, la Birmanie et le Cambodge. Mais les écarts sont importants entre ces pays aux cultures et identités propres,

¹⁴ Source : <http://www.ihep.org/assets/files/TheBolognaClub.pdf>

¹⁵ Source : http://www.boivigny.com/Comment-le-processus-de-Bologne-inspire-d-autres-pays_a404.html qui reprend l'analyse d'articles parus dans AIU Horizons, octobre 2007 - Vol. 13 n° 4, publication de l'Association internationale des universités (<http://www.unesco.org/iau/newsletters/iaunew13-4-fr.pdf>)

fortement ancrées. L'anglais, possible langue d'échange, est mal maîtrisé. Si bien que l'espace ASEAN de l'enseignement supérieur en est encore à ses balbutiements. Chaque nation, et même chaque établissement, appliquent ses propres standards et son propre système éducatif. Certains pays, comme le Sultanat de Brunei ou la Malaisie, suivent le modèle britannique, tandis que d'autres, comme la Thaïlande, ont adopté le schéma éducatif américain. L'ASEAN n'en a pas moins développé des partenariats et échanges avec l'Union européenne dans le cadre d'un programme de la Commission, qui lui a assuré l'assistance technique d'un expert européen dans le domaine du transfert de crédit et de l'assurance qualité. L'ASEAN "s'efforce de promouvoir un espace à l'image de l'Espace européen de l'enseignement supérieur", selon le directeur exécutif de l'AUN.

- En Amérique latine

Le projet "Tuning Latin America" d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur a été lancé fin 2004, et visait pour commencer la reconnaissance des diplômes ainsi que des collaborations inter-universitaires. Il s'agissait dès le départ aussi de conserver la diversité du supérieur. "Tuning Latin America" couvre 19 pays dont le Brésil, l'Argentine ou encore la Colombie, et 190 universités pour 12 disciplines. En deux ans, 12 réseaux disciplinaires ont été créés. 27 "compétences génériques" et une série de "compétences spécifiques" ont été définies pour chacune, compétences qui ont été validées par une enquête auprès de 42 000 personnes (universitaires, diplômés, étudiants et employeurs). Les systèmes nationaux doivent maintenant s'y conformer.

- Les Etats-Unis

"Les Américains ont ignoré ou ont été indifférents au processus de Bologne jusqu'à une période récente, la plupart d'entre eux considérant que l'enseignement supérieur américain était supérieur au système européen, et plus particulièrement dans le domaine de la recherche", avoue le président de l'American Council on Education. Certains l'ont aussi considéré "comme un élément réglementaire supplémentaire"... Les choses sont en train de changer, du fait du déficit de chercheurs américains et de la baisse des flux d'étudiants et professeurs étrangers vers les Etats-Unis depuis les attentats du 11 septembre 2001. Le processus de Bologne est perçu comme la réponse de l'Europe à un nouvel environnement mondial compétitif.

Le défi, aux yeux du président de l'ACE, consiste à financer à la fois une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et l'intensification de la recherche. Aux Etats-Unis, ce conflit d'intérêt "a été en grande partie résolu par la différenciation des missions, avec différents types d'établissements proposant des niveaux de recherche, enseignement et service à la communauté différents", note-t-il.

Conclusion – L'assurance qualité, une dynamique au cœur de l'EEES

On peut être tenté de ne voir principalement, comme résultats du processus de Bologne, que la convergence des cursus universitaires avec le "LMD" et l'adoption quasi généralisée des unités de transfert et d'accumulation de crédits d'études, les "ECTS". Ces deux dispositifs facilitent grandement la mobilité des étudiants en Europe et sont des acquis importants qui, de plus, apportent une plus grande visibilité des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Cependant, bien qu'indispensables, ils conservent un aspect formel.

Le dispositif et la démarche de l'assurance qualité concernent précisément le domaine qualitatif des structures de l'enseignement supérieur au sein de l'EEES. Ils marquent un enjeu capital dans la compétition entre l'EEES et le reste du monde, tout en étant un levier majeur de la modernisation et de l'introduction de réformes.

Le dispositif, fruit du travail de coopération des organismes préexistants ou nouvellement créés, est complexe et difficile à appréhender. Les résultats sont encourageants, mais manquent de lisibilité, surtout au niveau de chaque établissement d'enseignement supérieur. En effet, au niveau des systèmes nationaux, des documents comme ceux publiés par Eurydice font régulièrement le point¹⁶. Cela n'est pas le cas au niveau des établissements. Il serait tout à fait bénéfique que des publications de même type fassent le point pour chaque établissement de façon normée sur l'état d'avancement des différents points du processus de Bologne et particulièrement sur les progrès réalisés dans le domaine de l'assurance interne et externe de la qualité. Cela pourrait non seulement contribuer à sa consolidation mais surtout entretenir une certaine émulation entre les établissements tout en apportant un ensemble d'informations utiles aux étudiants.

¹⁶ Le dernier document paru est " L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne" consultable à l'adresse suivante :

http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/099FR_HE2009.pdf

Voir également "Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2006/2007 – Evolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne ", consultable à l'adresse suivante :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/085FR.pdf

Encadré 1

L'ENQA et ses missions

L'ENQA, the European Network for Quality Assurance in Higher Education créé en 2000, devenu **the European Association for Quality Assurance in Higher Education** en 2004, est l'association européenne qui assure le management de la qualité dans l'enseignement supérieur.

Ses objectifs sont :

- de favoriser les échanges d'expériences et la dissémination des bonnes pratiques entre établissements d'enseignement supérieur (EES).
- de devenir un acteur politique dans le champ de l'assurance qualité.

Ses missions :

Dans le Communiqué de Berlin de septembre 2003, l'ENQA a été mandatée pour relever les missions suivantes :

- mettre en place "un ensemble accepté conjointement de références, de procédures et de lignes directrices sur l'assurance de la qualité",
- et "rechercher les moyens pour mettre en place un système adéquat et l'évaluation par les pairs pour les agences et organismes d'évaluation".

L'ENQA, en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, a conçu et présenté en 2005 le rapport "*Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*". Voir encadré 3.

EUA : European University Association,

EURASHE : European Association of Institutions of Higher Education a été fondée en 1990,

ESIB : European Student Information Bureau, devenu ESU (European Students' Union) en 2007.

Encadré 2

Les organismes d'évaluation en France et l'ENQA : le CNE et l'AERES

Le CNE, le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, créé en 1984, est une autorité administrative indépendante. Outre ses missions originelles qui peuvent être consultées sur son site web (http://www.cne-evaluation.fr/fr/present/som_mis.htm), le CNE a développé ses missions au niveau international. Voir la rubrique « Les relations internationales du Comité » à l'adresse : <http://www.cne-evaluation.fr/fr/present/interstandardsENQA.htm>

L'AERES, l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, créée en 2007, a repris les missions du CNÉ, tout en ayant des missions plus larges. L'agence se soumettra en 2009 au processus de reconnaissance par l'ENQA et par le Registre européen des agences d'évaluation. <http://www.aeres-evaluation.fr/>

Encadré 3

Le Livre des références

Un document important pour l'auto-évaluation des établissements en France

Ce document a été préparé en 2002-2003 par un groupe de travail commun au Comité national d'évaluation et à l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Le Livre des références rassemble et décline un ensemble de recommandations susceptibles d'aider les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place leurs propres dispositifs d'assurance de la qualité. Ces dispositifs constituent les éléments du diagnostic que les établissements doivent être en mesure d'établir sur eux-mêmes afin d'attester qu'ils remplissent les missions qui leur sont confiées. Ce document invite à considérer trois domaines : la politique de formation, la politique de recherche et la direction de l'établissement comme étant au service de ses missions. Dix référentiels sont proposés, chacun explicitant un grand domaine de la vie universitaire sur lequel les attentes des usagers et des partenaires sont fondées :

Les différents organismes d'évaluation externe sont engagés à s'appuyer sur les résultats de cette auto-évaluation fournie par les établissements et à analyser les résultats de façon différenciée et en conformité avec leurs propres missions.

Ce document constitue une initiative motivée par les déclarations du sommet de Berlin qui confirment *"la nécessité de développer, au sein des établissements, la culture de la qualité et les procédures qui l'accompagnent."*

Pour consulter le document, aller à l'adresse :

http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/LivreferencesCNE.pdf

Guide de l'évaluation

Le guide 2009 de l'AERES pour l'évaluation des établissements de la vague A

L'évaluation porte sur l'examen de la stratégie et des méthodes de gouvernance de l'établissement dans les domaines de la formation, de la recherche, de la valorisation, des relations internationales, de la vie de l'étudiant, des relations avec l'environnement. Une attention particulière est portée à la politique qualité de l'établissement. Cette évaluation permet de se prononcer sur la faisabilité du projet de développement.

Le guide de l'évaluation a une double finalité ; il sera utilisé par le comité d'experts et peut également servir de document de référence à l'établissement pour son autoévaluation.

Pour consulter le document, aller à l'adresse :

http://www.aeres-evaluation.fr/IMG/pdf/3-Guide_de_l_evaluation-Section_1.pdf

Encadré 4

Les approches américaines

Aux Etats-Unis, le développement et la complexité du système d'enseignement supérieur, avec une combinaison d'universités publiques et d'universités privées, de grandes universités de recherche, de petites universités spécialisées, de « *Liberal Arts Colleges* », etc. a naturellement conduit à des structures d'évaluation et d'accréditation elles-mêmes très complexes. Ces structures prennent essentiellement la forme d'organismes d'accréditation des programmes et des diplômes décernés qui peuvent être privés ou publics et qui peuvent eux-mêmes être reconnus.

On retrouve ainsi :

- Des organismes régionaux d'accréditation qui s'intéressent à toutes les universités privées ou publiques d'une région
- Des organismes nationaux d'accréditation, généralement spécialisés dans l'évaluation d'un certain type d'établissements (établissements religieux privés) ou de programmes (formation à distance)
- Des organismes professionnels d'accréditation des programmes de formation à la pratique professionnelle (Médecine, Médecine dentaire, Médecine vétérinaire, Ingénierie, Administration)

La plupart de ces organismes sont eux-mêmes reconnus par le *Council for Higher Education Accreditation (CHEA)*, créé en 1996 par les milieux universitaires et qui édicte des standards de bonne pratique que les organismes accréditeurs doivent respecter. On trouvera toute l'information pertinente sur les procédures de CHEA sur son site web (<http://www.chea.org/>). Parallèlement, le Département de l'Education possède son propre système d'accréditation qui est une des conditions préliminaires pour recevoir un financement fédéral.

Source : "Assurance qualité : Référentiel partagé d'indicateurs et procédures d'évaluation" Rapport préparé par François Tavenas, *Recteur honoraire de l'Université Laval, Québec et Recteur fondateur de l'Université de Luxembourg*, pour le compte d'ELU, *regroupement informel des universités des pays latins d'Europe dans le cadre de l'Association européenne de l'Université*, Avril 2003, pp.48-49, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_FR.1082043002992.pdf

ASSURANCE QUALITE, CLASSEMENT ET CLASSIFICATION A LA LUMIERE DES MISSIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Déclaration du Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (CDESR)

1. L'assurance qualité est un axe politique clé dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Pour garantir une compréhension commune de l'assurance qualité dans l'ensemble de l'enseignement supérieur en Europe, pour développer de bonnes pratiques et assurer la transparence dans cet espace, les Ministres du Processus de Bologne ont adopté des standards et lignes directrices pour l'assurance qualité de l'enseignement supérieur dans l'espace européen (Bergen 2005). Le Registre européen des agences d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur a été mis en place en 2008.

L'EQAR est ouvert à la candidature de toutes les agences d'assurance qualité qui sont en conformité avec les standards et lignes directrices, indépendamment de leur localisation géographique.

2. Le but de l'assurance qualité est de garantir l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement supérieur et d'évaluer si un établissement ou un programme d'enseignement supérieur répond aux normes de qualité définies, sans porter de jugement de valeur ni le comparer avec un autre établissement ou un autre programme.

3. Contrairement à l'assurance qualité qui vise l'amélioration des établissements, le classement entend montrer les points forts respectifs des établissements et programmes d'enseignement supérieurs. Certains classements sont bien connus du public, notamment le classement du *Times Higher Education supplement* ou de l'université de Shanghai Jiao Tong. Les critères et indicateurs utilisés pour ces exercices comparatifs varient, mais dans l'ensemble, tous mettent l'accent sur la capacité de l'établissement en matière de recherche dans un environnement mondial. Cependant, ces classements sont souvent perçus comme donnant des informations sur la performance globale de l'établissement, y compris sur des domaines ne concernant pas la recherche. De surcroît, ces informations émanent essentiellement d'initiatives privées et individuelles et (contrairement à l'assurance qualité) elles ne s'inscrivent pas dans un cadre de référence, comme le sont les standards et directives européennes pour l'assurance qualité. Par conséquent, le classement (et la classification) soulèvent des questions fondamentales.

4. La question qui a suscité le plus de débats est de savoir dans quelle mesure les critères utilisés pour le classement et la classification traduisent l'objectif global visé par l'enseignement supérieur. Le Conseil de l'Europe est préoccupé par le fait que certains classements n'ont pas d'objectifs bien définis. La Recommandation Rec (2007) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la responsabilité publique pour l'enseignement supérieur et la recherche, préparée par le CDESR, met l'accent sur quatre objectifs majeurs de l'enseignement supérieur :

- la préparation à un emploi durable ;
- la préparation à une vie de citoyens actifs dans des sociétés démocratiques ;
- le développement personnel ;
- le développement et la consolidation, par l'enseignement, l'apprentissage et la recherche, d'une base de connaissances approfondie et diversifiée.

5. Il s'agit là des objectifs globaux de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans l'EEES, caractérisé par la diversité et l'autonomie de ses établissements d'enseignement supérieurs, chaque établissement peut remplir une ou plusieurs missions parmi le vaste éventail de missions de l'enseignement supérieur, et ce à différents niveaux et degrés.

6. Quelles que soient leurs missions affichées, les établissements d'enseignement supérieur doivent s'efforcer de les remplir dans l'excellence, et les pouvoirs publics et autres parties prenantes devraient les encourager à développer et à maintenir l'excellence dans les missions qu'ils se sont choisies. Les critères et indicateurs utilisés pour tout type d'évaluation doivent correspondre aux missions qu'un établissement donné s'est fixé. En d'autres termes, l'évaluation doit être adaptée à l'objectif de l'établissement.

7. Par conséquent, s'il est vrai que les critères et les indicateurs doivent couvrir tout le champ d'application de l'enseignement supérieur, tels qu'énoncés dans la recommandation précitée, ils ne doivent pas devenir une entrave. Même le système le mieux élaboré n'est pas très utile et peut-être potentiellement préjudiciable s'il encourage les établissements à faire la course au classement plutôt que de se concentrer sur leur mission première.

8. De plus, dans le système de classement, les différences ne sont pas nécessairement significatives. Les systèmes de classement et de classification peuvent donner une idée du niveau, mais l'écart entre des établissements classés 25e et 40e par exemple sur un indice donné est dérisoire ; de plus, elle peut varier car les missions des établissements évoluent constamment. Pour être efficace, tout système de classement et de classification doit pouvoir prendre en compte ces changements.

9. Le CDESR – composé de représentants d'universités et de gouvernements de 49 Etats parties à la Convention culturelle européenne – reste attaché à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Europe. Toutefois, compte tenu des préoccupations fondamentales que suscitent les systèmes de classement et de classification, le CDESR se demande s'ils ont un rôle à jouer dans l'assurance qualité. Pour le Comité, il importe que les établissements d'enseignement supérieur continuent de développer la qualité de leurs activités, et de fournir des informations claires sur leur mission. Les pouvoirs publics devraient continuer à garantir l'assurance qualité extérieure, en application des standards et lignes directrices européennes ; ils doivent aussi, conformément à la Recommandation Rec (2007) 6, s'efforcer de veiller à ce que le système d'enseignement supérieur dont ils ont la responsabilité couvre l'ensemble de l'éventail des missions de l'enseignement supérieur.

10. Les exercices de classement et de classification risquent de contrecarrer les efforts déployés pour développer un système d'enseignement supérieur diversifié en Europe, ou d'être préjudiciables à la mise en œuvre des réformes du Processus de Bologne. C'est avec beaucoup de regrets que le CDESR attire l'attention sur le fait que les exercices menés à ce jour ne semblent pas répondre aux obligations majeures énoncées dans la présente déclaration.

11. Le CDESR recommande que le Communiqué de la réunion ministérielle de 2009 du Processus de Bologne intègre une déclaration sur l'importance de développer plus avant des politiques qui tiennent dûment compte de la diversité des missions de l'enseignement supérieur. A cette fin, le développement d'outils adéquats et fiables pour assurer la transparence est un élément clé. Ainsi, la classification des établissements d'enseignement supérieur devrait être multidimensionnelle, conçue de manière à aider les établissements à identifier leurs points forts et à développer des profils qui mettent l'accent sur une ou plusieurs des missions majeures de l'enseignement supérieur et reconnaître l'égale valeur de ces différentes missions. De plus, le développement de ces outils assurant la transparence demande l'implication pleine et entière des différents acteurs concernés.

Source : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/CDESR_2009_%20FINAL_FR.pdf

Annexe 2

Rapport du Sénat

<http://www.senat.fr/rap/r07-442/r07-4428.html>

Hors processus de Bologne

Informations recueillies par le rapporteur qui a adressé à plusieurs ambassades de France un questionnaire portant sur l'évaluation et les classements

Les **États-Unis** constituent un cas un peu particulier, dans la mesure où l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur y est réalisée dans le cadre des procédures d'accréditation.

LES PROCÉDURES D'ACCREDITATION AUX ÉTATS-UNIS

L'évaluation des établissements supérieurs aux États-Unis est réalisée dans le cadre de la procédure d'accréditation. Les agences d'accréditation sont en charge de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et sont seules habilitées à évaluer la qualité des formations universitaires dans un pays où il n'existe quasiment aucune habilitation par l'État (exception : professions de santé).

Cette évaluation est volontaire et non gouvernementale. Il existe trois types d'agences d'accréditation : agences régionales (réparties sur six zones quadrillant le territoire), onze agences nationales et 66 agences spécialisées. Ces agences sont reconnues et accréditées par le *Department of Education* (DOE) et / ou le *Council of Higher Education Accreditation* (CHEA), qui regroupe des professionnels de l'enseignement supérieur et dont le rôle est d'assurer une coordination nationale.

Les agences d'accréditation ne définissent pas elles-mêmes les critères d'évaluation. Ces derniers varient selon que les agences sont affiliées au DOE ou au CHEA. Celles qui sont accréditées par le *Department of Education* se prononcent sur l'adéquation entre la réussite scolaire de l'étudiant et la mission fondatrice de l'établissement, ainsi que l'insertion professionnelle des sortants ; la qualité du cursus (évaluation, durée) ; la qualité et le professionnalisme du corps enseignant ; les équipements et installations sur le campus ; la gestion fiscale et comptable de l'institution ; le service de soutien et l'accompagnement de l'étudiant ; les pratiques et les méthodes de recrutement ; la liste et la nature des réclamations déposées par les étudiants.

Les agences accréditées par le *Council of Higher Education Accreditation* fondent leur évaluation sur l'amélioration de la qualité des enseignements proposés ; la justification des choix pédagogiques ; l'encouragement aux changements créatifs et l'amélioration du service proposé aux étudiants ; l'utilisation d'une méthode équilibrée entre la prise de décision administrative et les enjeux pédagogiques ; la révision régulière des pratiques.

Source : *Ambassade de France aux États-Unis*

Au **Japon**, une réforme des universités est entrée en vigueur en 2004. Dans l'objectif de rendre les établissements d'enseignement supérieur plus réactifs et plus compétitifs, cette réforme a accru leur autonomie financière et administrative et institué le principe d'une évaluation par des organismes indépendants. Ce dispositif d'évaluation est actuellement en cours de mise en place.

LA RÉFORME DE L'ÉVALUATION AU JAPON

Toutes les universités japonaises, quel que soit leur type (nationale, municipale, préfectorale ou privée) sont soumises à une évaluation régulière.

Pour les universités nationales en particulier, trois évaluations sont mises en place :

- tous les ans : une évaluation par une commission du MEXT (*Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, de la science et de la technologie*) de l'administration de l'université ;
- tous les six ans, au terme de la contractualisation, une évaluation de l'enseignement et de la recherche par le NIAD-UE (*National Institution for Academic Degrees and University Evaluation*);
- tous les sept ans : une évaluation des programmes pédagogiques de l'université par le NIAD-UE (accréditation).

Pour les autres universités, préfectorales, municipales ou privées, les programmes pédagogiques doivent être évalués tous les sept ans par une des trois agences accréditées par le MEXT. Il s'agit d'une évaluation de type accréditation, identique à celle imposée aux universités nationales.

Source : *Ambassade de France au Japon*

En **Chine**, la réforme de l'enseignement supérieur s'est traduite par le lancement en 1995 du « programme 211 » (voir encadré). Cette initiative centralisée s'est accompagnée du développement d'évaluations à caractère « privé », prenant la forme de classements consultables sur Internet :

- le classement international que publie tous les ans, depuis 2003, l'Université Jiatong de Shanghai ;
- le classement national de l'Académie des sciences administratives de Chine, qui existe depuis 1987 ;
- le classement de l'association Concordia University Alumni Association, publié depuis 2002.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CHINOIS

Pour les pouvoirs publics chinois, l'évaluation des universités est un levier puissant en vue de créer un réseau d'établissements d'excellence (Projet 211) et de développer des disciplines-clés à l'échelle nationale (Projet 985).

Le Projet 211

Lancé en 1995, le projet 211 vise à transformer une centaine d'universités réparties sur l'ensemble du territoire chinois, c'est-à-dire moins de 10 % des universités chinoises, en établissements d'excellence dans le domaine de la formation et de la recherche. Les établissements présélectionnés par le Ministère chinois de l'éducation dès 1995, ont été évalués par la Commission au plan avant d'intégrer ce programme. Ces évaluations qui se sont échelonnées sur plusieurs années ont permis d'identifier 602 thèmes prioritaires d'enseignement et de recherche couvrant tous les domaines. Des regroupements d'établissements ont été effectués dans de nombreuses villes afin que les universités atteignent une taille suffisante pour rationaliser la gestion des établissements, les politiques de formation et de recherche. Cette vague de fusion est désormais, pour l'essentiel, achevée. En 2007, 95 universités « 211 » figuraient sur le site Internet du MoE.

Le projet 211 a permis de dresser une carte universitaire des disciplines clés enseignées, de rénover et agrandir de nombreux campus, de développer un réseau informatique universitaire haut débit et une bibliothèque numérique nationale.

Les universités 211 bénéficient d'un financement privilégié : durant le neuvième plan quinquennal (1996-2000), 10,8 milliards de yuan (1,3 milliard USD) ont été investis dans le projet 211 dont 2,75 milliards de yuan (333 millions USD) du gouvernement central, 3,17 milliards de yuan du Ministère de l'Education, 2,48 milliards de yuan par les gouvernements provinciaux et les municipalités et 2,36 milliards par les établissements eux-mêmes.

Le Projet 985

Le programme 985 vise à favoriser le développement de disciplines clés dans les universités en les subventionnant conjointement avec les gouvernements provinciaux. Il découle de la volonté du gouvernement central « *d'assurer la réalisation de la modernité du pays et de construire des universités de premier rang* » (discours prononcé par le Président Jiang Zemin, le 4 mai 1998 lors de la célébration du centenaire de l'Université de Pékin).

Ce projet a accéléré la fusion des universités, le recrutement de professeurs de haut niveau ou d'experts étrangers renommés. Il a permis la réforme du système du personnel enseignant, le renforcement de la recherche, l'association entre universités, centres d'études et entreprises et le renforcement de la coopération internationale. Une trentaine d'universités ont été sélectionnées pour ce programme qui n'est pas largement diffusé ni porté à la connaissance du grand public.

Source : Ambassade de France en Chine

Sigles :

AERES	<i>L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur</i>
BFUG	<i>Bologna Follow-up Group</i>
CDESR	<i>Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche (Conseil de l'Europe)</i>
CNE	<i>Comité national d'évaluation</i>
CTI	<i>Commission des Titres d'Ingénieur</i>
E4	<i>Le groupe composé de ENQA, EUA, EURASHE et ESU</i>
EEES	<i>Espace européen de l'enseignement supérieur</i>
EI	<i>Internationale de l'éducation</i>
ENQA	<i>Réseau européen d'assurance qualité</i>
EQAR	<i>European Quality Assurance Register</i>
ESG	<i>European Standards and Guidelines</i>
ESU	<i>Union des étudiants de l'Europe</i>
EUA	<i>Association européenne des universités</i>
EURASHE	<i>Association européenne des institutions d'enseignement supérieur</i>
LOLF	<i>La loi organique relative aux lois de finances</i>
UNESCO-CEPES	<i>Centre européen pour l'enseignement supérieur de l'UNESCO</i>
UNICE	<i>Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe (BusinessEurope)</i>

Approche internationale de la carte scolaire

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol¹

Unité française Eurydice, adjointe au chef de la Mission aux relations européennes et internationales
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

La « carte scolaire » est initialement une méthode de micro-planification cherchant à implanter de façon optimale les établissements scolaires sur le territoire avec des capacités d'accueil correspondant aux besoins locaux, dans le respect des objectifs généraux de politique éducative ; elle permet ensuite d'adapter des capacités d'accueil en fonction de l'évolution de la demande territoriale de scolarisation et de l'évolution des objectifs généraux de politique éducative. Les "capacités d'accueil" ou l'"offre de formation" expriment le nombre d'élèves pouvant être accueillis dans chaque établissement (l'accueil comprenant les espaces, les salles de classe et les salles spécialisées, les mobiliers et matériels pédagogiques et, bien sûr, les moyens humains en personnels pédagogiques, administratifs et de service). Cette capacité d'accueil doit être calibrée en fonction du nombre d'élèves présents et futurs, qui est estimé à partir d'approches démographiques au niveau des territoires, des villes et des quartiers.

Dans cette méthodologie, le découpage du territoire en *aires de recrutement* (secteurs, pour les collèges), avec estimation du nombre d'élèves à scolariser pour chaque établissement existant ou à créer, constitue une notion de base ayant un objectif de rationalité dans la mise en place du réseau d'établissements.

La « carte scolaire » en tant que méthode a été introduite en 1963 en France, au moment de la prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans et de la suppression des deux classes de fin d'études primaires dans un contexte de forte augmentation démographique. Il s'agissait de développer considérablement l'offre de scolarisation dans le premier cycle du second degré. L'enjeu était alors très quantitatif et le réseau comprenait les premiers cycles de lycée, les collèges d'enseignement secondaire (CES) et les collèges d'enseignement général (CEG), avec une hiérarchie bien réelle, tant du côté de la qualité de l'offre que de la composition de l'origine sociale des élèves. La politique du collège unique, résultat de la loi de 1975, sera introduite à partir de 1978.

Dans le langage courant, le terme de « carte scolaire » peut prendre une signification spécifique ; ainsi l'expression « mesure de carte scolaire » est utilisée dans le premier degré pour motiver une décision d'adaptation de la capacité d'accueil d'écoles en fonction de la demande liée à l'évolution démographique locale. Cela se traduit par l'ouverture ou la fermeture de classes et le transfert de professeurs que cela entraîne. L'expression « modification de la carte scolaire » signifie modification de l'aire de recrutement des établissements sur un territoire. La « modification de la carte scolaire » est un moyen utilisé en milieu urbain, lorsque cela s'avère possible, pour modifier la composition sociale d'origine des élèves de certains établissements et parvenir à plus de mixité sociale.

Dans les expressions « assouplissement de la carte scolaire » ou « suppression de la carte scolaire », il s'agit en fait de changements de réglementation concernant l'affectation ou l'inscription des élèves dans un établissement d'un secteur scolaire donné.

La méthodologie de la « carte scolaire » n'implique pas obligatoirement l'affectation impérative d'élèves d'un secteur à l'établissement. La sectorisation, utile dans le processus de

¹ L'auteur tient tout particulièrement à remercier Jean-Claude EMIN pour ses précieux conseils et Thierry DAMOUR pour sa relecture.

micro-planification et d'adaptation territoriale du réseau d'établissements, peut être utilisée de façon rigide ou plus ou moins souple (« assouplissement de la carte scolaire »), ou n'être plus utilisée (« suppression de la carte scolaire ») pour l'affectation individuelle de chaque élève à un établissement.

La publication « *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009* » compare, au niveau européen, les modalités d'inscription des élèves dans les établissements du premier cycle du second degré². Elle distingue quatre modalités : 1 - *Les élèves se voient attribuer une école (changement uniquement sur dérogation spéciale)* ; 2 - *Les élèves se voient attribuer une école, mais les parents peuvent demander un changement* ; 3 - *Les parents choisissent une école mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée* ; 4 - *Les parents choisissent une école sans que les autorités interviennent dans la régulation du nombre d'élèves*. La France, caractérisée par la première modalité en 2006-2007, année de référence de cette publication, l'est désormais par la seconde avec la réforme introduite à la rentrée 2007.

Le *Guide pratique parents* à la rubrique « Assouplissement de la carte scolaire » indique : « *Pour la rentrée 2008, vous pouvez choisir l'établissement scolaire de votre enfant. C'est une manière de favoriser l'égalité des chances et la diversité sociale au sein des établissements scolaires.* »³. D'autres pays mettent en pratique cet assouplissement depuis longtemps et dans d'autres, la liberté de choix est très large ou totale. Comment cela se traduit-il dans la pratique, quelle est la situation hors de nos frontières ? Quels sont les résultats tant en termes d'égalité des chances qu'en termes d'efficacité pédagogique, ou encore de diversification des établissements qui pourrait être induite par une certaine concurrence ?

Avant d'examiner la situation à l'étranger, il paraît utile de s'attarder sur la spécificité de la carte scolaire relative aux écoles et collège.

Carte scolaire et aménagement du territoire⁴

La méthodologie de la carte scolaire dans son principe s'applique de façon analogue à d'autres domaines de services publics. Il s'agit, en simplifiant à l'extrême, de rechercher l'adéquation à l'échelon des territoires entre la demande d'un service et l'offre. Il en est ainsi de la justice, de la santé, des services de l'emploi, de La Poste (avant la transformation de son statut), des impôts et de tous les services publics qui nécessitent une interface directe avec les usagers. Ces services peuvent être décomposés par spécialités ; il existe une carte judiciaire des prud'hommes, des tribunaux de commerce, ..., une carte des hôpitaux, des urgences et des différentes spécialités de santé... Mais ces différents services publics ne concernent pas l'ensemble de la population. De la même manière, au sein du domaine de l'enseignement, il existe aussi une carte scolaire des formations professionnelles et une carte de l'enseignement supérieur. Toutes deux ne touchent qu'une partie de la population puisque que tous les jeunes ne passent pas par ces filières de formation. La carte scolaire couvrant la scolarisation des

² Voir la figure B4 reproduite en annexe.

Nathalie Mons en 2006 distingue également 4 cas de figure dans les pays de l'OCDE :

- Les pays qui sont restés acquis à une sectorisation stricte: 10% des pays de l'OCDE (pays asiatiques: Corée, Japon, Hong-Kong, Grèce) ;
- La carte scolaire à dérogations: 40% (France, Portugal, Allemagne, USA...)
- Le libre choix régulé: 25% (pays scandinaves...)
- Le libre choix total: 25% (Belgique, UK, République Tchèque...).

³ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-de-la-carte-scolaire.html#puis-je-inscrire-mon-enfant-dans-l-etablissement-scolaire-de-mon-choix>

⁴ C'est le titre d'un remarquable "dossier d'actualité" n° 32 de janvier 2008 de l'INRP : « Carte scolaire et aménagement du territoire »
http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32_janvier2008.htm

écoles et collèges, comporte, quant à elle, des spécificités que l'on ne retrouve pas dans les autres services publics et les autres niveaux d'enseignement : il s'agit d'une activité de tous les jours concernant des enfants et des adolescents dans leur totalité. La proximité géographique immédiate est une dimension essentielle qu'on ne retrouve pas pour l'enseignement supérieur (de jeunes adultes peuvent se déplacer plus facilement) ou pour la justice ou la santé (les besoins d'accès sont épisodiques et ne concernent pas tous les citoyens au même moment).

Une proximité géographique nécessaire des écoles et des collèges dont la taille doit rester humaine, implique un découpage territorial effectué avec minutie. En zone urbaine, le découpage est au niveau des quartiers et la composition sociale des habitants scolarisant leurs enfants se retrouve dans les écoles et les collèges. Les villes qui n'ont pas eu le souci de développer un urbanisme équilibré et les très grandes agglomérations avec leurs banlieues se trouvent confrontées à l'existence de quartiers formant des secteurs scolaires sans mixité sociale, tant dans les quartiers à population socialement défavorisée qu'à l'inverse dans ceux à population socialement très favorisée.

Le découpage territorial de base en usage pour les autres services publics forme des entités beaucoup plus larges qui, de ce fait, se composent d'un tissu social plus varié et diversifié.

Face à ce problème, pour les collèges, deux types de solutions ont été appliquées quand celles-ci étaient possibles :

- le redécoupage des secteurs⁵ en déterminant de nouveaux périmètres englobant des îlots d'habitat plus diversifié socialement, mais cette solution, dans le cas d'ensembles trop importants et vastes, n'est pas applicable ;

- le remodelage urbain avec une diversification du standing de l'habitat et une bonne répartition spatiale des logements sociaux entraînant plus de mixité sociale.

Cette seconde solution, qui s'inscrit dans le moyen-long terme, a une efficacité certaine mais demande aussi beaucoup de moyens et une continuité de la volonté politique des élus locaux. On le voit nettement ici, les enjeux autour de la carte scolaire rejoignent la problématique de la politique de la ville.

Jusqu'à la rentrée 2007, la sectorisation, c'est-à-dire l'affectation par défaut de chaque élève de l'enseignement public au collège de son secteur, était la règle. Les seules façons d'y échapper étaient d'obtenir très difficilement une dérogation⁶ ou l'inscription dans un collège privé ; environ 7% des élèves en moyenne passent du CM2 public en sixième de collège privé. Le pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé passe de 14% dans l'enseignement élémentaire à 21% en classe de sixième.

Le dispositif d'assouplissement de la carte scolaire, décidé en juin 2007, a été mis en œuvre pour la rentrée scolaire 2008. Au total, 115 000 demandes de dérogation ont été exprimées, soit une hausse de près de 20 000 par rapport à la rentrée 2007. Pour le collège, le nombre total de demandes de dérogation est passé de 58 600 à 75 500. Cette demande s'est principalement exprimée sur le choix du collège d'entrée en classe de sixième et a concerné un élève sur 10 et environ 9 de ces demandes sur 10 ont été satisfaites.

⁵ Cette solution est préconisée dans la circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998 : "L'objectif doit être celui de préserver ou d'instaurer une mixité sociale, autant qu'il est possible. Cet objectif peut impliquer, là où il y a nécessité, une révision du découpage de la carte scolaire et, en tout cas, un examen attentif des demandes de dérogation, une interdiction absolue de toute concurrence entre établissements."

⁶ Les motifs de dérogation étaient les suivants ([Article 212-8 du code de l'éducation](#)) : obligations professionnelles des parents, raisons médicales, continuation de la scolarité dans le même établissement après un déménagement, inscription dans un établissement de la ville où un frère ou une sœur était déjà scolarisé.

Cette réforme a deux objectifs : répondre à une attente des parents, tout en favorisant la mixité sociale. Le premier objectif est atteint en répondant aux vœux de trois parents sur quatre, même s'ils sont en réalité peu nombreux à utiliser cette possibilité de dérogation facilitée : il convient de remarquer également que les demandes concernent surtout l'entrée en sixième ou en seconde et, très rarement, un changement d'établissement en cours de cycle.

Concernant la mixité sociale, elle ne semble pas pour le moment renforcée. La situation d'avant 2007, qui n'a encore que peu évolué, était la suivante : peu d'élèves d'origine sociale modeste dans les établissements "convoités" ; dans les établissements "les plus évités", absence d'élèves d'origine sociale moyenne ou favorisée. Avec la réforme, des modifications pourraient intervenir à terme, dans la première catégorie d'établissements si les arrivées de boursiers se confirment, comme l'encourage la réforme. Pour la seconde catégorie, l'accentuation de l'évitement peut aboutir à des baisses d'effectifs d'élèves conséquentes et à la possibilité de fermeture de certains établissements urbains, avec répartition des élèves sur d'autres collèges existants ; une variante peut consister en la construction de nouveaux établissements dans un autre environnement regroupant les élèves d'établissements fermés. Ces fusions d'établissements et créations permettent alors le redémarrage sur des bases nouvelles en particulier de mixité sociale. Ces évolutions et changements, on le voit, ne peuvent s'inscrire que dans le moyen-long terme et comporter une plus grande probabilité de réussite s'ils sont accompagnés par une politique de la ville coordonnée et ayant des objectifs partagés, incluant notamment la recherche d'une plus grande mixité sociale des quartiers.

La carte scolaire à l'étranger

La publication « *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009* » offre un état des lieux en Europe où il apparaît que les pays où les familles ont la liberté totale de choix de l'établissement scolaire sont rares puisqu'il ne s'agit que de la Belgique, des Pays-Bas⁷ et de l'Irlande ; dans sept autres pays (Angleterre et pays de Galles, Autriche, Bulgarie, Espagne, Italie, Lettonie et Slovaquie), il y a liberté de choix, mais les autorités interviennent quand la capacité d'accueil est dépassée. Dans les autres pays, les élèves se voient attribuer un établissement avec des possibilités plus ou moins grandes de demander une affectation dans un autre établissement. Ce panorama concerne l'enseignement public et cette situation doit être complétée par celle de l'enseignement privé car, pour les élèves et les familles, c'est l'ensemble des deux secteurs qui constitue l'offre de scolarisation. Puisque l'objectif de la réforme en France est de parvenir en 2010 à la liberté de choix de l'établissement, il paraît intéressant d'approfondir la connaissance de la situation des pays qui sont déjà dans ce cas.

Qu'en est-il des pays dans lesquels « *les parents choisissent une école sans que les autorités interviennent dans la régulation du nombre d'élèves* » ? L'importance de l'enseignement privé subventionné⁸ est considérable en Belgique (56% des élèves) et aux Pays-Bas (76% des élèves). L'enseignement privé subventionné, selon la publication « *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009* », est inexistant en Irlande et le privé non subventionné scolarise 0,6% des élèves ; en réalité, si on examine la réglementation Irlandaise et en particulier la loi de 1998 sur l'Éducation (*Education Act, 1998*), on peut se demander si le secteur public n'est pas en réalité proche du privé subventionné d'autres pays. Cette loi régit « *l'enseignement primaire, post-primaire, la formation des adultes et la formation permanente et l'éducation et la formation professionnelles* », elle détermine les fonctions et les responsabilités de tous les partenaires clés au sein du système scolaire. Elle vise à l'établissement de conseils

⁷ Sauf dans les municipalités qui établissent une sectorisation

Voir <http://www.demlib.com/bench/education/librechoix.htm>

⁸ Les pourcentages concernent les établissements des premier et second degrés (CITE 1, 2 et 3).

d'administration dans toutes les écoles. Elle a pour objectif que les établissements soient des « *institutions détenues et gérées par des parties privées, subventionnées par l'État, et jouissent néanmoins d'une grande part d'autonomie* ». Une brochure officielle indique que « *les établissements secondaires sont détenus et gérés par des parties privées. La majorité de ces établissements est administrée par des communautés religieuses ou des conseils d'administration.* »⁹. En réalité, les systèmes éducatifs des trois pays où la liberté de choix de l'établissement est la plus développée sont caractérisés par l'existence d'un enseignement privé très développé ou un enseignement public, pour l'Irlande, proche du fonctionnement de l'enseignement privé.

Les encadrés sur la Belgique et l'Irlande retranscrivent les informations et recommandations données aux parents. Ils illustrent de façon pratique comment peut s'exercer le choix de l'établissement scolaire par les parents. En Belgique, particulièrement, un dispositif réglementaire empêche les établissements publics qui reçoivent plus de demandes d'inscriptions que de places disponibles de sélectionner les élèves selon le critère du carnet scolaire de l'élève. Ce dispositif, qui a été institué pour réintroduire plus de mixité sociale provoque actuellement un débat très animé. Aux Pays-Bas, la liberté de choix n'est pas générale - certaines municipalités ont établi une sectorisation - et le système du second degré implique une orientation assez précoce déterminée à la fin du primaire vers trois types d'établissements ou filières (*voir l'encadré Pays-Bas*).

L'autre catégorie de pays dans lesquels « *les parents choisissent une école mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée* » comprend l'Angleterre et pays de Galles, l'Autriche, la Bulgarie, l'Espagne, l'Italie, la Lettonie et la Slovaquie. L'enseignement privé y est largement minoritaire sauf en Espagne (30%) et en Angleterre et pays de Galles (20%) ; dans les autres pays, il est en dessous de 10% comme en Autriche (8%) et en Italie (5,5%), voire presque inexistant en Bulgarie (1,6%), Lettonie (1,3%) et Slovaquie (1,6%). Le cas de l'Allemagne est plus difficile à analyser, la réglementation n'étant pas la même pour les *Gymnasium* (l'équivalent du collège et lycée français) pour lesquels les familles peuvent exercer leur choix et les autres établissements du second degré pour lesquels elles ne sont pas habilitées à choisir et qui dépendent de zones de recrutement scolaire.

Le cas de l'Angleterre (*voir encadré*) est intéressant dans la mesure où l'introduction de la liberté complète de choix des familles dans les années 1980 devait entraîner une diversification de l'offre en fonction de la diversité des origines sociales des élèves. L'effet attendu, selon plusieurs études, n'est pas intervenu : les établissements cherchent moins à se diversifier qu'à calquer leur fonctionnement sur le modèle unidimensionnel d'excellence académique des établissements les plus réputés, ce qui fait que le libre choix se traduit moins par une différenciation que par une hiérarchisation de l'offre¹⁰ ; de plus, on observe peu d'efforts novateurs en direction des élèves en grande difficulté. Ces dernières années, des réglementations sont venues pallier les effets pervers du dispositif de libre choix (tirage au sort pour les établissements dont la demande excède les capacités d'accueil, ou encore critères religieux). En 2008, la presse anglaise évoquait la mise en place de loteries pour tirer au sort l'attribution des collèges dans le cas où toutes les demandes ne pouvaient être satisfaites. Le but de la réforme était d'empêcher que les familles les plus aisées, capables de se loger le plus près des écoles les plus recherchées, ne soient favorisées par rapport aux foyers les plus modestes.

Pour les autres pays, la sectorisation plus ou moins rigide est la règle.

⁹ Source : http://www.education.ie/servlet/blobServlet/dept_education_system_french.pdf

¹⁰ D'après Whitty *et al.*, 1993, cité par (Delvaux et van Zanten, 2006)

Face à ce panorama de l'existant, se pose la question de l'impact de la plus ou moins grande liberté de choix de l'établissement sur l'équité ou l'iniquité des systèmes éducatifs.

Des programmes de recherche ont été financés pour examiner le fonctionnement des systèmes éducatifs précisément sous l'angle de l'équité ; il s'agit du programme "Reguleduc" qui a pour objectif de comprendre et comparer l'évolution des modes de régulation dans cinq pays/régions (Angleterre, Belgique communauté française, France, Hongrie, Portugal) et de porter une attention particulière aux processus locaux dans six espaces scolaires (Budapest, Charleroi, Lille, Lisbonne, Londres, région parisienne (Créteil)). L'étude a examiné les différentes régulations mises en œuvre dans les espaces locaux et l'organisation de la scolarisation, les relations entre écoles, leurs logiques d'action et la production des inégalités, de la hiérarchisation et de la ségrégation entre les écoles. Il ressort que des relations d'interdépendance compétitive existent entre les établissements scolaires, qui affectent leurs rapports avec les autorités locales comme avec les parents, mais aussi leur fonctionnement pédagogique interne. Les établissements scolaires sont pris dans une "régulation de marché" qui semble échapper à la maîtrise des politiques et peser sur les inégalités sociales et scolaires.

Par ailleurs, la Commission européenne a soutenu, dans le cadre du programme Socrates, une étude comparative sur l'équité des systèmes éducatifs : "*Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs*", conduite par le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs¹¹. L'approche devait répondre à quatre questions :

- *Quelle est l'ampleur des inégalités d'éducation ?*
- *Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les pays européens ?*
- *Quelle est la part propre du système éducatif dans la genèse des inégalités ?*
- *Dans quelle mesure les inégalités d'éducation sont-elles à l'avantage des défavorisés ?*

En résumé, les réponses apportées à ces quatre questions apparaissent pour chaque pays dans le tableau reproduit ci-dessous, qui opère un classement dans trois catégories, favorable, intermédiaire ou défavorable, selon les critères : contexte, processus, résultats internes.

Le "contexte" rassemble un ensemble d'indicateurs mesurant dans chaque pays les conséquences individuelles des inégalités d'éducation, les inégalités économiques et sociales, les ressources culturelles et les aspirations des élèves.

Le "processus" rend compte de la quantité (inégalité de scolarisation et des dépenses d'éducation) et de la qualité (selon la perception des élèves) d'éducation reçue.

Les "résultats internes" prennent en compte les compétences cognitives, le développement personnel et les carrières scolaires.

Une situation 'favorable' dans chacun de ces domaines correspond à un pays qui a réussi à minimiser les différents types d'inégalités considérés.

¹¹ Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2005). « *L'équité des systèmes éducatifs européens : Un ensemble d'indicateurs* ». Liège : Université de Liège.

Récapitulatif des positions occupées par les pays au niveau du contexte, des processus et des résultats

	Contexte		Processus		Résultats internes		
Allemagne							
Autriche							
Belgique							
Danemark							
Espagne							
Finlande							
France							
Grèce							
Irlande							
Italie							
Luxembourg							
Pays-Bas							
Portugal							
Royaume-Uni							
Suède							
	Favorable		Intermédiaire		Défavorable		Absence de données

Source : "L'équité des systèmes éducatifs européens : Un ensemble d'indicateurs", extrait du tableau 9, p. 140

Seule la Suède présente une situation favorable sur les trois domaines. La Finlande, les Pays-Bas et le Danemark font parties des pays où les inégalités d'éducation sont les moins importantes pour au moins deux critères.

La Grèce, le Portugal et la France occupent pour les trois domaines des places intermédiaires. Ces pays ne présentent pas de situation particulièrement favorable ou au contraire défavorable.

L'Espagne et le Luxembourg présentent une situation défavorable sur deux des trois domaines.

Enfin, les autres pays sont dans une situation variable selon les critères utilisés.

Une autre étude récente montre que le libre choix de l'école ne fait qu'accroître les inégalités. Un chercheur belge¹², Nico Hirtt, décrit l' « Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens » (2007) . Il compare, pour quinze pays ouest-européens, les inégalités sociales observées chez des jeunes de quinze ans en mathématiques (sur la base de PISA 2003), en fonction du degré de liberté offert aux parents dans le choix d'un établissement scolaire. Il conclut que : « *dans le contexte des pays industrialisés avancés d'Europe occidentale, une augmentation de la liberté de choix en matière d'enseignement primaire et secondaire se traduit en moyenne par une augmentation importante de la détermination sociale des prestations scolaires, donc de l'inégalité. De même, une sélection plus précoce des élèves en filières hiérarchisées conduit également à une croissance des inégalités dans l'enseignement. Au total, deux tiers de la variance entre ces pays en matière d'équité scolaire peuvent être expliqués par la conjonction de ces deux variables : liberté de choix et âge de la sélection* ».

¹² Hirtt Nico (Septembre 2007). « Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens ». Bruxelles.

Conclusion

Les objectifs de la réforme en France sont-ils atteignables ? Quelles sont les conditions pour les atteindre, c'est-à-dire introduire la liberté de choix de l'établissement scolaire tout en favorisant l'égalité des chances et la diversité sociale au sein des établissements scolaires ? Les résultats observés à l'étranger font apparaître ces objectifs comme un défi.

Les enseignements retirés de ce constat des situations étrangères peuvent être synthétisés sous la forme de l'identification de conditions de réussite qui se dégagent très clairement : elles sont au nombre de 10, dites « mesures clés » (Voir l'encadré ci-après) auxquelles on peut ajouter une politique de la ville aboutissant à une véritable mixité sociale des quartiers¹³.

Depuis, l'assouplissement de la carte scolaire introduit en 2007, les circulaires ministérielles de rentrée de 2009 et 2010 ont demandé de renforcer l'égalité des chances en informant les familles les moins favorisées pour qu'elles puissent faire valoir leurs droits à bénéficier de l'assouplissement de la carte scolaire.

La circulaire de rentrée 2010 est particulièrement attentive au risque d'évitement d'un certain nombre de collèges dans la mesure où elle demande aux autorités académiques de se saisir des problèmes de ces établissements, et, les appelle à "contribuer à alimenter la réflexion des collectivités territoriales de manière à favoriser une évolution de la sectorisation dans le sens d'une plus grande mixité sociale."

¹³ Voir également : Visier Laurent, Zoïa Geneviève (2009), « La carte scolaire et le territoire urbain », Paris, PUF (La ville en débat), 112 pages.

Mesures clés proposées par les Inspections Générales

Dans le cadre actuel, il faudrait en tout cas promouvoir et mettre en œuvre quelques mesures clés pour améliorer le dispositif proposé. Voici celles qui sont préconisées par les inspections générales (Obin et Peyroux, 2007) et dont plusieurs ont été reprises dans la note ministérielle du 2 avril 2008 :

Pour améliorer la procédure en cours :

- 1 / Affirmer clairement l'existence de deux droits pour les familles : celui de scolariser un enfant dans l'établissement le plus proche et celui de demander une dérogation.
- 2 / Donner une information de qualité à toutes les familles, notamment à l'entrée au collège et au lycée ; l'accès à l'information étant une des causes majeures d'inégalité devant l'offre scolaire, trouver les canaux et les relais pour mieux informer les familles des quartiers populaires.
- 3 / Organiser une offre scolaire variée et non concurrentielle entre établissements d'un même bassin.
- 4 / Confier aux inspecteurs d'académie, en relation avec les collectivités concernées, la responsabilité de gérer les affectations des élèves ; définir une capacité d'accueil maximale pour chaque établissement, déterminée conjointement par l'État et la collectivité responsable, et tenant compte des objectifs politiques de l'aménagement du territoire.
- 5 / Lancer les opérations au plus tard en janvier, afin de pouvoir ajuster les moyens aux effectifs réels et de placer les familles dans des conditions de libre choix avec l'enseignement privé.

Pour favoriser de façon générale l'égalité et la mixité scolaire :

- 6 / S'efforcer de satisfaire les demandes des familles en donnant une priorité effective au critère social (la qualité de boursier semble le critère social le plus simple à manier, pour autant que sa détermination adopte des procédures compatibles avec la gestion des affectations d'élèves) ; à l'entrée en seconde, rassembler dans le même dispositif informatisé les opérations d'affectation et de dérogation, en accordant au critère social une priorité réelle sur les critères pédagogiques.
- 7 / Restaurer un fonctionnement normal dans les collèges où les résultats et la vie scolaire posent problème ou se fragilisent, par le changement, si nécessaire, des équipes de direction ou des équipes éducatives, par l'affectation d'enseignants volontaires et par un accompagnement plus rapproché de la part des responsables académiques.
- 8 / Planifier la fermeture de certains collèges dont les effectifs sont en chute libre, et devenus de véritables ghettos sociaux ou ethniques, aux performances parfois désastreuses et à la vie scolaire souvent dégradée.
- 9 / Définir un indicateur de mixité sociale des établissements scolaires et accorder des moyens supplémentaires à ceux qui le font progresser.
- 10 / Mettre en place dans les établissements très demandés des dispositifs d'aide et de soutien pédagogiques aux élèves aux performances scolaires modestes.

Sources : van Zanten Agnès, Obin Jean-Pierre (2008). « La carte scolaire : faits, révélations, analyses ». Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ? n° 3820 (Conclusion)

BELGIQUE

Inscription des élèves en première année de l'enseignement secondaire ordinaire pour l'année scolaire 2009-2010

Dans toute la Communauté française, l'inscription d'un élève qui entrera en première année de l'enseignement secondaire ordinaire en septembre 2009 se déroule comme suit :

A partir du mercredi 01/10/2008, un contact préalable peut avoir lieu entre les parents et l'école secondaire envisagée (facultatif), afin notamment de prendre connaissance de son projet d'établissement.

Durant les 2 premières semaines de novembre 2008, soit du lundi 03/11/2008 au vendredi 14/11/2008 inclus, se déroule la **PHASE 1** des inscriptions dans toutes les écoles de la Communauté française organisant la première année de l'enseignement secondaire ordinaire (sans exception) : les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'école secondaire de leur choix pour autant que celui-ci bénéficie d'au moins une des **7 priorités** suivantes :

Sœur ou frère (fratrie au sens large) actuellement élève dans l'école secondaire

Parent travaillant actuellement dans l'école secondaire

Besoins spécifiques (handicap) faisant l'objet d'un projet d'intégration de l'élève dans l'école secondaire

Fréquente l'internat de l'école secondaire

Fréquente un centre ou un home d'accueil (enfant en situation précaire)

Poursuite de l'apprentissage en immersion dans l'école secondaire

Provient d'une école primaire adossée par convention à l'école secondaire.

Durant les 2 dernières semaines de novembre 2008, soit du lundi 17/11/2008 au vendredi 28/11/2008 inclus, se déroule la **PHASE 2** des inscriptions dans toutes les écoles de la Communauté française organisant la première année de l'enseignement secondaire ordinaire (sans exception) : **tous** les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'école secondaire de leur choix. Plus aucune priorité ne peut être revendiquée.

Si à la fin de cette phase les demandes d'inscription sont inférieures au nombre de places disponibles, tous les élèves sont inscrits et tous les parents en sont informés.

Cas particulier

Durant les 2 premières semaines de décembre 2008, soit du lundi 01/12/2008 au vendredi 12/12/2008, **si, et seulement si**, le nombre de demandes d'inscription formulées durant les Phases 1 et 2 est supérieur au nombre de places disponibles dans l'école secondaire, celle-ci organise une **PHASE 3** de classement des élèves en fonction des proportions (géographique et mixité) et du critère objectif de classement préalablement arrêtés : une partie des élèves est inscrite à concurrence du nombre de places disponibles, les autres sont placés sur liste d'attente dans l'ordre du classement opéré ; tous les parents en sont informés.

Ce critère objectif de classement est choisi **préalablement** par l'établissement scolaire en concertation avec l'équipe pédagogique et les parents d'élèves exclusivement parmi les trois critères (*).

Source : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25811>

Dans la communauté flamande, les phases 1 et 2 sont les mêmes. La phase 3 diffère car en phase 2 les inscriptions se font par ordre chronologique avec éventuellement liste d'attente au-delà de la capacité d'accueil.

(*) Critères basés sur le tirage de mois et de jours de la date de naissance des élèves ou sur le tirage alphabétique des noms des élèves. Pour une information complète voir le site web donné comme source.

IRLANDE

Primaire

Les types d'écoles disponibles

L'enseignement primaire irlandais consiste en des écoles primaires publiques, des écoles spécialisées et des écoles privées. Les écoles publiques étaient jadis connues sous le nom d'écoles nationales et ce terme est encore parfois utilisé. Les écoles publiques financées par l'Etat incluent les écoles religieuses, les écoles pluriconfessionnelles et les *Gaelscoileanna*, à savoir les écoles enseignant le programme par le biais de la langue gaélique.

Choix d'une école

Vous devrez, en théorie, pouvoir inscrire votre enfant dans l'école de votre choix. Vous serez, toutefois, peut-être amené à constater que votre localité propose peu ou pas de choix. Chaque école opère une politique d'admission, qu'elle est tenue de rendre publique sur demande. Il est primordial de vous informer de la politique d'admission des écoles qui vous intéressent.

Les écoles publiques financées par l'Etat ont tendance à privilégier les enfants vivant dans la localité immédiate, mais des problèmes peuvent survenir si les classes sont déjà complètes et qu'une liste d'attente existe déjà. Les écoles pluriconfessionnelles et les *Gaelscoileanna* décident elles-mêmes de leur politique d'admission.

Certaines écoles secondaires donnent la priorité aux élèves provenant de certaines écoles primaires et il est donc recommandé de planifier la scolarité de votre enfant dès la sélection de l'école primaire.

Secondaire

Les types d'écoles disponibles (Secondaire)

Le système éducatif secondaire inclut les écoles secondaires, les écoles professionnelles, les écoles communautaires ou polyvalentes (community ou comprehensive) et les écoles secondaires privées. La majorité des enfants irlandais fréquentent des écoles secondaires, appartenant à et souvent gérées par des ordres religieux, bien que les enseignants de ces écoles soient généralement laïques. La plupart des écoles secondaires sont gratuites, mais un certain nombre d'écoles privées sont toutefois payantes.

Les écoles professionnelles et communautaires ou polyvalentes (community ou comprehensive) sont, quant à elles, toutes gratuites. Ces écoles tendent à dispenser un enseignement à la fois académique et technique et offrent souvent des possibilités de formation supplémentaire aux étudiants ayant terminé leurs études ainsi qu'aux adultes de la communauté locale.

Choix d'une école et inscription de votre enfant

Il est recommandé de vous renseigner le plus possible sur les écoles qui vous intéressent. Les écoles peuvent différer considérablement en matière de fonctionnement, d'examens, de sport, d'activités artistiques, de développement personnel, de religion, d'affaires sociales, de langues européennes et d'acquisition d'aptitudes pratiques.

Rencontrez les enseignants et, si possible, les autres parents afin d'évaluer si l'école en question est adaptée aux besoins de votre enfant.

Certaines écoles ont une liste d'attente. Il est possible qu'elles donnent la priorité aux enfants ayant déjà un frère ou une sœur dans cette même école, ou apparentés à un ancien élève. Certaines écoles donnent la priorité aux enfants provenant d'écoles primaires particulières. Vous devrez vous renseigner quant à la politique d'admission de l'école qui vous intéresse et devrez peut-être planifier l'inscription de votre enfant longtemps à l'avance.

Source : <http://www.citizensinformation.ie/categories>

ANGLETERRE

Le système d'enseignement en Angleterre

L'enseignement actuel en Angleterre est régi par trois Lois importantes qui sont *The 1944 Education Act*, *The 1988 Education Reform Act* et *The 1993 Education Act*.

Plus de 90% des jeunes étudient dans les écoles nationales " *state schools* " où l'enseignement est gratuit (financement du gouvernement central et des municipalités) en couvrant. Moins de 10% des jeunes reçoivent leur éducation dans des écoles indépendantes ou privées payantes (on les appelle " *public schools* " !).

La *Local Education Authority*, service municipal d'éducation (élément de la structure locale du gouvernement, fournit des services et des conseils pour les " *state schools* ".

En 1988 est instituée une libéralisation totale des règles d'inscription ; en 1998, un "code de procédure des sélections" est instauré pour empêcher les écoles de refuser des élèves en difficulté.

Le processus de choix à suivre par les familles selon le site Web officiel (<http://www.direct.gov.uk>)

Trouver une école pour votre enfant

Recherche les écoles près de chez vous

Commencez par la recherche en ligne pour les écoles de votre région. Suivre le lien "Trouver les écoles, les services de garde d'enfants", puis tapez votre code postal pour trouver toutes les écoles près de chez vous. Vous pouvez également prendre contact avec votre autorité locale et demander une liste des écoles de votre région.

Pour en savoir plus

Une fois que vous savez quelles écoles sont près de chez vous, obtenez le plus possible d'informations sur elles. Cela vous donnera une meilleure idée de l'école qui pourrait convenir le mieux à votre enfant.

- visiter les écoles
- lire les plus récents rapports officiels d'évaluation des écoles
- lire les notices des autorités locales et des écoles
- trouver une école adaptée à votre enfant

Demande de place

Une fois que vous aurez réduit votre liste d'écoles choisies, il est temps de demander une place.

Critères d'admission

Avant de poser votre candidature, il est très important de lire les critères d'admission de l'école, les différentes écoles ont des critères différents. Si l'école qui vous intéresse est très demandée, les critères d'admission vous donneront une idée réaliste des chances d'obtenir une place pour votre enfant.

Ne manquez pas la date limite

Il y a des dates importantes à ne pas manquer pour soumettre votre demande.

Les dates varient selon les autorités locales, il est préférable de vérifier auprès de votre autorité locale et d'envoyer votre formulaire de demande en ligne ou en temps. Il est important de vous rappeler que vous pouvez compromettre votre demande si vous ratez la date limite.

Lorsque vous aurez les résultats de votre demande

Pour les écoles secondaires, les autorités envoient des lettres d'offre, le 1er Mars. Pour l'école primaire les dates sont variables, il est préférable de vérifier auprès de votre autorité locale.

Appel contre une décision de place d'école

Parfois, les écoles n'ont pas assez de places par rapport au nombre d'enfants qui les ont demandées. Si votre enfant n'obtient pas une place à l'école demandée, vous disposez d'un droit d'appel. Découvrez comment fonctionne le processus d'appel et ce qui se passe une fois que la décision a été prise.

En 2008, d'après le Times et le Daily Telegraph, entre 10 % et 40 % des familles, selon les régions, n'ont pas obtenu la première école publique de leur choix.

NOUVELLE-ZELANDE

Avant la réforme, la carte scolaire avait un caractère contraignant et les élèves étaient obligatoirement inscrits dans l'école de leur lieu de résidence. Les parents n'étaient d'aucune façon associés au fonctionnement des établissements.

La réforme du système commence à la fin des années 1980. La carte scolaire disparaît. Les dotations publiques versées à chaque école sont calculées *per capita* en fonction du nombre d'élèves qui les choisissent. Un conseil élu de parents d'élèves assume la gestion de l'établissement mais n'a pas autorité sur les personnels qui continuent à dépendre de l'administration centrale.

En 1990 la loi ouvre la possibilité que de nouvelles écoles soient ouvertes par des groupes de parents et quoique les fonds d'État soient prioritairement alloués aux établissements publics, les écoles privées sont habilitées à bénéficier de soutiens publics.

La nouvelle organisation scolaire tend à favoriser les écoles des quartiers où vivent les classes sociales les plus favorisées au détriment des autres. Les tâches de gestion étant confiées aux conseils de parents d'élèves, les compétences de ces derniers deviennent un facteur discriminant. Ainsi, dans les quartiers populaires, les écoles de proximité souffrent d'un handicap qualitatif.

Par ailleurs, la population apparaît aujourd'hui très peu réceptive aux idées avancées par certains de donner à chaque citoyen, sous forme de bons, des crédits budgétaires qu'ils seraient libres d'attribuer aux écoles de leur choix. Elle semblerait davantage pencher vers une inflexion visant à égaliser les libertés de choix géographique.

Une évaluation des résultats de la réforme a été réalisée par Lauder et Hugues (2002). La conclusion est la suivante : « Dans l'ensemble, nos résultats suggèrent que le choix de l'école dans un contexte de marché en Nouvelle-Zélande a eu des effets plus cohérente avec les prédictions des adversaires de la réforme introduisant le choix de l'école que ceux qui ont soutenu son introduction. Au moins une partie des difficultés sont reconnus sur le plan politique. L'Education Amendment Act n ° 2 adoptée par le Parti national en 1998, adoucit une partie des dispositions de la législation initiale et le gouvernement de coalition dirigé par le New Labour formé en 1999 apporte des modifications supplémentaires visant à atténuer certaines des pires caractéristiques de la réforme initiale. »

Sources :

http://www.senat.fr/ga/ga-027/ga-027_mono.html#toc0

School choice equals greater disparity in New Zealand *by David Hughes and Hugh Lauder*

<http://bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=10998>

PAYS-BAS

Au niveau secondaire, les élèves sont libres de fréquenter l'école de leur choix, à condition qu'elles remplissent certaines conditions générales. En termes pratiques, le nombre de la liberté de choix des élèves est limitée seulement par les avis de l'école primaire sur le type d'éducation le plus approprié et les conditions d'admission des voies VMBO, HAVO et VWO.

VMBO : (*voorbereidend Middelbaar beroepsonderwijs*), signifie littéralement « préparatoire de niveau moyen de formation professionnelle ». Formation en 4 ans.

HAVO : (*hoger algemeen voortgezet onderwijs*), signifie littéralement « supérieur général de l'éducation ». Formation en 5 ans.

VWO : (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*), signifie littéralement « l'enseignement scientifique préparatoire ». Formation en 6 ans. VWO est divisé en *Atheneum* et *Gymnasium*.

Source :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf, partie 5.7. Admission requirements and choice of school, et <http://www.easyexpat.com/en/amsterdam/school/school-system.htm>

ETATS-UNIS

Les Etats-Unis ont étendu les possibilités de choix des établissements scolaire depuis les années 1970 ; de ce fait ils sont souvent réputés avoir aboli la carte scolaire. Cela n'est pas la réalité ; la carte scolaire (*school district*) existe. Les possibilités d'y déroger varient en fonction des États. Elles sont plutôt restreintes et passent dans certains cas par un système de tirage au sort, à moins que les parents n'optent comme ils le font de plus en plus fréquemment pour le privé (qui ne représente que 10 %) ou les cours à la maison.

Nathalie Mons (*) considère que la carte scolaire avec possibilité de dérogation y régit 3/4 des districts

Source :

<http://veille-education.org/post/2008/03/27/Etranger-:-tout-dhorizon-de-la-carte-scolaire>

(*) Nathalie Mons *Les nouvelles politiques éducatives*, PUF, 2007

Bibliographie :

Volontairement restreinte à trois documents essentiels sur le sujet. Le document de l'INRP est un excellent dossier fournissant une bibliographie très complète à laquelle nous renvoyons les lecteurs.

van Zanten Agnès, Obin Jean-Pierre (2008). « La carte scolaire : faits, révélations, analyses ». Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ? n° 3820

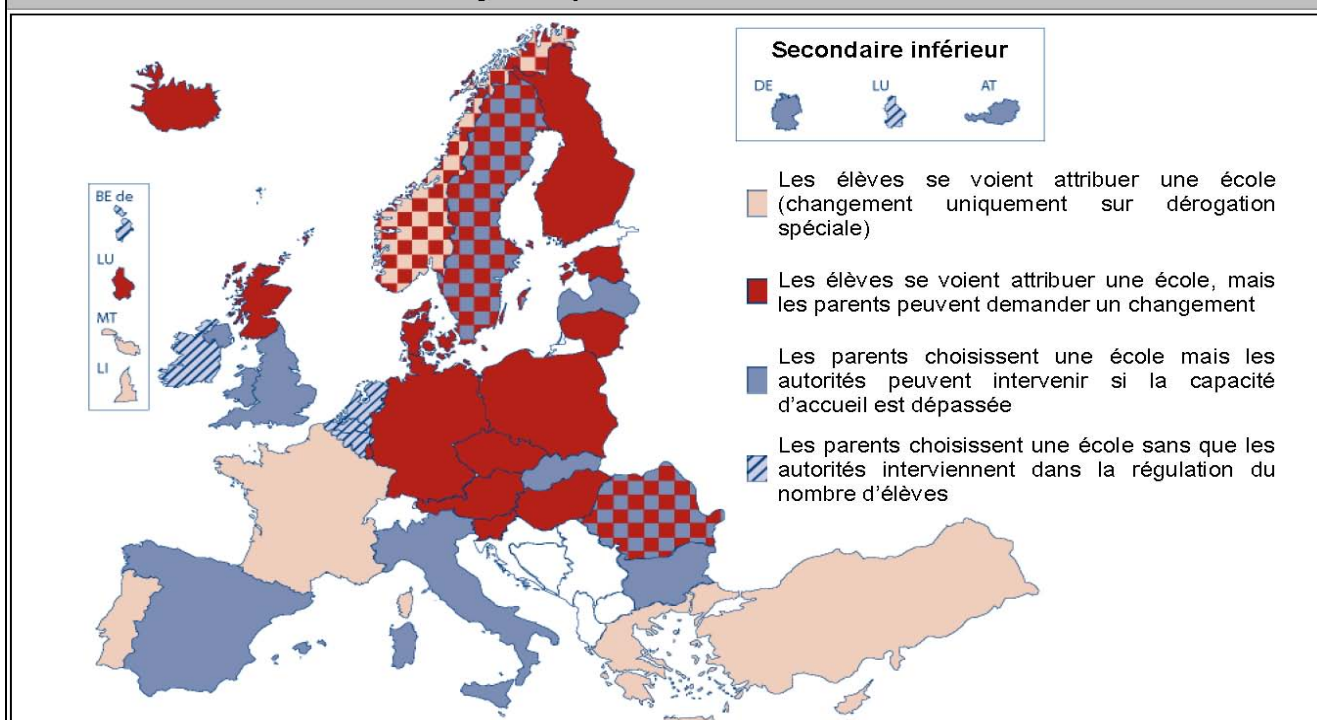
Oberti Marco (2009). « La carte scolaire ». Paris : La documentation française, Problèmes économiques et sociaux

Bacconnier Brigitte, Marguerite Hélène et Geoffroy Géraldine (2008). « Carte scolaire et aménagement du territoire » Paris, "Dossier d'actualité" n° 32 de janvier 2008 de l'INRP http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32_janvier2008.htm

ANNEXE

« Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009 »

Figure B4: Liberté des parents de choisir une école dans l'enseignement public. Année scolaire 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Bulgarie: conformément aux réglementations visées au «National Programme for Optimization of School Network» (Programme national pour l'optimisation du réseau scolaire), depuis 2006, lorsqu'une école est sur le point d'être fermée (classes de petite taille ou classes mixtes), les municipalités sont dans l'obligation de réguler la répartition des élèves de cet établissement au sein d'autres écoles, et ce, quel que soit le souhait formulé par les parents. En outre, dans les établissements où l'admission est réglementée, les élèves sont censés passer et réussir les examens prévus pour s'inscrire dans l'école de leur choix. À cet égard, le choix des parents est limité puisque l'inscription dans l'école de leur choix est soumise à certaines conditions.

Allemagne: au secondaire, les établissements *Hauptschulen* et *Berufsschulen* dépendent de zones de recrutement scolaire.

Estonie, Lituanie: les parents peuvent choisir une autre école, mais si aucune place n'y est disponible, leur enfant est obligé de fréquenter l'école dans laquelle il devait initialement s'inscrire ou l'école la plus proche au sein de leur municipalité.

France : à partir de la rentrée 2007, les parents peuvent faire une demande de dérogation qui est satisfaite s'il y a de la place dans l'établissement demandé.

Irlande: les autorités publiques ne régulent pas le nombre d'élèves dans une école, mais le nombre officiel d'élèves par enseignant et les critères de taille de classe maximale peuvent influencer sur la capacité d'accueil de l'école. La recherche d'une autre école incombe alors aux parents.

Hongrie: les parents peuvent demander une inscription dans n'importe quelle autre école (*általános iskola*). Toutefois, si la capacité d'accueil est atteinte avant inscription de tous les candidats locaux, l'école concernée peut refuser l'admission et les candidats sont orientés vers un autre établissement, situé dans la même zone de recrutement scolaire.

Pologne, Finlande: les élèves peuvent s'inscrire dans une autre école uniquement si des places sont disponibles

Suède et Norvège: le degré de liberté des parents dans le choix varie d'une municipalité à l'autre.

Royaume-Uni (SCT): si des parents ont une préférence pour une autre école, l'autorité éducative est tenue d'y donner suite dans la mesure du possible. On parle alors de «demande de placement».

Turquie: les parents peuvent demander d'inscrire leur enfant dans une école en dehors de la zone scolaire définie si la capacité d'accueil de l'établissement choisi n'est pas dépassée. Si le nombre de demandes est supérieur à la capacité de l'établissement, les élèves sont sélectionnés par tirage au sort.

La sécurité à l'école : l'expérience de pays étrangers

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Unité française Eurydice, adjointe au chef de la Mission aux relations européennes et internationales
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Le but de cette note est de mettre à la disposition des lecteurs intéressés par les États généraux de la sécurité à l'École en France un panorama succinct de politiques et de dispositifs mis en œuvre dans une vingtaine de pays.

Elle s'appuie sur l'analyse de documents provenant de deux sources :

- Le **forum d'Eurydice** qui s'adresse aux pays européens et sur lequel l'Unité française Eurydice (située au sein de la DEPP) avait posé le 1^{er} mars 2010 la question suivante :

Le ministère français de l'Éducation prépare une réunion nationale sur la sécurité à l'école qui aura lieu en avril prochain. Aussi, nous aimerions savoir si la lutte contre la violence à l'école est une préoccupation actuelle et un sujet de débat dans votre pays. En particulier, y a-t-il un ou des dispositif(s) spécifique(s) conçu(s) et réalisé(s) par les autorités nationales ou locales pour faire face à ce problème et aider les établissements et les enseignants ?

Treize pays, par l'intermédiaire de leur "Unité nationale Eurydice" ont mis en ligne une réponse sur ce forum : le Portugal, la Belgique (Communauté flamande), la Pologne, la Grèce, le Royaume-Uni, la Suède, la Hongrie, la Finlande, l'Allemagne, l'Ecosse, la Lettonie, l'Espagne et l'Autriche.

- Le **réseau OCDE** (*Réseau international sur les brimades et la violence à l'école*) ; ce réseau regroupait 21 pays dont certains, européens, qui ont participé au forum d'Eurydice. La collecte d'information s'est portée sur les autres pays, soit l'Australie, le Canada, l'Irlande, Israël, le Japon, la Norvège, la république de Slovaquie et la République slovaque¹.

Ces documents ont en commun d'avoir en fait le même type de sources, c'est-à-dire des instances nationales, dans le premier cas les Unités nationales Eurydice, dans le second des représentants nationaux du réseau. Dans le premier cas ce sont des sources très récentes puisque les contributions au forum Eurydice ont été publiées entre le 1^{er} et le 26 mars 2010 ; dans le second cas, elles sont moins récentes (entre 2005 et 2009), mais on peut penser qu'elles faisaient encore état de la situation des pays au mois d'avril 2009, date de fermeture de ce réseau. L'exploitation de cette source, en même temps qu'elle accroît le nombre de situations nationales analysées, permet de dépasser quelque peu le cadre des pays de l'Union Européenne.

Avant d'exposer les différents dispositifs nationaux des deux groupes de pays, qu'en est-il des réponses à la question de l'actualité de la lutte contre la violence à l'école ? Il est manifeste que le sujet de la violence à l'école est une préoccupation pour la plupart des pays. Qu'elle soit explicitement notée, par exemple par l'Unité suédoise ("*La violence est un point de préoccupation pour le gouvernement actuellement. Le gouvernement a donc pris plusieurs initiatives pour aider les écoles*"), l'Unité allemande ("*La prévention de la violence à l'école a été et reste une préoccupation et un sujet de débat en Allemagne*"), l'Unité écossaise ("*Le traitement de la violence en milieu scolaire est toujours une préoccupation*"), l'Unité lettone ("*En Lettonie le problème de la violence à l'école est une question d'actualité aussi*"), ou qu'elle soit implicite par l'existence de plans ou de dispositifs spécifiques.

Il est important d'observer que, quelle que soit l'intensité du phénomène, le problème de la violence est désormais perçu par les sociétés comme un fait préoccupant ; en témoigne la

¹ La Belgique, la Pologne, le Royaume-Uni, la Suède, la Hongrie, l'Allemagne et l'Autriche qui ont publié une réponse sur le Forum Eurydice, faisaient aussi partie de ce réseau.

contribution de la Hongrie : "Il est nécessaire de faire face au problème de la violence à l'école en Hongrie, dans la mesure où les enseignants, les élèves et les parents y sont confrontés".

La même observation peut être formulée concernant l'autre groupe des pays ayant produit des contributions sur le site du *Réseau international sur les brimades et la violence à l'école*.

1. Plans et dispositifs² des pays européens ayant publié une réponse

Au **Portugal**, plusieurs projets sont en cours afin de promouvoir un environnement de sécurité dans les écoles. Au ministère de l'Éducation, une *Mission pour la sécurité scolaire* a été créée pour coordonner, appliquer et évaluer des initiatives liées à la sécurité à l'école. Sa mission est la conception, le développement et la mise en œuvre d'un système de sécurité dans les écoles.

Cette équipe doit évaluer les incidents enregistrés par les écoles en articulation permanente avec le *Centre pour la sécurité dans les écoles* (observatoire), et doit également assumer la responsabilité de la préparation d'un plan d'action national de lutte contre l'insécurité et la violence dans les écoles.

La conception des instruments et des procédures qui contribuent à résoudre les problèmes identifiés par les écoles dans le programme des *Territoires éducatifs d'intervention prioritaire* (TEIP), dans le domaine de la sécurité à l'école, est une autre priorité de ce programme, qui devrait développer son travail en coordination avec le *Programme sécurité à l'école*.

Le programme *sécurité à l'école* est assuré par des policiers formés et préparés à ce type d'action, dotés de voitures exclusivement consacrées à la surveillance et la protection de la population scolaire.

Les établissements scolaires visés par ce programme bénéficient d'une surveillance accrue et d'une relation directe avec les officiers de police responsables, se consacrant exclusivement à la surveillance et à la protection des écoles publiques : élèves, enseignants, assistants d'éducation et parents / tuteurs de l'éducation.

Ce programme a favorisé l'interactivité, en étroite collaboration avec la communauté scolaire, des actions et des initiatives visant à sensibiliser les écoles et les parents à la nécessité d'une éducation à la sécurité et au respect, ainsi qu'à la confiance vis-à-vis du service développé par les forces de sécurité, notamment à travers :

- la surveillance des écoles et des zones environnantes;
- la police des voies d'accès habituels aux écoles;
- la sensibilisation des élèves aux questions de sécurité;
- des manifestations et expositions;
- des visites aux postes de police.

Le Portugal possède un projet qui s'appelle *SeguraNet*, au titre de l'Initiative européenne de sécurité sur internet dont le but est de promouvoir une utilisation sûre, responsable et éthique de l'Internet.

Dans le cadre de l'éducation sanitaire, la *Direction générale de l'Innovation et de l'élaboration des programmes* a également identifié, comme l'un de ses domaines prioritaires, la violence en contexte scolaire. Les objectifs de ses interventions consistent à :

- identifier les différents types de comportements liés à la violence;
- promouvoir la connaissance des interventions réussies.

Il existe également un projet appelé *sécurité à l'école* destiné à mettre en œuvre, dans tous les collèges et lycées secondaires, des systèmes d'alarme et de vidéosurveillance ainsi qu'un centre national de surveillance à distance.

² Ceux-ci sont décrits dans l'ordre des réponses publiées dans le Forum ; elles sont reprises soit quasi in extenso, soit synthétisées quand le texte est trop détaillé.

Au Pays-Bas, un aspect important de la politique flamande en matière de lutte contre les brimades et la violence est l'autonomie. Les écoles ont la liberté d'élaborer leurs propres initiatives et stratégies. Il existe cependant un plan de politique nationale qui sert de ligne directrice. Il est essentiel pour les écoles de coopérer avec les *Centres d'orientation des élèves* dans leur approche sur les brimades et la violence.

Le *Centre d'orientation des élèves* (BEC) est un service financé par le gouvernement, que les élèves, les parents, les enseignants et les directions d'école peuvent consulter pour obtenir des renseignements, d'aide ou d'orientation. Le BEC surveille le bien-être et la santé des élèves. Il joue également un rôle important dans les contacts entre les élèves, les parents et l'école.

Le Ministère **polonais** de l'Education a lancé un programme intitulé *Ecole conviviale et sûre* (*Safe and Friendly School*) à mettre en œuvre sur la période 2008-2013. L'objectif principal du programme est d'améliorer la sécurité dans les écoles en créant une atmosphère de coopération, de compréhension et de respect mutuel. Une recherche sur la santé des jeunes menée auprès des 11, 13 et 15 ans a indiqué que l'atmosphère de l'école a un impact majeur sur le comportement des élèves et leurs attitudes. Par conséquent, afin de prévenir la violence et les agressions, l'école doit développer les compétences pédagogiques des enseignants et doter les élèves de compétences psychologiques et sociales leur permettant de s'insérer vraiment et de façon bénéfique dans leur environnement. En particulier, le programme vise à :

- améliorer la sécurité dans les écoles grâce à l'amélioration des relations interpersonnelles ;
- encourager plus l'influence des parents sur la vie scolaire ;
- investir dans les compétences éducatives des chefs d'établissement, du personnel scolaire et des parents ;
- améliorer les capacités affectives et sociales des élèves, renforcer leur estime de soi et le respect d'autrui ;
- individualiser les processus d'enseignement, développer l'intérêt des élèves, augmenter l'autonomie des élèves ;
- apporter un soutien psychologique spécifique ;
- limiter les comportements pathologiques (violence, toxicomanie, alcoolisme) ;
- promouvoir le sport comme une mesure de prévention.

En **Grèce**, deux décrets présidentiels constituent le cadre législatif traitant de la question du comportement des élèves à l'école. Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation tente de lutter contre la violence dans les écoles de différentes façons.

Le rôle des *Centres de conseils pour les jeunes* (un dans chaque préfecture) est important en matière de traitement des comportements violents des élèves dans l'enseignement secondaire. Ces centres fournissent des services de soutien aux élèves de l'enseignement secondaire pour des problèmes personnels, familiaux ou sociaux.

Les décrets présidentiels mentionnés ci-dessus décrivent les méthodes et les mesures nécessaires concernant ce problème. Tous les deux soulignent l'importance de la collaboration entre enseignants, chefs d'établissement, parents et conseillers scolaires. Certains comportements violents sont traités par des mesures disciplinaires appropriées. Cependant, le respect de la personnalité de l'élève et de ses droits est un principe de base. Lorsque nécessaire, le transfert d'élèves d'une classe à une autre est décidé par l'*Association des enseignants* de l'école. L'*Association des enseignants* a également le droit de décider du transfert d'élèves vers une autre école, mais dans le primaire le consentement des parents est nécessaire.

Au **Royaume-Uni**, un rapport présente les conclusions générales d'une étude de Sir Alan Steer menée de mars 2008 à février 2009. Ce rapport³ comporte 47 recommandations, regroupées sous trois grands thèmes : les pouvoirs et les devoirs légaux, le développement de bons comportements et l'introduction de critères plus élevés.

Certaines recommandations visent à ce que les élèves, parents, enseignants et chefs d'établissement travaillent tous ensemble pour promouvoir la bonne conduite :

- toutes les écoles devraient être tenues d'avoir une *Learning and Teaching Policy*, une politique écrite indiquant les apprentissages clés et les objectifs d'enseignement, les stratégies et les pratiques. L'idée étant que la bonne pratique en classe est fondamentale pour une bonne conduite ;

- les autorités locales et les écoles devraient veiller à ce qu'il y ait une utilisation plus cohérente du *Parenting Contracts*, des accords formels entre parents et école pour travailler ensemble et lutter contre l'absentéisme des élèves ou le mauvais comportement à l'école et les causes sous-jacentes ;

- les écoles devraient élaborer des stratégies efficaces pour les élèves dont le comportement empêche la classe de travailler. Les écoles devraient disposer d'une salle de repli ou des moyens alternatifs. Toutes les écoles devraient être informées des exemples de bonnes pratiques dans l'utilisation de ces méthodes.

Le rapport note que "le comportement à l'école de la grande majorité des enfants est bon, comme il l'a toujours été. Lorsque des cas de mauvais comportement se produisent, l'intervention doit être rapide, intelligente et efficace. Cette intervention doit protéger les intérêts de la majorité tout en visant à changer le comportement de ceux qui causent des difficultés" .

Le gouvernement a travaillé avec NASUWT, le syndicat des enseignants le plus important du Royaume-Uni, pour produire un nouveau dépliant pour les enseignants définissant leurs pouvoirs et les droits légaux des élèves. "La discipline à l'école : vos pouvoirs et vos droits d'enseignant" a été publié le 15 avril 2009⁴.

Enfin, bien que ce ne soit pas un problème spécifique aux écoles, l'appartenance à des gangs a été un sujet de débat récent en Angleterre.

Le Gouvernement **suédois** a pris plusieurs initiatives pour aider les écoles.

L'Institut national suédois pour la prévention du crime a enquêté sur les incidents graves de violence à l'école et *l'Agence nationale pour l'éducation* a publié un matériel de soutien pour les écoles concernant la prévention de la violence grave.

En 2007, le ministère suédois de l'Éducation a annoncé un financement (3,6 millions d'Euros) pour une initiative d'envergure sur la prévention. Le projet comprend un programme d'évaluation de la lutte contre la violence.

Selon la *Loi sur l'éducation*, les écoles ont une obligation de coopérer avec les autorités et organisations chargées des enfants à risque. Le gouvernement a investi 11 millions d'Euros en 2007 et 2008 afin de faciliter la coopération entre les écoles, les services sociaux, la psychiatrie des enfants et adolescents et la police.

Récemment, le gouvernement a également organisé une enquête qui fera le point sur le travail dans les écoles avec les enfants à risque et sur la coopération entre l'école, les services sociaux, la police et les services médicaux pour apporter le soutien nécessaire à ces enfants. L'enquête doit analyser les obstacles à la coopération et proposer des mesures visant à surmonter les obstacles. L'objectif est de renforcer davantage le travail avec les enfants à risque.

³ Voir ce rapport : <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-Learning-Behaviour.pdf>

⁴ Voir le texte : http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/School-Discipline_Leaflet.pdf

Les points fondamentaux du projet :

Au nom du gouvernement, *l'Agence nationale suédoise pour l'éducation* a reçu la mission de mener des politiques susceptibles de promouvoir, renforcer et diffuser les connaissances sur la valeur fondamentale de l'école telle qu'elle est décrite dans les programmes.

Il existe aussi d'autres documents importants pour soutenir ce travail tel que *La nouvelle loi sur l'éducation*. Dans la proposition de nouvelle loi sur l'éducation, le gouvernement opte pour des droits nouveaux et renforcés pour les enseignants et la possibilité d'intervenir lorsque les élèves ne se comportent pas correctement dans la salle de classe. Les nouvelles mesures proposées sont la retenue du matin, l'avertissement écrit (à l'école obligatoire) et l'exclusion temporaire (à l'école obligatoire).

- *Loi interdisant la discrimination et autres traitements dégradants*

En 2006, une nouvelle loi a été adoptée. Une loi interdisant la discrimination et autres traitements dégradants à des enfants et des écoliers (2006:67). Cette loi jette les bases de l'action contre toutes les formes de violence et de traitements dégradants dans les écoles. L'un des résultats de la loi a été l'introduction de représentants des enfants et des élèves à l'Inspection suédoise des écoles.

En **Hongrie**⁵, on note des "comportements déviants tels que la violence physique, le harcèlement, la cruauté, les brimades, les injures, les taquineries, la circulation de rumeurs, l'intimidation, l'exclusion, le vol. Violence avec arme et usage de drogues ont également été présents". En 2009, par exemple, un directeur et un enseignant ont été tués par un homme armé et masqué dans une école primaire privée de Budapest.

L'augmentation des inégalités sociales et l'évolution des mœurs sont indiquées comme causes indirectes. Même si la violence était présente sous une forme ou une autre dans le passé, celle-ci est aujourd'hui plus visible et souvent plus forte.

En 1999, *l'Office de protection de l'enfance* a été créé par le ministère chargé de l'éducation dont le but est de promouvoir les droits des élèves, mais également ceux des chercheurs, éducateurs, enseignants, parents et de leurs associations.

La Loi sur l'instruction publique a été modifiée :

- la formation à l'encadrement spécifique des enfants défavorisés et à la protection de la jeunesse est prévue dans les établissements de formation des enseignants ;
- les chefs d'établissements de formation des enseignants sont personnellement responsables de l'organisation et la mise en œuvre des tâches de protection de l'enfant et de la jeunesse ;
- la constitution d'équipes inter-établissements et d'interventions de professeurs spécialisés dans la protection de l'enfance et de la jeunesse.

Une commission (*Commission pour la sécurité à l'école*) a été créée en 2008 à l'initiative du ministre chargé de l'éducation pour étudier le problème de la violence à l'école. Cette commission a publié ses recommandations et lancé un mouvement dénommé *Mouvement pour la sécurité dans les écoles* afin de renforcer les bonnes pratiques. Dans le cadre de ce mouvement, il y a partage des avis et bonnes pratiques par des conférences et via Internet. Sur la base des recommandations et des prises de position de cette Commission, le ministère de l'Éducation a récemment lancé plusieurs mesures et l'amendement de règlements juridiques et de projets existants :

- le gouvernement a adopté une résolution sur le renforcement et le soutien des psychologues scolaires ;
- si l'école est incapable d'éliminer par des moyens pédagogiques les facteurs de risque mettant en danger les élèves, elle doit demander l'assistance du service de protection de l'enfance, le service éducatif de médiation ou d'autres services actifs dans la protection de la jeunesse ou le droit familial ;

⁵ L'Unité hongroise Eurydice a produit une note détaillée.

- l'Institut hongrois pour la recherche et le développement organise des conférences sur la sécurité scolaire. Il a également publié une étude contenant des recommandations, des avis exprimés et des présentations tenues lors de la conférence ;
- le lancement d'une enquête nationale représentative mettant l'accent sur l'éducation sanitaire, la prévention des drogues et les activités de résolution des conflits dans les écoles ;
- dans la formation continue des enseignants, l'accent doit être mis sur la prévention et la lutte contre la violence scolaire.

Dans la loi sur l'éducation de base (86/1997, § 29) en **Finlande**, il est dit clairement que les élèves ont le droit d'étudier dans un environnement sécurisé à l'école. Cela signifie à la fois un environnement sécurisé et l'absence de violence à l'école, y compris sur le chemin de l'école. Très récemment, dans les médias finlandais, il y a eu un débat concernant le temps qui reste aux enseignants pour faire la classe dans le calme et pouvoir commencer à faire leur travail réel, l'enseignement. Ce thème revient dans l'actualité de manière récurrente.

Les municipalités et les prestataires privés de l'enseignement sont tenus de préparer un plan de crise pour les écoles. Chaque année en Finlande est organisé un forum national autour du thème *La sécurité à l'école*. Lors de ce Forum, les enseignants et experts pédagogiques examinent la situation de la sécurité dans les écoles et essayent de trouver des moyens concrets pour résoudre les différents problèmes.

L'enseignant est considéré comme le personnage central dans la construction et le maintien de la bonne discipline en classe. Les experts réfléchissent aux moyens d'aider les enseignants dans leur travail tant au niveau national que local. Le principe de base est dans le travail de prévention.

Du matériel de soutien pour les enseignants a été constitué pour faire face aux situations problématiques dans la vie quotidienne à l'école. Actuellement, dans la formation continue, l'accent principal est mis encore davantage sur l'appui aux enseignants. Des experts de l'*Office national finlandais* de l'Éducation entraînent régulièrement le personnel enseignant à faire face aux questions ou situations liées à la violence.

En **Allemagne**, dans les années 1990, l'accent était mis sur l'absence de représentation de scènes de violence à la télévision ou dans les médias et la promotion de la tolérance et de la solidarité. Deux déclarations de la *Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles* de 1992 portent sur ce sujet.

Depuis l'année dernière l'accent est mis sur la prévention de la violence contre les enseignants, en raison de deux incidents au cours desquels quatre enseignants ont été tués.

Les projets conçus et réalisés par les Länder et les autorités locales sont nombreux. Ils comprennent :

- la création de commissions d'experts qui comprennent des représentants du ministère de la Culture, du ministère des Affaires sociales et des Églises ;
- l'institution de médiateurs (médiateurs des élèves et médiateurs des enseignants) au niveau de l'établissement ;
- l'augmentation du nombre de psychologues scolaires ;
- la lutte contre les déficits de socialisation dans les familles ;
- la meilleure formation des policiers dans la prévention précoce de la délinquance juvénile et dans la promotion du bien-être des jeunes.

En **Ecosse**, promouvoir un comportement positif et prévenir les comportements négatifs graves sont une question que le gouvernement national et local et les écoles traitent par des efforts concertés pour gérer et améliorer la situation. Cette question est éclairée par trois recherches nationales annuelles portant sur le comportement, ainsi que par les statistiques annuelles sur l'assiduité et l'exclusion.

L'objectif est de fournir une image claire et fiable des comportements positifs et négatifs dans

les écoles primaires et secondaires et une image de la politique et de la pratique dans la gestion du comportement. L'étude intitulée "Le comportement dans les écoles écossaises 2009" note que toute violence à l'école est inacceptable, et révèle que l'indiscipline et les violences graves dans les écoles sont rares (moins de 1% de l'enseignement primaire et moins de 1% des enseignants du secondaire ont déclaré un acte de violence à leur égard dans la semaine). En outre, l'étude a révélé qu'une très grande majorité des enseignants du primaire et du secondaire sont confiants ou très confiants dans leurs capacités à promouvoir les comportements positifs et répondre aux comportements négatifs et se sentent soutenus par les cadres supérieurs de l'école. L'étude indique également que la perception globale du comportement, de l'indiscipline et des violences légères et graves s'améliore. La recherche a recensé vingt-neuf différentes approches utilisées par les écoles et les autorités locales pour obtenir cette amélioration de la perception.

En **Lettonie**, les écoles sont sous la responsabilité principale des municipalités, l'*Inspection d'Etat pour la Protection des Droits des Enfants* recommande à l'Association des gouvernements locaux que chaque école établisse un plan de prévention de la violence. Un tel plan doit contenir la description des activités susceptibles d'aider à reconnaître en temps utile la violence à l'école (comme par exemple au moyen d'enquêtes régulières sur les enfants au sujet de l'environnement de l'école), ainsi que les mesures supplémentaires en cas de violence repérée à l'école. Ce type de plan d'action doit être une partie obligatoire des règlements intérieurs pour chaque école.

L'*Inspection d'Etat pour la Protection des Droits des Enfants* a prévu de lancer une initiative appelée *Friendly School* pour promouvoir ce plan dans les écoles de Lettonie en 2010. Le but de l'initiative est de promouvoir un environnement scolaire convivial. L'Inspection développera des critères et des indicateurs pour l'école conviviale et on escompte que ces critères et ces indicateurs, s'ils sont mis en œuvre et observés par l'école, auront un impact entraînant des interrelations réciproques positives ainsi qu'une coopération mutuelle et une participation parmi les élèves.

En **Espagne**, étant donné le caractère décentralisé de l'éducation, la création et le développement de la législation sur l'éducation, ainsi que les plans sur la violence scolaire sont la compétence, non seulement de l'Etat (au niveau national) mais aussi des administrations de l'éducation des communautés autonomes (au niveau régional).

Pour garantir l'homogénéité nationale et l'égalité, il y a des lois et des plans au niveau de l'Etat concernant l'amélioration de la coexistence scolaire et la prévention de la violence.

Le plan national actuellement en vigueur au niveau de l'Etat est le *Plan de Promotion et d'Amélioration de la Coexistence Scolaire* (MEC, 2006), établi en raison de l'augmentation progressive des problèmes de coexistence dans les écoles, surtout dans les écoles de l'enseignement secondaire. Ce plan a mis en place en 2007 un *Observatoire national de l'école pour l'éducation à la coexistence et la prévention des conflits*. Il doit proposer des stratégies, des interventions et des mesures visant à faire de la prévention et les actes de correction. Il est présidé par le ministère de l'Éducation et rassemble des représentants des ministères de la Défense et de l'Intérieur, de l'Institut de la jeunesse, du Bureau gouvernemental pour le Plan national sur les toxicomanies, des Communautés autonomes, de la Fédération Espagnole des Municipalités et Provinces (FEMP), des syndicats d'enseignants, des parents et des élèves.

Ce plan prévoit :

- une coordination des ministres de l'éducation des communautés autonomes ;
- l'élaboration de stratégies, de lignes directrices et de matériaux pour l'élaboration de plans de coexistence dans toutes les écoles et de "guides de bonnes pratiques" et d'outils pédagogiques pour les écoles, - des cours de formation pour les formateurs d'enseignants sur

des sujets liés à la coexistence école, - la diffusion des meilleures pratiques en matière de coexistence que les écoles ont effectuées ;

- l'organisation d'un *Congrès international* annuel sur la coexistence dans les écoles.

En plus du plan national, les différentes communautés autonomes ont élaboré leurs propres plans et programmes de prévention de la violence dans les écoles dans leurs territoires respectifs. Chaque Communauté Autonome a créé un portail internet pour la coexistence qui fait connaître les meilleures pratiques et les Plans de Coexistence Autonomes eux-mêmes disponibles pour la communauté éducative. Il est important de mentionner que les écoles sont responsables de la conception, du développement et de l'évaluation des Plans de Coexistence, pour qu'ils soient ainsi adaptés le mieux possible à leur contexte. Ainsi chaque Communauté Autonome décline le plan national en l'adaptant à son contexte territorial et à ses spécificités⁶.

En **Autriche** a été lancée l'initiative *Plume blanche* - Unir les forces contre la violence juvénile⁷.

Cette initiative part du principe que les enfants et les adolescents ont un droit à une vie sûre et non violente. Une des priorités du ministère de l'Éducation d'Autriche est d'aborder la question de la violence à l'école sous la rubrique "Unir nos forces contre la violence". Avec des experts, le ministère met en œuvre une prévention empirique et efficace ainsi que des outils d'intervention pour les élèves, les parents et les enseignants.

Plume blanche symbolise la lutte contre la violence juvénile ! La plume blanche est un signe de solidarité, symbolisant le fait que, dans notre société, il n'y a pas de place pour les actes de violence commis contre et par les jeunes.

Cette initiative vise à recruter des partisans dans tous les groupes de population. Chacun peut montrer sa solidarité avec l'initiative en portant le bouton de "Plume blanche" et en signant la déclaration de solidarité sur le site Web www.weissefeder.at

Cette initiative est accompagnée d'autres dispositions :

- la formation des enseignants avec une action de perfectionnement professionnel et un module de "prévention de la violence et gestion des conflits". Des programmes de formation des formateurs de professeurs de formation des enseignants ;
- les accords de comportement entre les élèves, les parents et les enseignants conclus dans toutes les écoles ; en vue de favoriser la conclusion de ces accords, un code de pratique intitulé *Construire la responsabilité en contractant des partenariats*, a été envoyé à toutes les écoles dans le cadre d'une trousse d'information sur l'initiative *Plume blanche* ;
- une *Hotline de Conseil* permanence téléphonique à l'usage des élèves confrontés à un problème de violence ;
- des programmes de prévention de la violence dans les écoles avec implication de tous les partenaires de l'école et la mise en œuvre de la résolution des conflits avec la médiation par des pairs (des élèves sont formés comme médiateurs ;
- l'intervention de psychologues scolaires dont le nombre doit être augmenté ;
- la création d'un site web qui fournit des informations générales et de soutien pour les enseignants, les élèves et les parents confrontés à la question de la violence. Il informe sur les résultats des recherches et des exemples de meilleures pratiques, il contient les coordonnées des personnes à contacter.
- enfin les projets communs de pièces de théâtre sur la question de la violence, prévus pour être organisés dans les écoles de tous les Länder.

⁶ L'Unité espagnole Eurydice a produit une note qui développe le plan national et caractérise le plan de chaque communauté autonome.

⁷ L'Unité autrichienne Eurydice a produit une note qui développe l'initiative "Plume blanche".

2. Exploitation de contributions nationales présentes sur le site du réseau de l'OCDE⁸

Le Plan national de sécurité dans les écoles (CNSS), élaboré par le **gouvernement australien**, fournit une approche nationale uniforme pour la lutte contre toutes les formes de brimades, de harcèlement, de violence, de négligence et d'abus dans les écoles. La Loi prévoit depuis 2006 que le CNSS doit être mis en œuvre dans toutes les écoles d'Australie. Cependant, le CNSS ne doit pas entraîner d'intervention normative. Au contraire, il reconnaît que de nombreuses administrations et écoles ont déjà développé des programmes et des pratiques efficaces. Le CNSS propose des conseils pour améliorer les programmes et pratiques et pour en élaborer et en implanter de nouveaux. Le CNSS est fondé sur 11 principes directeurs, qui couvrent des questions telles que le droit de tous les membres de la communauté scolaire à se sentir en sécurité à l'école et la nécessité d'impulser des politiques réactives et orientées vers la prévention et l'intervention.

L'éducation au **Canada** relève de la responsabilité de chaque province et territoire (13 au total). Au sein de chaque juridiction, les commissions scolaires locales, qui reçoivent du gouvernement provincial l'autorité sur certains aspects de l'éducation, ont un rôle important sur le domaine de la lutte contre les brimades et la violence scolaire.

Les stratégies et cadres d'action varient donc selon les juridictions. Cependant, tous sont construits sur une conviction fondamentale que les problèmes des brimades et de la violence scolaire sont mieux traités dans le contexte d'un environnement scolaire positif et sécurisé, soutenus par un continuum de prévention à large assise et des services d'intervention et de soutien précoce. La justice et les systèmes de protection de l'enfant sont considérés comme ayant un rôle à jouer dans ce continuum.

Les informations sur les codes de conduite, les politiques de prévention de l'intimidation, les plans de réponse aux crises et les mesures prises en direction des élèves sont disponibles sur les sites Web et à la disposition des communautés éducatives et du grand public.

En 2005, le **gouvernement israélien** a nommé un comité interministériel chargé de coordonner les activités de tous les ministères en rapport avec la violence dans la société. *La division des services de consultation psychologique* au ministère de l'Éducation a développé une série de programmes et des orientations sur la façon de créer un climat positif à l'école en général et traiter la violence scolaire en particulier.

Le ministère de l'Éducation a engagé une coopération étroite avec le Département de la police chargé de lutter contre la délinquance juvénile.

-Basé sur des enquêtes complètes, le ministère a mis en œuvre des procédures pour le suivi systématique de l'état de la violence à l'école.

Un centre d'appel téléphonique de consultants pour aider le personnel scolaire dans le traitement des incidents a été ouvert.

Le ministère de l'Éducation a participé avec les stations de télévision pour la jeunesse et avec des publications pour la jeunesse dans une campagne visant à soulever la question de la violence scolaire, afin de renforcer les conflits d'adaptation des stratégies de résolution et de prévenir la violence scolaire

Au **Japon**, pays longtemps perçu comme un endroit où la discipline des élèves faisait l'admiration de nombreux observateurs occidentaux, la situation semble avoir considérablement changé depuis quelques années. Les premières mesures prises ont été de faire évoluer le système juridique pour permettre de traiter les problèmes des brimades et de la violence scolaire.

Le ministère a engagé une réflexion sur des dispositifs à mettre en œuvre et table sur une prise

⁸ Voir le site : [Réseau international sur les brimades et la violence à l'école](#)

de conscience nationale de l'ampleur des problèmes.

Il encourage la réflexion de tous les membres des conseils locaux d'établissement en organisant divers types de réunions. Des brochures et des publications sont diffusées en utilisant le support de magazines électroniques.

Une modification des programmes est engagée afin de favoriser la confiance mutuelle entre l'enseignant et l'élève, et d'améliorer les relations humaines entre les élèves.

En **Norvège**, sur la base des recommandations d'un groupe d'experts qui a évalué les différents programmes et mesures visant à réduire les comportements problématiques et à développer des compétences sociales, le ministère de l'Éducation a donné la priorité aux municipalités et aux programmes qui se sont révélés efficaces.

Toutes les municipalités du pays ont la possibilité d'utiliser le programme Olweus⁹ contre les brimades et les comportements antisociaux, ainsi que le programme ZÉRO du Centre for Behavioural Research. Les écoles sont invitées à établir leurs propres plans pour établir un bon environnement d'enseignement.

En 2003, le ministre de l'Éducation a nommé la Commission d'analyse du problème de la violence dans les écoles **slovènes**. La Commission a travaillé pendant un an : examen de la littérature, recherche et collecte des exemples de bonnes pratiques à l'étranger et en Slovénie. Elle a élaboré les principes de lutte contre la violence dans les écoles et adopté une stratégie d'action. Ainsi, un document intitulé "Lignes directrices pour analyser, prévenir et lutter contre la violence en milieu scolaire" a été publié en Mai 2004.

À l'heure actuelle, en **République Slovaque**, les problèmes liés aux brimades ne sont pas traités par une loi spéciale, mais les autorités, les écoles et les organismes d'enseignement supérieur sont obligés de créer les conditions de sécurité et de protection de la santé de l'élève. Le ministère de l'Éducation de la République slovaque recommande dans ses instructions pédagogiques et organisationnelles que des soins appropriés soient consacrés à des activités en vue de prévenir l'apparition de phénomènes sociaux pathologiques.

Il existe nombre de ressources Internet fournissant des informations sur les brimades et la violence et contribuant à sensibiliser le public avec la coopération des médias ; elles proposent des stratégies de résolution des conflits pour prévenir la violence scolaire.

⁹ Du nom de Dan Olweus, professeur de psychologie à l'université de Bergen (Norvège) et spécialiste des études sur l'agressivité humaine.

Conclusion : Points communs et particularités des plans et dispositifs

Beaucoup d'analystes font observer que les phénomènes de brimades et de violence à l'école pour les enfants et les adolescents ne se limitent pas à la sphère de l'école et, de plus, qu'ils ne sont pas spécifiques aux jeunes mais touchent toute la société. D'ailleurs, la violence à l'école peut être le fait d'adultes dans certains cas. Cependant, la plupart des pays, tout en faisant évoluer le système juridique sur un plan général, essaient de traiter par des plans et dispositifs spécifiques le problème des brimades et de la violence à l'école. D'une façon générale, la population est beaucoup plus sensible aux incidents ayant lieu à l'école qu'à ceux se déroulant ailleurs, dans les quartiers notamment.

L'analyse des politiques et des plans nationaux fait ressortir plusieurs types de dispositifs qui se complètent et dont l'importance est variable selon les pays. On retrouve partout :

- des dispositifs d'*observation* et de *surveillance* avec deux orientations dominantes, celle à contenu statistique pour mesurer et analyser le phénomène et son évolution et celle destinée à repérer et alerter pour permettre une prévention rapide et efficace. Ces dispositifs peuvent se voir attribuer des missions complémentaires opérationnelles telles que faire connaître les institutions ou les procédures utiles face à des situations de crise ou diffuser des recherches faites en son sein ou ailleurs, des analyses et des études de cas mettant en relief des « bonnes pratiques »...

- des dispositifs de *prévention* mis en œuvre en direction des élèves avec l'*adaptation de programme*, des *actions de responsabilisation* des élèves qui peuvent aller jusqu'à leur faire jouer un rôle de médiation comme en Autriche. Des actions concernent également les enseignants avec *des modules de formation spécifiques* en formation initiale et surtout en formation continue comme en Allemagne, en Espagne, en Finlande et en Hongrie. Il s'ajoute à ce dispositif la mise à disposition de ressources d'information sur des sites internet pour les membres de la communauté scolaire et la population plus globalement comme en Autriche, au Canada, en Espagne, en Hongrie, au Japon et en République Slovaque. Un rôle important est par ailleurs attribué aux psychologues scolaires comme en Hongrie ou en Suède ; en Allemagne et en Autriche, on prévoit d'en augmenter le nombre.

- des dispositifs d'*intervention* traitant à la fois la *remédiation* pour sortir des situations de crise et la répression dont l'aspect juridique et réglementaire prend une grande importance. Le Japon semble avoir pris des dispositions en priorité dans ce domaine.

Enfin, les politiques et plans mis en œuvre ont tendance à s'appuyer sur l'établissement et sa communauté scolaire, et également sur les administrations et autorités locales ; la responsabilité des établissements est alors de s'appuyer sur les plans nationaux pour les adapter aux particularités locales, c'est le cas spécialement en Espagne, mais pas seulement puisque l'on peut aussi citer l'Autriche, l'Australie et le Portugal.

Dans cette optique, l'analyse et la diffusion de cas de bonnes pratiques prennent une importance manifeste.

Par ailleurs, la *coopération* est souvent instituée avec des partenaires comme la *justice*, la *police* (au Portugal, des policiers reçoivent une spécialisation), la *santé* et les *autorités locales* et, dans un certain nombre de cas, les *médias* (avec renoncement à programmer des émissions où la violence est présente).

Enfin, il y a le cas spécifique de l'Autriche où le ministère de l'Éducation promeut une sorte de mouvement d'opinion avec l'initiative "*Plume blanche*" qui comporte l'objectif d'"*Unir les forces contre la violence juvénile*"...

Annexe

1. Les institutions et experts sur le sujet
2. Les sources quantitatives existantes ?
3. L'état des solutions/options/expérimentations

1. Les institutions et experts sur le sujet

Sur le plan pratique, le recensement des institutions, des experts et de leurs activités et productions permet d'éclairer les points 2 et 3.

Qu'en est-il des 3 organisations internationales compétentes sur le domaine de l'éducation ?
Quelles sont les autres institutions et les experts qui œuvrent sur le domaine ?

- Au niveau de l'UE, à la direction générale "[Éducation et culture](#)" et à [Eurydice](#),

Pas d'enquête ni d'étude, mais soutien actif à des projets comme le projet "[CONNECT](#)" qui a donné lieu à un rapport sur la violence et les brimades à l'école dans 17 pays ([Smith, 2003](#) "*La violence à l'école : perspective européenne*"), qui a un site (<http://www.health.fi/connect/>)

Egalement le projet [VISIONARY](#) : soutenu par le programme Socrates/Minerva de la Commission Européenne.

- A l'UNESCO

L'UNESCO s'intéresse également au domaine de la violence dans le milieu scolaire en partenariat avec les experts et les institutions compétentes, telles que l'"Observatoire international sur la violence dans les écoles".

La violence liée au genre fait l'objet d'une attention particulière. L'UNESCO mène des activités liées à la sensibilisation, au renforcement des capacités nationales et à l'échange de bonnes pratiques.

Une réunion d'experts sur le thème « En finir avec la violence à l'école : Quelles solutions ? » a eu lieu en 2007 et des recommandations ont été formulées. Cette réunion a donné lieu à un [rapport](#).

Est intervenu à cette réunion, Eric DEBARBIEUX (Professeur, Directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école) Université Bordeaux 2, 3 ter place de la Victoire, 33000 Bordeaux (debarberic@aol.com Tél. : + 33 5 57 57 19 58)

- A l'OCDE

Une [conférence internationale](#) intitulée : "Les brimades et la violence en milieu scolaire " a eu lieu à Stavanger du 5 au 8 septembre 2004. Elle a été organisée conjointement par l'OCDE, le ministère norvégien de l'Education, le Conseil norvégien de l'Education et l'Université de Stavanger.

Cette conférence a eu trois grands objectifs :

1. repérer les facteurs qui peuvent être à l'origine des brimades et des actes de violence en milieu scolaire, et étudier et expliciter les conséquences qui en découlent ;
2. passer en revue les politiques et les stratégies mises en œuvre pour lutter contre les brimades et la violence en milieu scolaire, et évaluer leur efficacité ;
3. contribuer à la création (où à l'ébauche) d'un réseau de centres de spécialistes des brimades et de la violence en milieu scolaire.

Par ailleurs, l'OCDE diffuse et met en accès public des informations et rapports émanant en particulier de projets européens : l'article de [Smith, 2003](#) et la présentation du projet européen [VISIONARY](#) traduits en français et mentionnés plus haut ; c'est le cas également d'un autre

article écrit par [Margaret Shaw](#) (du Centre international pour la prévention de la criminalité, Canada).

- Autres organismes

L' "Observatoire International de la Violence Scolaire", Organisation Non Gouvernementale soutenue par l'UNESCO :

<http://www.obsviolence.com/spip.php>

Cet observatoire publie une revue : *International Journal on Violence and Schools* avec une version en français *Journal International Ecole et Violence*

<http://www.ijvs.org/4-6249-Accueil.php>

Une Conférence mondiale sur la violence à l'école est régulièrement organisée par cet Observatoire international (2001 à Paris, 2003 à Québec, 2005 à Bordeaux). Offrant un espace de dialogue à ceux qui sont concernés par le phénomène de la violence à l'école, la Conférence rassemble les chercheurs et les praticiens venant du monde entier pour partager les idées et les expériences pour la combattre.

La [4ème conférence](#) a eu lieu à Lisbonne en coopération avec l'UNESCO

Les membres du conseil d'administration : Catherine Blaya (France), Helen Cowie (UK), Eric Debarbieux (France), Laurier Fortin (Canada), Carol Hayden (Angleterre), Egide Royer (Canada), Maryse Paquin (Canada), Franco Prina (Italie), Georges Steffgen (Luxembourg), Ron Astor (USA), Claire Beaumont (Canada), Rami Benbenishty (Israël), David Farrington (Angleterre), Walter Funk (Allemagne), Alfredo Furlan (Mexique), Olivier Galand (Belgique), Edwin Gerler (USA), Florent Gomez (France), Yoji Morita (Japon), Brenda Morisson (Australie et USA), Mona O'Moore (Irlande), Rosario Ortega (Espagne), Philip Slee (Australie), Peter Smith (Angleterre) and John Visser (Angleterre).

Mentionnons l'Observatoire canadien de la prévention de la violence à l'école :

<http://www.preventionviolence.ca/html/Apropos.html>

pour l'intérêt que comporte son site web.

- Experts sur le domaine

Aux personnes composant le CA de l'Observatoire International de la Violence Scolaire on peut ajouter les auteurs d'articles parus dans sa [revue](#).

2. Les sources quantitatives existantes

Des données quantitatives nationales existent mais celles-ci ne permettent pas semble-t-il de procéder à des comparaisons internationales dans la mesure où les méthodes sont disparates (voir les articles pour chaque pays en 3.).

En résumé et en empruntant la formulation à Cécile CARRA : "*Les enquêtes quantitatives, largement privilégiées, sont cependant diversement systématisées selon les pays. Mais certains ont réussi à construire des séries temporelles permettant de répondre à la question récurrente de l'évolution du phénomène de violence. Les résultats convergent en montrant non seulement qu'il n'y a pas d'explosion de la violence mais plus encore, que, bien souvent, elle reste à un niveau relativement stable.*" *International Journal on Violence and School*, n°10, Décembre 2009 *Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviance en milieu scolaire, acquis, problèmes et perspectives*, [P. 4](#)

Selon cet observatoire international cependant, sont constituées des bases de données comparatives dans les pays suivants : Angleterre, Belgique, Espagne, Allemagne et les

enquêtes sont en cours au Québec. (Cf. <http://www.obsviolence.com/spip.php?article3&lang=fr>).

3. L'état des solutions/options/expérimentations

Le n° 10 du *Journal International Ecole et Violence* de décembre 2009 et les précédents comportent des articles faisant le point des études récentes ([Cécile CARRA](#)) et décrivant un certain nombre de situations nationales :

- [Belgique \(Flandre\)](#) : comporte une partie statistique et présente un modèle de prévention actuellement prisé en Flandre, prônant une approche positive et intégrale : la "pyramide de la prévention" .
- [Belgique \(Communauté française\)](#) : comporte une partie statistique et analyse l'articulation entre recherche et action publique.
- [Luxembourg](#) : comporte une partie statistique et présente des méthodes spécifiques de prévention et de diminution des comportements déviants et violents récemment employées et évaluées au Luxembourg.
- [Espagne](#) : comporte une partie statistique.
- [République Tchèque](#) : donne les résultats de quatre enquêtes de référence et les retombées en termes de lutte contre la violence en milieu scolaire.
- [Portugal](#) : présente la situation de la violence dans les écoles au Portugal.
- [Allemagne](#) : présente une analyse assez détaillée de la situation et de l'évolution, puis un aperçu des programmes d'intervention et de prévention utilisés en Allemagne.

- Canada : Depuis 1998, la « Stratégie nationale pour la prévention du crime » mène une recherche très importante sur les méthodes 'globales' de traitement des brimades scolaires (NCPS, 2004). Elle finance par ailleurs la mise en œuvre en milieu scolaire et l'évaluation de plusieurs dispositifs novateurs. Le projet modèle « Together We Light the Way » qui intéresse l'enseignement primaire est reproduit en de nombreux points du territoire. Il s'agit de créer une communauté sûre, respectueuse et accueillante et de susciter un sentiment d'identification entre l'école et la collectivité. Ce projet s'est traduit par une réduction notable des problèmes de comportement, notamment en matière de brimades, et par une amélioration, notamment au niveau des résultats scolaires.

Plusieurs provinces, dont l'Alberta, la Colombie britannique, le Québec et la Nouvelle Écosse, ont également mis au point un dispositif de médiation et de lutte contre les brimades. (Extrait de [Margaret Shaw](#), p. 77)

- Danemark : Le Danemark est le premier pays à avoir mis en place une capacité nationale en matière de prévention de la criminalité ; il existe depuis 25 ans un système intégré de conseils dans la plupart des municipalités. Sont représentés dans ces conseils les établissements, la police et les travailleurs sociaux, qui travaillent en concertation à réduire la criminalité et la victimisation. Les dispositifs prévus dans les établissements mettent l'accent sur l'éducation civique et la résolution de conflits. Une série d'études pilotes a par ailleurs été lancée pour améliorer le climat scolaire, la résolution de conflits et les compétences de médiation des professeurs, qui bénéficient à ce titre d'une formation spéciale. (Extrait de [Margaret Shaw](#), p. 77).

- Pays-Bas : Les actions cherchent à traiter essentiellement les brimades scolaires, les réactions face aux incidents, la sûreté des infrastructures, la formation aux compétences sociales et la formation de capacités en milieu scolaire. Le projet *Amsterdam School Safety*, projet régional prévu sur une durée de cinq ans, rassemble quelque 40 établissements secondaires. Il fait appel à des plans de sécurité, à l'amélioration physique des établissements et au soutien du programme d'études et des services sociaux pour faire en sorte que le

problème de la sécurité au sein des établissements participants soit abordé sous l'angle de l'intégration et de la prévention. (Extrait de [Margaret Shaw](#), p. 78).

- Royaume Uni : En 2002, le Youth Justice Board, en concertation avec le ministère de l'Éducation et des Qualifications (DfES) et l'Association des commissaires de police, a mis en place le projet "Partenaires pour la sécurisation de l'école". Des agents de police ont été postés dans un certain nombre d'établissements implantés dans une zone à taux de criminalité élevé et il a été créé 155 équipes de prévention de la criminalité juvénile formées à partir de plusieurs associations. Ces équipes ont pour mission de collaborer avec les responsables de la santé et de l'éducation, les agences de l'emploi, les organes de la justice et les écoles à la conception de programmes de prévention. Il est également prévu un dispositif à l'intention des élèves du primaire ou de jeunes ayant décroché de l'école qui sont en quête d'une formation ou d'un emploi. Il existe des programmes associant le foyer et l'école à l'intention des jeunes entre 11 et 17 ans pour prévenir l'exclusion scolaire ; le personnel de soutien, qui intervient dans l'établissement, vient en aide aux élèves et à leurs parents. Par ailleurs, ont été mis en place neuf projets pilotes destinés à lutter contre l'exclusion sociale par le biais de conférences à l'intention de groupes de familles et par la médiation. Plusieurs formations et manuels de lutte contre l'intimidation ont été conçus et évalués. (Extrait de [Margaret Shaw](#), p. 79).

Les rythmes scolaires à l'étranger

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Unité française Eurydice, adjointe au chef de la Mission aux relations européennes et internationales
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Deux sources d'information peuvent être utilisées pour réaliser une synthèse sur les rythmes scolaires dans les pays étrangers et particulièrement en Europe : ce sont, au niveau européen, les documents établis par le réseau Eurydice et, au niveau des pays de l'OCDE, la publication annuelle de "Regards sur l'éducation". Ces informations sont assez schématiques mais ont l'intérêt d'être collectées de façon homogène.

Ainsi, nous disposons pour l'année 2009-2010 des calendriers scolaires¹ des pays faisant partie du réseau Eurydice (les 27 pays de l'UE + l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Turquie). Nous avons par ailleurs dans la dernière édition 2009 de "Regards sur l'éducation" de l'OCDE, portant sur l'année de référence 2007, "le nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire" et "le nombre annuel moyen d'heures d'instruction prévues"² et également le nombre de semaines et de jours d'enseignement³. Le nombre annuel d'heures, le nombre annuel de semaines et le nombre annuel de jours d'enseignement permettent de calculer des ratios intéressants, le nombre moyen d'heures d'enseignement par semaine et par jour de classe. Ces ratios permettent de mesurer d'une certaine façon l'intensité du travail demandé aux élèves du niveau de l'enseignement élémentaire avec la charge horaire de travail par jour de classe et celle des élèves du niveau du collège avec le nombre hebdomadaire d'heures de cours des semaines travaillées. On trouvera en annexe deux courts extraits de "Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009" et de "Regards sur l'éducation 2009" ; en même temps qu'ils contiennent des données utilisées pour construire les 3 tableaux de cette note, ils comportent une analyse intéressante et des précisions méthodologiques sur les données.

Une organisation annuelle du temps scolaire en Europe très diversifiée

Le tableau 1, construit à partir du document d'Eurydice¹, montre une organisation de l'année scolaire extrêmement différente d'un pays à l'autre en Europe.

La longueur des vacances d'été varie pour l'enseignement primaire du simple au double avec 12 ou 13 semaines dans 10 pays (la Bulgarie, l'Estonie, la Grèce, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, Malte, le Portugal, la Roumanie et la Turquie) et avec 6 semaines dans 5 pays (l'Allemagne, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et le Liechtenstein) ; la France avec 9 semaines se trouve dans un groupe de 6 pays (la Belgique, la République tchèque, la Slovaquie, la Slovénie et l'Irlande du nord). Avec 10 ou 11 semaines, on trouve encore 8 pays (Chypre, la Finlande, la Hongrie, l'Irlande, la Pologne, l'Espagne, la Suède et l'Islande).

Les vacances d'été sont de même longueur que le primaire pour le second degré sauf pour la Bulgarie, Chypre, la Grèce et la Lituanie où elles sont plus courtes et sauf encore pour l'Irlande, les Pays-Bas et l'Islande où elles sont plus longues.

S'ajoutent les "petites vacances" et les jours de fêtes nationales ou religieuses. Là aussi, la lecture du tableau 1 fait apparaître des situations très différentes d'un pays à l'autre.

Les colonnes 9 et 10, bien que portant sur l'année 2007, dressent un bilan très instructif du nombre de semaines d'enseignement. Les pays, pour lesquels le compte a été donné, totalisant un nombre de semaines d'enseignement de 40 ou plus, sont la République tchèque, le Danemark, l'Allemagne, la Grèce, les Pays-Bas et la Slovénie. La France se distingue avec 35 semaines, le nombre le plus faible.

¹ Voir le document en annexe : "[Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education. 2009/10 school year](#)"

² Il s'agit du tableau D1.1. à la page 390.

³ Tableau D4.1. à la page 439.

Tableau 1 - Vacances scolaires (2009-10) et nombre de semaines d'enseignement (2007)

	Vacances d'automne	Noël/ Nouvelle année	Hiver/ Carnaval	Printemps / Pâques	Troisième trimestre	Fêtes nationales/ religieuses	Vacances d'été		Nombre de semaines d'enseignement (2007)	
							1er degré	2nd degré	1er degré	2nd degré
U. E. 27	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Autriche	1	2	1	1	4 j.	8 j.	9		38	38
Belgique, C. flam.	1	2	1	2		5 j.	9		37	37
Belgique, C. franç.	1	2	1	2		4 j.	9		37	37
Belgique, C. germ.	1	2	1	2		6 j.	9		*	*
Bulgarie	3 j.	1,5	1 j.	1,5		2 j.	13	11	*	*
Chypre		2		2		11 j.	11	9	*	*
Rép. tchèque	2j	2	1 j.	1	2 j.	6 j.	9		40	40
Danemark	1	1,5	1	1		5 j.	6	?	42	42
Estonie	1	2		1		2 j.	12,5		39	39
Finlande	1-7 j.	1 à 2	1	4 j.		2 j.	10,5		38	38
France	1,5	2	2	2		3 j.	9		35	35
Allemagne	5-12 j.	10-18 j.	0-13 j.	5-16 j.	0-11 j.	10 j.	6		40	40
Grèce		2		2		7 j.	12	10	40	40
Hongrie	9j	12j		5 j.		3 j.	11		37	37
Irlande	1	2	2 j.	2		3 j.	10	13	37	33
Italie		2	1-5 j.	5-9 j.		5 j.	12,5		38	38
Lettonie	1	2		1		4 j.	13		*	*
Lituanie	1	2		1		4 j.	13	11	*	*
Luxembourg	1	2	1	2	1	3 j.	8		36	36
Malte	2 j.	2	2 j.	1		5 j.	13		*	*
Pays-Bas	1	2	1		1,5	7 j.	6	7	40	m
Pologne		1	2	0,5		3 j.	10		m	m
Portugal	0,5	2	0,5	2	2 j.	5 j.	12		37	37
Roumanie	1	2	1	1		11 j.	13		*	*
La Slovaquie	2 j.	2	1	4j		3 j.	9		m	m
La Slovénie	1	1,5	1	1 j.	1	1 j.	9		40	40
Espagne		2	0,5	1		12 j.	11		37	37
La Suède	1	2	1	1		17 j.	10		a	a
R-U, Angl., P. de G.	1	2	1	2	1	3 j.	6		38	38
R-U, Irl. du nord	2 j.	2	2 j.	1		3 j.	9		*	*
R-U, Ecosse	1 à 2	2 à 2,5	1 j. à 1	2	1 à 3 j.	3 j.	6,5		38	38
Islande	0-2 j.	2	0-5 j.	7 j.		4 j.	11	13	36	36
Le Liechtenstein	2	2	1	2		13 j.	6		*	*
La Norvège	1	2	1	1,5		2 j.	8		38	38
La Turquie	1	1 j.	2	1 j.		2 j.	13		38	a

Les colonnes 1 à 8 ont été réalisées à partir du document d'Eurydice "Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education. 2009/10 school year".

Les informations des colonnes 9 et 10 sont extraites du tableau D4.1. de "Regards sur l'éducation 2009", p. 439, reproduite en annexe.

* : Ne figure pas dans le tableau D4.1. a : Sans objet. m : Non disponible.

La semaine de 6 jours n'existe pratiquement plus

Il n'existe pas, semble-t-il, d'enquête systématique sur l'organisation de la semaine scolaire. Deux sources permettent cependant d'avoir des informations sur le sujet : les réponses à une question posée sur le forum du réseau européen Eurydice en septembre 2007 et le calcul du nombre moyen de jours d'enseignement par semaine, puisque nous disposons pour 2007 dans "Regards sur l'éducation 2009" du nombre annuel de semaines et de jours d'enseignement.

Les réponses du forum permettent d'affirmer qu'en Europe, la semaine d'enseignement est de 5 jours, ou moins, et que le samedi est exclu du temps scolaire.

Le calcul du nombre moyen de jours d'enseignement par semaine est donné dans le tableau 2. Mise à part la Corée, où ce ratio est de 5,5 jours dans les 3 niveaux d'enseignement, Israël (4,2) et l'Italie (4,4), tous les autres pays ont un nombre moyen de jours d'enseignement par semaine qui se situe entre 4,5 et 5 jours.

Les colonnes 4 à 6 qui fournissent le nombre annuel de jours d'enseignement permettent également de mesurer la diversité des situations entre les pays de l'OCDE.

Dans le primaire, de 3 à 5,7 heures de classe par jour

Tableau 3 (colonnes 1 à 3) montre une très grande diversité du nombre moyen d'heures d'enseignement par jour puisqu'il s'échelonne selon les pays de 3 heures (Hongrie, Fédération de Russie et Corée) à 5,7 heures (le Chili). La moyenne des pays de l'OCDE est de 4,1 et celle de l'Europe des 19, de 4,2.

L'année sur laquelle porte l'information est 2007, année antérieure à l'introduction systématique de la semaine de 4 jours en France. Le nombre moyen était alors de 5,2 heures par jour en admettant que la semaine était majoritairement de 5 jours (ce ratio serait de 5,8 heures par jour entier si on faisait le calcul avec 4,5 jours par semaine).

Rappelons que depuis l'introduction de la semaine de 4 jours à l'école, avec 24 heures de classe par semaine (non comprises les heures de soutien), le nombre d'heures par jour est passé à 6 heures et le nombre annuel d'heures à 840.

Dans le second degré, de 18,1 à 27,8 heures de cours par semaine

Dans le secondaire 1^{er} cycle, on a préféré présenter le nombre moyen d'heures de cours par semaine, car plus proche de la notion d'emploi du temps hebdomadaire qui implique des horaires journaliers moins réguliers que dans le primaire. Le tableau 3 (colonnes 4 à 6) donne le résultat du calcul à partir des données extraites de la publication de l'OCDE "Regards sur l'éducation" et portant sur 2007.

Même constat que dans l'élémentaire, les disparités entre pays sont importantes puisque ce nombre hebdomadaire moyen d'heures de cours par semaine varie de moins de 20 heures en Hongrie (18,1) et en Slovaquie (19,8) - la Finlande étant très proche avec 20,4 - à plus de 27 heures, au Mexique (27,8), en France (27,6) et au Chili (27,2). La moyenne des pays de l'OCDE est de 23,5 et celle de l'Europe des 19, de 23,4.

Horaires semblables ou différents selon la progression dans chaque degré ?

La figure E1. de l'extrait de "Chiffres clés de l'éducation en Europe", donnée et commentée en annexe, montre au moyen d'un histogramme pour chacune des 30 situations nationales présentées le nombre d'heures d'enseignement annuel pour chacune des 9 premières années (primaire et début du secondaire). On repère deux types de situations contrastées, celles qui ménagent une progression et celles qui prévoient un nombre d'heures semblable quels que soient le niveau et donc l'âge.

Tableau 2 – Le nombre annuel de semaines et de jours d'enseignement et le nombre moyen de jours d'enseignement par semaine, pour le primaire, le 1^{er} et le 2^{ème} cycle du second degré (2007)

	Nombre de semaines d'enseignement			Nombre de jours d'enseignement			Nombre moyen de jours d'enseignement par semaine		
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filiale générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filiale générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filiale générale)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australie	40	40	40	197	197	197	4,9	4,9	4,9
Autriche	38	38	38	180	180	180	4,7	4,7	4,7
Belgique (Fl.)	37	37	37	179	180	180	4,8	4,9	4,9
Belgique (Fr.)	37	37	37	181	181	181	4,9	4,9	4,9
Rép. tchèque	40	40	40	193	193	193	4,8	4,8	4,8
Danemark	42	42	42	200	200	200	4,8	4,8	4,8
Angleterre	38	38	38	190	190	190	5,0	5,0	5,0
Finlande	38	38	38	188	188	188	4,9	4,9	4,9
France	35	35	35	m	m	m	m	m	m
Allemagne	40	40	40	193	193	193	4,9	4,9	4,9
Grèce	40	38	38	195	185	185	4,9	4,9	4,9
Hongrie	37	37	37	185	185	185	5,0	5,0	5,0
Islande	36	36	35	180	180	175	5,0	5,0	5,0
Irlande	37	33	33	183	167	167	5,0	5,0	5,0
Italie	38	38	38	167	167	167	4,4	4,4	4,4
Japon	40	40	40	200	200	198	5,0	5,0	5,0
Corée	37	37	37	204	204	204	5,5	5,5	5,5
Luxembourg	36	36	36	176	176	176	4,9	4,9	4,9
Mexique	42	42	36	200	200	172	4,8	4,8	4,8
Pays-Bas	40	m	m	195	m	m	4,9		
Nouv.-Zélande	39	39	38	197	194	190	5,0	5,0	5,0
Norvège	38	38	38	190	190	190	5,0	5,0	5,0
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	37	37	37	171	171	171	4,6	4,6	4,6
Ecosse	38	38	38	190	190	190	5,0	5,0	5,0
Rép. slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	37	37	36	176	176	171	4,8	4,8	4,8
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	38	a	38	180	a	180	4,7		4,7
États-Unis	36	36	36	180	180	180	5,0	5,0	5,0
Moy. de l'OCDE	38	38	38	187	186	184	4,9	4,9	4,9
Moy. de l'UE-19	38	38	38	185	183	182	4,9	4,9	4,9
Brésil	40	40	40	200	200	200	5,0	5,0	5,0
Chili	40	40	40	191	191	191	4,8	4,8	4,8
Estonie	39	39	39	175	175	175	4,5	4,5	4,5
Israël	43	42	42	183	175	175	4,2	4,2	4,2
Fédération de Russie	34	35	35	164	169	169	4,8	4,8	4,8
Slovénie	40	40	40	188	188	188	4,7	4,7	4,7

Les informations des colonnes 1 à 6 sont extraites du tableau D4.1. de "Regards sur l'éducation 2009", p. 439, reproduite en annexe.
m : Non disponible. a : Sans objet.

Tableau 3 - Nombre moyen d'heures d'enseignement par jour dans le primaire et par semaine dans le 1^{er} cycle du secondaire (2007)

Enseignement du premier de gré				Enseignement du premier cycle du second degré			
	Nombre de jours d'enseignement	Nombre annuel d'heures d'instruction obligatoires	Nombre moyen d'heures par jour		Nombre de semaines d'enseignement	Nombre annuel d'heures d'instruction obligatoires	Nombre moyen d'heures par semaine
	Primaire	Des 7 à 8 ans			1er c. 2nd d.	De 12 à 14 ans	
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)
Chili	191	1089	5,7	Mexique	42	1167	27,8
Italie	167	891	5,3	France	35	966	27,6
France	175(*)	913	5,2	Chili	40	1089	27,2
Irlande	183	941	5,1	Italie	38	1001	26,3
Portugal	171	855	5,0	Belgique (Fr.)	37	960	25,9
Australie	197	954	4,9	Espagne	37	956	25,8
Pays-Bas	195	940	4,8	Irlande	33	848	25,7
Luxembourg	176	847	4,8	Féd. de Russie	35	879	25,1
Israël	183	878	4,8	Grèce	38	953	25,1
Belgique (Fr.)	181	840	4,6	Angleterre	38	925	24,3
Espagne	176	793	4,5	Islande	36	872	24,2
Angleterre	190	846	4,5	Australie	40	962	24,0
Grèce	195	828	4,2	Autriche	38	913	24,0
Moyenne UE-19	185	781	4,2	Portugal	37	880	23,8
Moyenne OCDE	187	769	4,1	Moyenne OCDE	38	892	23,5
Islande	180	720	4,0	Corée	37	867	23,4
Mexique	200	800	4,0	Moyenne UE-19	38	888	23,4
Turquie	180	720	4,0	Israël	42	966	23,0
Autriche	180	690	3,8	Rép. tchèque	40	915	22,9
Rép. tchèque	193	687	3,6	Allemagne	40	883	22,1
Japon	200	707	3,5	Norvège	38	826	21,7
Norvège	190	656	3,5	Luxembourg	36	782	21,7
Estonie	175	595	3,4	Japon	40	868	21,7
Danemark	200	671	3,4	Danemark	42	900	21,4
Slovénie	188	621	3,3	Estonie	39	802	20,6
Allemagne	193	634	3,3	Finlande	38	777	20,4
Finlande	188	608	3,2	Slovénie	40	791	19,8
Corée	204	612	3,0	Hongrie	37	671	18,1
Féd. de Russie	164	493	3,0	Pays-Bas	m	1027	m
Hongrie	185	555	3,0	Turquie	a	750	a
Belgique (Fl.)	179	a	a	Belgique (Fl.)	37	a	a
Nouvelle-Zélande	197	m	m	Nouvelle-Zélande	39	m	m
Pologne	m	m	m	Pologne	m	m	m
Ecosse	190	a	a	Ecosse	38	a	a
Rép. slovaque	m	m	m	Rép. slovaque	m	m	m
Suède	a	741	a	Suède	a	741	a
Suisse	m	m	m	Suisse	m	m	m
États-Unis	180	m	m	États-Unis	36	m	m
Brésil	200	m	m	Brésil	40	m	m

Les colonnes 1 et 4 sont extraites du tableau D4.1. de "Regards sur l'éducation 2009", p. 439 ; les colonnes 2 et 5 sont extraites du tableau D1.1. p. 390, reproduite en annexe.

Les pays sont rangés par ordre décroissant du ratio "Nombre moyen d'heures" des colonnes 3 et 6

(*) Cette information ne figure pas dans la source ; nous avons considéré qu'en 2007 les semaines étaient de 5 jours (35x5=175). Le ratio serait de 5,8 heures par jours pleins si on faisait le calcul avec 4,5 jours par semaine.

m : Non disponible. a : Sans objet.

Ainsi, l'analyse des rythmes scolaires faite à partir des trois éclairages, annuel, hebdomadaire et journalier, montre clairement que la France, en 2007, a une position très particulière. Avec 35 semaines, elle disposait de l'année de travail la plus courte et du nombre de semaines de congé le plus élevé. Le nombre d'heures de cours par an est parmi les plus importants, les horaires hebdomadaires et journaliers se trouvent donc fatalement parmi les plus chargés. Les changements intervenus en France à la rentrée 2008 ont eu comme conséquence de diminuer le volume d'heures d'enseignement dans l'enseignement primaire pour le rapprocher de la moyenne de l'OCDE. A ce niveau d'enseignement, avec la généralisation de la semaine de quatre jours, la journée de six heures de travail scolaire est la plus longue de tous les pays. Les heures de soutien pour les élèves en difficulté viennent également renforcer cette situation observée

Annexes :

Extrait de "Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009", pages 199 et 200.

Extrait de "Regards sur l'éducation 2009", pages 382, 383, 389, 390 et 439.

- La page 389 fournit les définitions des données et la méthodologie mise en œuvre.
- La page 439 avec le tableau D4.1. n'est utilisée que pour les 6 premières colonnes (nombres de semaines d'enseignement et nombres de jours d'enseignement) qui sont valables à la fois pour les élèves et les enseignants. Le reste du tableau concerne uniquement le travail des enseignants.

Organisation de l'année scolaire en Europe, enseignements primaire et secondaire général, année scolaire 2009-2010.

PROCESSUS ÉDUCATIFS

SECTION I – TEMPS D'ENSEIGNEMENT

DANS LA PLUPART DES PAYS, LA DURÉE ANNUELLE D'ENSEIGNEMENT AUGMENTE PROGRESSIVEMENT LORS DE LA SCOLARITÉ

Les pays européens organisent différemment le temps annuel d'enseignement durant l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Dans la plupart des pays, le nombre total d'heures d'enseignement varie au sein du primaire et du secondaire inférieur. Dans beaucoup d'entre eux, l'horaire annuel du début de la scolarité primaire est allégé (généralement les deux premières années) pour augmenter durant la suite de l'enseignement obligatoire et notamment dans l'enseignement secondaire inférieur. Le temps d'enseignement est généralement réparti sur cinq jours par semaine excepté en Italie (6 jours). Le nombre d'heures que les élèves passent en classe et les durées des périodes d'enseignement peuvent varier également selon les pays et les années d'études.

D'autres pays présentent un temps annuel d'enseignement uniforme au sein de chacun de ces niveaux. En Belgique (Communautés française et germanophone), en Espagne, en Italie, à Chypre et au Portugal, l'horaire annuel est constant durant l'enseignement primaire et au sein du secondaire inférieur. Pour autant, il augmente entre les deux niveaux d'enseignement. Ainsi, par exemple, en Belgique, il passe d'environ 850 heures par an au primaire à 971 par an durant l'enseignement secondaire inférieur. En Espagne, il passe de 875 heures annuelles à 1 050 heures.

Enfin, le nombre total annuel d'heures est identique au niveau primaire (CITE 1) et au niveau secondaire inférieur (CITE 2) en Belgique (Communauté flamande), au Luxembourg et en Turquie. En Estonie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède et en Norvège, le nombre d'heures est fixé pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (ou pour certains cycles de celle-ci), à charge pour les autorités en la matière de les répartir entre les années.

Notes complémentaires (figure E1)

Allemagne: *Hauptschule*.

Espagne: la nouvelle loi organique sur l'éducation de 2006 (*Ley Orgánica de Educación – LOE*) établit une nouvelle organisation de l'enseignement obligatoire qui sera progressivement mise en œuvre de 2006/2007 à 2009/2010.

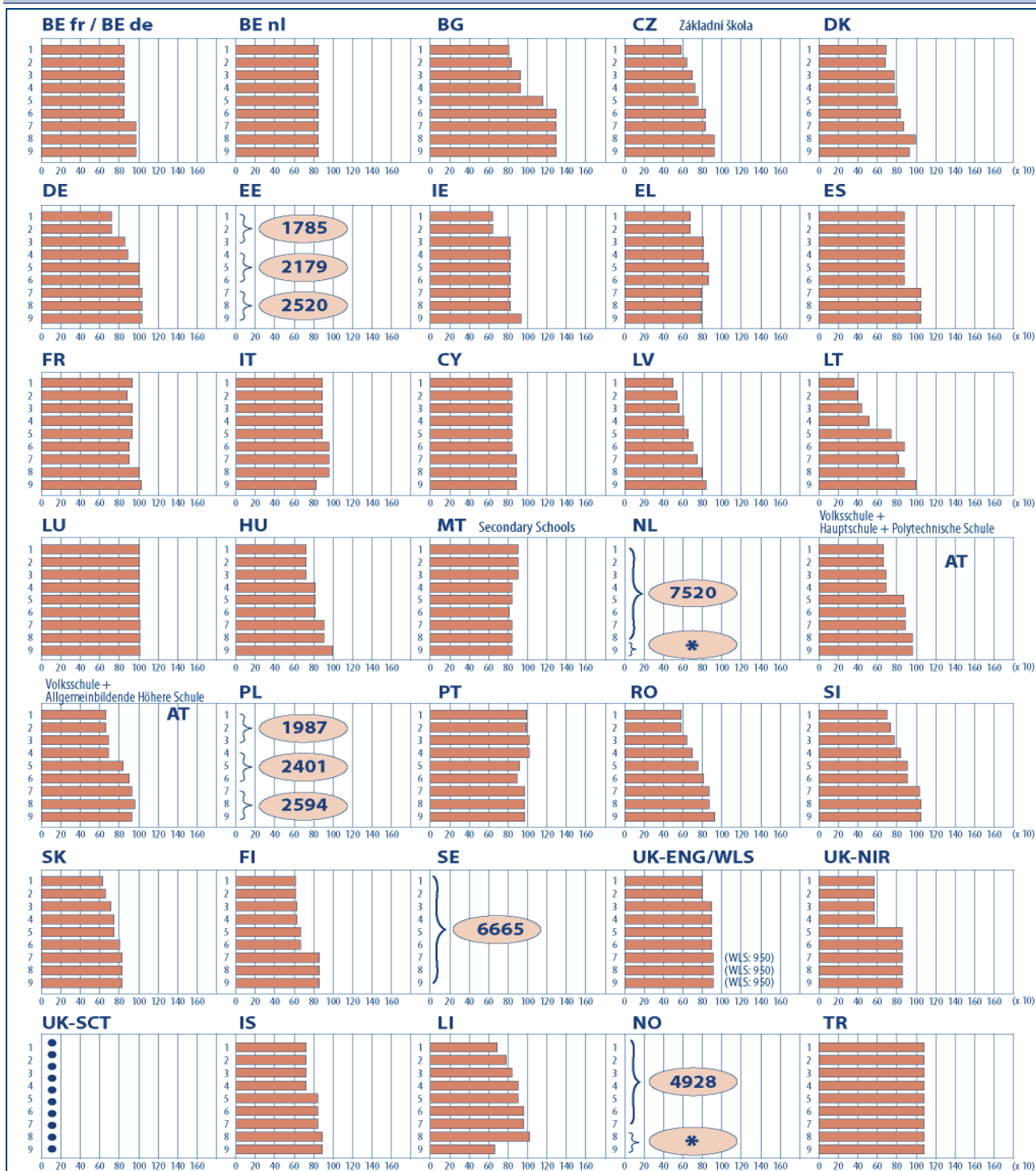
Roumanie: *Școala primară + Gimnaziu + Liceu*.

Liechtenstein: *Primarschule + Gymnasium*.

Note explicative

Le temps d'enseignement présenté dans cette figure correspond à la charge théorique minimale des élèves. Il se base sur les recommandations nationales pour les neuf premières années de l'éducation en suivant la structure des systèmes nationaux d'éducation (figure B1). Pour chaque année, la charge d'enseignement est calculée en prenant la charge minimale journalière moyenne, multipliée par le nombre de journées d'enseignement par an. Les pauses (récréatives ou autres) de tout type, ainsi que le temps dévolu aux cours facultatifs, sont exclus de ce calcul. Les temps totaux d'enseignement minimal annuel sont additionnés pour obtenir la charge totale minimale d'heures pour chaque année.

Figure E1. Nombre minimal recommandé d'heures d'enseignement par an au cours des neuf premières années de l'enseignement primaire et secondaire, 2006/2007.



* NL: minimum 1 040 heures/an pour les années 9 et 10; NO: total de 2 564 heures pour les années 8 à 10

● Temps flexible } n Nombre d'heures réparties sur un certain nombre d'années ■ Nombre d'heures par année d'enseignement

Source: Eurydice.

COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

Cet indicateur évalue le temps que les élèves âgés de 7 à 15 ans doivent en principe passer en classe et étudie la façon dont ce temps est réparti entre les différentes matières

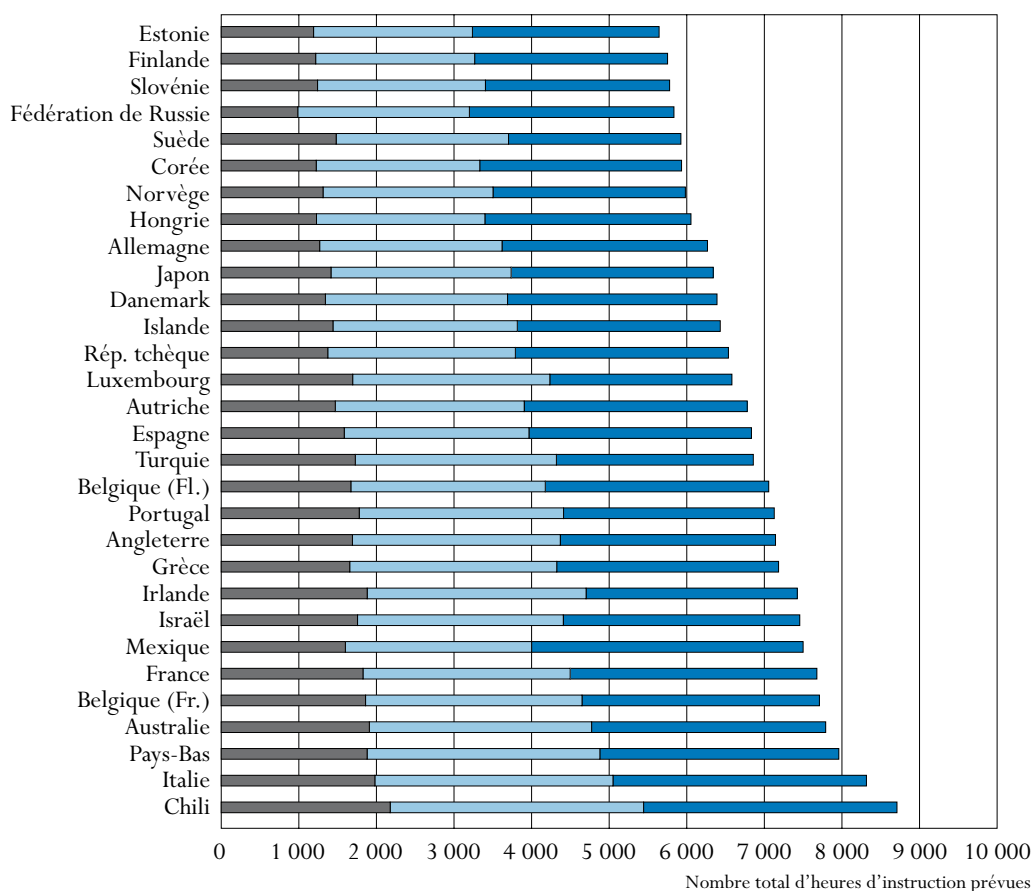
Points clés

INDICATEUR D1

Graphique D1.1. Nombre total d'heures d'instruction prévues pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2007)


■ Élèves de 7 à 8 ans ■ Élèves de 9 à 11 ans ■ Élèves de 12 à 14 ans

Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont censés suivre en moyenne 6 862 heures de cours entre l'âge de 7 et 14 ans, soit 1 580 heures entre l'âge de 7 et 8 ans, 2 504 heures entre 9 et 11 ans et 2 778 heures entre 12 et 14 ans. Ce temps d'instruction prévu est en grande partie obligatoire.



Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction prévues.

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqg2009).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 7 et 8 ans suivent 769 heures de cours obligatoires par an et doivent théoriquement passer 790 heures en classe. Ils suivent environ 41 heures de cours obligatoires de plus par an entre l'âge de 9 et 11 ans et un peu plus de 82 heures de cours de plus par an entre l'âge de 12 et 14 ans qu'entre l'âge de 9 et 11 ans. De même, le temps d'instruction prévu par an pour les élèves âgés de 9 à 11 ans est supérieur de 45 heures environ à celui des élèves âgés de 7 et 8 ans et celui des élèves âgés de 12 à 14 ans est supérieur d'un peu plus de 91 heures à celui des élèves âgés de 9 à 11 ans.
- Selon la moyenne établie sur la base des pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de sciences représentent 47 % du temps d'instruction obligatoire chez les élèves âgés de 9 à 11 ans, contre à peine plus de 40 % chez les élèves âgés de 12 à 14 ans. La part du programme de cours obligatoire qui est consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature chez les élèves de 9 à 11 ans varie sensiblement selon les pays : elle ne représente pas plus de 13 % en Australie, mais atteint ou dépasse 30 % en France, au Mexique et aux Pays-Bas.

Définitions et méthodologie

Les données sur le temps d’instruction se rapportent à l’année scolaire 2006/2007 et proviennent de l’enquête OCDE-INES de 2008 sur les enseignants et les programmes.

Le temps d’instruction des élèves âgés de 7 à 15 ans correspond au nombre officiel de séquences de cours de 60 minutes dispensés par les établissements pendant l’année scolaire 2006/2007. Dans les pays où le temps d’instruction n’est pas strictement réglementé, les temps d’instruction ont été estimés sur la base de résultats d’enquête. Les heures perdues lors de la fermeture des établissements pour cause de festivités ou de commémorations (la fête nationale, par exemple) ne sont pas prises en compte. Le temps d’instruction prévu ne comprend pas les cours non obligatoires organisés en dehors de la journée de classe, ni le temps consacré aux devoirs, aux leçons et aux cours particuliers avant ou après la journée de classe.

Par temps d’instruction prévu, on entend le nombre annuel d’heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondus.

Par programme obligatoire, on entend le temps d’instruction minimal et sa répartition entre matières obligatoires qui sont appliqués dans la quasi-totalité des établissements publics et pour la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le temps consacré aux différentes matières est mesuré sur la base du tronc commun minimal, et non du temps moyen consacré à chaque matière, car les sources d’information (la réglementation) ne permettent pas de procéder à des estimations plus précises. Le programme obligatoire total comprend la partie obligatoire du programme et les matières à option obligatoires.

Par partie non obligatoire du programme, on entend le nombre moyen d’heures de cours supplémentaires que les élèves peuvent suivre en plus du nombre d’heures d’instruction obligatoire. Les matières concernées varient souvent d’un établissement ou d’une région à l’autre et peuvent être appelées « matières à option non obligatoires ».

Dans le tableau D1.1, le temps d’instruction des jeunes de 15 ans est estimé sur la base du programme de cours de la majorité de ces élèves. Il peut s’agir d’un programme relevant du premier ou du deuxième cycle de l’enseignement secondaire. Dans la plupart des pays, ce programme relève de la filière générale. Si le système d’éducation dirige les élèves vers des filières différentes à cet âge, le temps d’instruction moyen peut avoir été estimé sur la base des programmes de cours les plus courants et pondéré en fonction de la proportion d’élèves fréquentant l’année d’études comptant le plus d’élèves de 15 ans. Si la filière professionnelle est incluse dans le calcul du temps d’instruction, seule la partie de la formation dispensée en milieu scolaire est en principe prise en considération.

Le temps d’instruction prévu dans les formations les moins difficiles porte sur les programmes destinés aux élèves peu susceptibles de poursuivre des études à la fin de la scolarité obligatoire ou au-delà du premier cycle de l’enseignement secondaire. Les pays organisent ou non ces formations selon qu’ils pratiquent une politique de sélection ou de filières. De nombreux pays prévoient le même temps d’instruction dans la plupart ou la totalité des filières, mais laissent une certaine liberté aux élèves quant au choix des matières. Ces choix de matières interviennent souvent à un stade assez précoce lorsque les formations sont longues et considérablement variées.

Autres références

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l’annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Tableau D1.1.

Temps d'instruction obligatoire et prévu dans les établissements publics (2007)

Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires et prévues dans les programmes de cours des élèves de 7 à 8 ans, de 9 à 11 ans, de 12 à 14 ans et de 15 ans

	Tranche d'âge dans laquelle plus de 90 % de la population totale est scolarisée	Nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoires					Nombre annuel moyen d'heures d'instruction prévues				
		De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)	De 7 à 8 ans	De 9 à 11 ans	De 12 à 14 ans	À 15 ans (programme typique)	À 15 ans (programme le moins exigeant)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE											
Australie	5 - 16	954	955	962	938	938	954	955	1006	993	993
Autriche	5 - 16	690	767	913	1005	960	735	812	958	1050	1005
Belgique (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgique (Fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	m	m	930	930	1020	m	m
République tchèque	5 - 17	687	806	915	1030	439	687	806	915	1030	439
Danemark	3 - 16	671	783	900	930	900	671	783	900	930	900
Angleterre	4 - 16	846	893	925	950	a	846	893	925	950	a
Finlande	6 - 18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
France	3 - 17	913	890	966	1036	a	913	890	1060	1142	a
Allemagne	4 - 17	634	784	883	895	m	634	784	883	895	m
Grèce	6 - 15	828	889	953	1117	958	828	889	953	1330	1170
Hongrie	4 - 17	555	601	671	763	763	614	724	885	1106	1106
Islande	3 - 16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
Irlande	5 - 18	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
Italie	3 - 15	891	913	1001	1089	m	990	1023	1089	1089	m
Japon	4 - 17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a
Corée	6 - 17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Luxembourg	4 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexique	5 - 14	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1058	a
Pays-Bas	4 - 17	940	1000	1027	m	a	940	1000	1027	m	a
Nouvelle-Zélande	4 - 15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norvège	4 - 17	656	730	826	855	a	656	730	826	855	a
Pologne	6 - 18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	5 - 16	855	849	880	821	m	889	878	905	872	m
Écosse	4 - 16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
République slovaque	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espagne	3 - 16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
Suède	3 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Suisse	5 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquie	7 - 12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
États-Unis	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Moyenne de l'OCDE</i>		<i>769</i>	<i>810</i>	<i>892</i>	<i>921</i>	<i>831</i>	<i>790</i>	<i>835</i>	<i>926</i>	<i>966</i>	<i>881</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>		<i>781</i>	<i>822</i>	<i>888</i>	<i>918</i>	<i>816</i>	<i>802</i>	<i>847</i>	<i>928</i>	<i>977</i>	<i>867</i>
Pays partenaires											
Brésil	7 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili	6 - 16	1089	1089	1089	1203	1203	1089	1089	1089	1203	1203
Estonie	6 - 16	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
Israël	5 - 17	878	867	966	1040	1015	878	884	1016	1089	1064
Fédération de Russie	7 - 15	493	737	879	912	m	493	737	879	912	m
Slovénie	6 - 17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. La tranche d'âge « De 12 à 14 ans » comprend uniquement les élèves âgés de 12 et 13 ans.

 Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).

Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.



 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682675381840>

Tableau D4.1.

Organisation du temps de travail des enseignants (2007)

Nombre de semaines, de jours et d'heures d'enseignement et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire

	Nombre de semaines d'enseignement			Nombre de jours d'enseignement			Nombre d'heures d'enseignement			Temps de travail à l'école (en heures)			Temps de travail légal (en heures)		
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire (filière générale)
Pays membres de l'OCDE	Australie	40	40	40	197	197	877	815	813	1208	1230	1230	a	a	a
	Autriche	38	38	38	180	180	774	607	589	a	a	a	1768	1768	a
	Belgique (Fl.)	37	37	37	179	180	806	691	645	931	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	37	37	37	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	40	40	40	193	193	849	637	608	a	a	a	1688	1688	1688
	Danemark	42	42	42	200	200	648	648	364	1306	1306	m	1680	1680	1680
	Angleterre	38	38	38	190	190	m	m	m	1265	1265	1265	1265	1265	1265
	Finlande	38	38	38	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
	France	35	35	35	m	m	914	632	618	a	a	a	a	a	a
	Allemagne	40	40	40	193	193	806	758	714	a	a	a	1750	1750	1750
	Grèce	40	38	38	195	185	751	559	544	1500	1425	1425	1762	1762	1762
	Hongrie	37	37	37	185	185	583	555	555	a	a	a	1864	1864	1864
	Islande	36	36	35	180	180	671	671	560	1650	1650	1720	1800	1800	1800
	Irlande	37	33	33	183	167	946	735	735	1036	735	735	a	a	a
	Italie	38	38	38	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
	Japon	40	40	40	200	200	705	600	498	a	a	a	1960	1960	1960
	Corée	37	37	37	204	204	755	545	480	a	a	a	1554	1554	1554
	Luxembourg	36	36	36	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a	a
	Mexique	42	42	36	200	200	800	1047	843	800	1167	971	a	a	a
	Pays-Bas	40	m	m	195	m	930	m	m	a	a	a	1659	1659	1659
Nouvelle-Zélande	39	39	38	197	194	985	968	950	985	968	950	a	a	a	
Norvège	38	38	38	190	190	741	654	523	1300	1225	1150	1688	1688	1688	
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	37	37	37	171	171	855	752	684	1261	1261	1261	1432	1432	1432	
Écosse	38	38	38	190	190	855	855	855	a	a	a	1365	1365	1365	
République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Espagne	37	37	36	176	176	880	713	693	1140	1140	1140	1425	1425	1425	
Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	1360	1360	1360	1767	1767	1767	
Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquie	38	a	38	180	a	639	a	567	870	a	756	1832	a	1832	
États-Unis	36	36	36	180	180	1080	1080	1080	1332	1368	1368	a	a	a	
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>187</i>	<i>186</i>	<i>184</i>	<i>798</i>	<i>709</i>	<i>653</i>	<i>1185</i>	<i>1214</i>	<i>1159</i>	<i>1662</i>	<i>1652</i>	<i>1656</i>
<i>Moyenne de l'UE-19</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>38</i>	<i>185</i>	<i>183</i>	<i>182</i>	<i>794</i>	<i>665</i>	<i>625</i>	<i>1202</i>	<i>1173</i>	<i>1154</i>	<i>1619</i>	<i>1619</i>	<i>1605</i>
Pays partenaires	Brésil	40	40	40	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
	Chili	40	40	40	191	191	860	860	860	1152	1152	1152	a	a	a
	Estonie	39	39	39	175	175	630	630	578	1540	1540	1540	a	a	a
	Israël	43	42	42	183	175	1025	788	665	1221	945	945	a	a	a
	Fédération de Russie	34	35	35	164	169	656	845	845	a	a	a	a	a	a
	Slovénie	40	40	40	188	188	682	682	626	a	a	a	a	a	a

Source : OCDE, Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2009).
 Les symboles représentant les données manquantes figurent dans le Guide du lecteur.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/682768708534>

Organisation of school time in Europe

Primary and general secondary education

2009/10 school year

AUSTRIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	07 September 2009: Burgenland, Niederösterreich, Wien 14 September 2009: Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg	07 September 2009: Burgenland, Niederösterreich, Wien 14 September 2009: Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg
End of students' school year	02 July 2010: Burgenland, Niederösterreich, Wien 09 July 2010: Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg	02 July 2010: Burgenland, Niederösterreich, Wien 09 July 2010: Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg
Autumn holidays	1 week 27 – 31 October 2009: Vorarlberg	1 week 27 – 31 October 2009: Vorarlberg
Christmas/New Year	2 weeks 24 December 2009 – 06 January 2010	2 weeks 24 December 2009 – 06 January 2010
Winter/Carnival	1 week 01 – 06 February 2010: Niederösterreich, Wien 08 – 13 February 2010: Burgenland, Kärnten, Salzburg, Tirol, Vorarlberg 15 – 20 February 2010: Oberösterreich, Steiermark	1 week 01 – 06 February 2010: Niederösterreich, Wien 08 – 13 February 2010: Burgenland, Kärnten, Salzburg, Tirol, Vorarlberg 15 – 20 February 2010: Oberösterreich, Steiermark
Spring/Easter	1 week 27 March – 06 April 2010	1 week 27 March – 06 April 2010
Third term	4 days 22 May – 25 May 2010	4 days 22 May – 25 May 2010
Summer	About 9 weeks 03 July – 04 September 2010: Burgenland, Niederösterreich, Wien 10 July – 11 September 2010: Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg	About 9 weeks 03 July – 04 September 2010: Burgenland, Niederösterreich, Wien 10 July – 11 September 2010: Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg
Public/religious holidays	26 October 2009 01 November 2009 (Sunday) 02 November 2009 08 December 2009 01 May 2010 13 May 2010 03 June 2010 1 extra religious holiday (Saint – different in each <i>Land</i>)	26 October 2009 01 November 2009 (Sunday) 02 November 2009 08 December 2009 01 May 2010 13 May 2010 03 June 2010 1 extra religious holiday (Saint – different in each <i>Land</i>)
Starting/End date of teachers' school year	The teachers' school year is the same as the pupils' school year	The teachers' school year is the same as the pupils' school year

BELGIUM (FLEMISH COMMUNITY)

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year

	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	30 June 2010	30 June 2010
Autumn holidays	1 week 2 November – 8 November 2009	1 week 2 November – 8 November 2009
Christmas/New Year	2 weeks 21 December 2009 – 03 January 2010	2 weeks 21 December 2009 – 03 January 2010
Winter/Carnival	1 week 15 February – 21 February 2010	1 week 15 February – 21 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 05 April – 18 April 2010	2 weeks 05 April – 18 April 2010
Third term	-	-
Summer	9 weeks 01 July – 31 August 2009	9 weeks 01 July – 31 August 2009
Public/religious holidays	5 days 11 November 2009 01 May 2010 13 – 14 May 2010 24 May 2010	5 days 11 November 2009 01 May 2010 13 – 14 May 2010 24 May 2010
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	30 June 2009	30 June 2009

Source: Eurydice

BELGIUM (FRENCH COMMUNITY)

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year

	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	30 June 2010	30 June 2010
Autumn holidays	1 week 2 November – 6 November 2009	1 week 2 November – 6 November 2009
Christmas/New Year	2 weeks 21 December 2009 – 01 January 2010	2 weeks 21 December 2009 – 01 January 2010
Winter/Carnival	1 week 15 February – 19 February 2010	1 week 15 February – 19 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 05 April – 16 April 2010	2 weeks 05 April – 16 April 2010
Third term	–	–
Summer	9 weeks 01 July – 31 August 2010	9 weeks 01 July – 31 August 2010
Public/religious holidays	4 days 11 November 2009 13 May 2010 14 May 2010 24 May 2010	4 days 11 November 2009 13 May 2010 14 May 2010 24 May 2010
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	30 June 2010	30 June 2010

Source: Eurydice

BELGIUM (GERMAN-SPEAKING COMMUNITY)

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	30 June 2009	30 June 2009
Autumn holidays	1 week 02 November – 06 November 2009	1 week 02 November – 06 November 2009
Christmas/New Year	2 weeks 21 December 2009 – 02 January 2010	2 weeks 22 December 2009 – 02 January 2010
Winter/Carnival	1 week 15 February – 19 February 2010	1 week 15 February – 19 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 05 April – 16 April 2010	2 weeks 05 April – 16 April 2010
Third term	–	–
Summer	9 weeks 01 July – 31 August 2010	9 weeks 01 July – 31 August 2010
Public/religious holidays	6 days 11 November 2010 01 May 2010 13 May 2010 24 May 2010 + 2 days	6 days 11 November 2010 01 May 2010 13 May 2010 01 June 2010 + 2 days
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009*
End of teachers' school year	30 June 2010	30 June 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

- During the last working days of August, secondary education teachers may be consigned to conduct exams of a second chance.
- A school year has a min. of 180 and a max. of 184 days of schooldays, for 2009/10, the number of days will be 182.

BULGARIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	15 September 2009 (official date)	15 September 2009 (official date)
End of students' school year	Grade I: 21 May 2010 Grade II – IV: 31 May 2010 Grade V - VIII: 15 June 2010 Grade VIII*: 30 June 2010	Grade VIII*: 30 June 2010 Grade IX, X, XI : 30 June 2010 Grade XII: 07 May 2010
Autumn holidays	3 days 5 – 9 November 2009 (Grade I)	-
Christmas/New Year	24 December 2009 – 3 January 2010	24 December 2009 – 3 January 2010
Winter/Carnival	29 January 2010 – 31 January 2010 (a day off between the two school terms)	29 January 2010 – 31 January 2010 (a day off between the two school terms)
Spring/Easter	01 April – 11 April 2010	1 April 2010 – 11 April 2010 (Grade – II - XI) 1 April 2010 – 06 April 2010 (Grade XII)
Third term	-	-
Summer	Grade I: 21 May 2010– 15 September 2010 Grade II – IV: 31 May – 15 September 2010 Grade V – VIII: 15 June – 15 September 2010 Grade VIII*: 30 June – 15 September 2010	Grade IX – XI: 30 June – 15 September 2010
Public/religious holidays	2 holidays 01 November 2009 25 May 2010 (The official celebrations on the occasion of the Day of Slavonic literature and culture)	2 holidays 01 November 2009 25 May 2010 (The official celebrations on the occasion of the Day of Slavonic literature and culture)
Starting date of teachers' school year	See Additional Notes	See Additional Notes
End of teachers' school year	See Additional Notes	See Additional Notes

Source: Eurydice

BULGARIA (CONTINUED)

Additional notes:

Grade VIII* (18 study weeks) is made up of students who have been admitted, after completed VII grade, to secondary schools after successfully passing admission exams. During this year they take intensive foreign language classes, the number of which prevails significantly in comparison with the number of classes assigned to the rest of the studied at this school level, subjects.

Teachers' school year: The length of the teachers' school year is defined not at central level. The decision with this regard is left to the schools' own discretion. The school head is responsible for setting and drawing up of their school's timetable. The most common situation is when the teachers, on employment contract, are required to be present and at disposal at school at the beginning of September so that they can get prepared well in advance and deal with the school documentation for the new school year.

The end of the teachers' school year is also determined at school level, if the teachers are needed to be at school in order to help, complete or close the school documentation, or if they are involved in other out-of-class activities, school projects, initiatives, etc., they usually are supposed to stay extra days after the beginning of the summer holiday period for pupils.

CYPRUS

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	10 September 2009	Between 1-10 September 2009 (see additional notes)
End of students' school year	16 June 2010	(see additional notes)
Autumn holidays	-	-
Christmas/New Year	2 weeks 23 December 2009 – 6 January 2010	2 weeks 24 December 2009 – 06 January 2010
Winter/Carnival	-	-
Spring/Easter	2 weeks 29 March 2010 – 9 April 2010	2 weeks 29 March 2009 – 9 April 2010
Third term	-	-
Summer	11 weeks 17 June 2010 – 8 September 2010	9 weeks 01 July 2010 – 31 August 2010
Public/religious holidays	1/10, 28/10, 13/11, 30/1, 15/2, 25/3, 1/4, 1/5, 13/5, 24/5, 11/06	01/10, 28/10, 13/11, 30/1, 15/02, 25/03, 01/04, 01/05, 24/05, 11/06
Starting date of teachers' school year	7 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	18 June 2010	30 June 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

Secondary Education

Classes may begin on any day during the first ten days of September, the exact date in each year is defined by the Minister of Education and Culture. For the Lower Secondary Education classes may end on any day during the first ten days of June, and for the Upper Secondary Education during the last ten days of May. The exact date is again defined by the Minister.

For the General secondary education, the end of the school year comes at the end of June and includes exams, correction of papers, result announcements.

Teachers

The official school year is longer for teachers in both primary and secondary education as it includes registration days, sorting out of schools and classes and exam periods.

In primary and secondary general education according to the law, the official school year is from 01 September 2009 until the 31 August 2010.

Teachers however, need to be at school from the 01 September 2009 until the 30th of June 2010 for school work for secondary education and from the 07 September 2009 until the 18th of June 2010 for primary education.

CZECH REPUBLIC

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	30 June 2010	30 June 2010
Autumn holidays	2 days 29 and 30 October 2009	2 days 29 and 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 23 December 2009 – 01 January 2010	2 weeks 23 December 2009 – 01 January 2010
Winter/Carnival	1 day 29 January 2010	1 day 29 January 2010
Spring/Easter	1 week between 01 February and 14 March 2010 depending on the region 2 days 01 and 02 April 2010	1 week between 01 February and 14 March 2010 depending on the region 2 days 01 and 02 April 2010
Third term	-	-
Summer	9 weeks 01 July – 31 August 2010	9 weeks 01 July – 31 August 2010
Public/religious holidays	6 days 28 September 2009 28 October 2009 17 November 2009 05 April 2010 01 May 2010 08 May 2010	6 days 28 September 2009 28 October 2009 17 November 2009 05 April 2010 01 May 2010 08 May 2010
Starting date of teachers' school year	Not specified	Not specified
End of teachers' school year	Not specified	Not specified

Source: Eurydice

CZECH REPUBLIC (CONTINUED)

SPECIFICATION OF TERMS FOR SPRING HOLIDAYS	
Term 2010	Regions
01 – 07 February	Kroměříž, Uherské Hradiště, Vsetín, Zlín, Praha-východ, Praha-západ, Mělník, Rakovník, Plzeň-město, Plzeň-sever, Plzeň-jih, Hradec Králové, Teplice, Nový Jičín
08 – 14 February	Česká Lípa, Jablonec nad Nisou, Liberec, Semily, Havlíčkův Brod, Jihlava, Pelhřimov, Třebíč, Žďár nad Sázavou, Kladno, Kolín, Kutná Hora, Písek, Náchod, Bruntál
15 – 21 February	Mladá Boleslav, Příbram, Tábor, Prachatice, Strakonice, Ústí nad Labem, Chomutov, Most, Jičín, Rychnov nad Kněžnou, Olomouc, Šumperk, Opava, Jeseník
22 – 28 February	Benešov, Beroun, Rokycany, České Budějovice, Český Krumlov, Klatovy, Trutnov, Pardubice, Chrudim, Svitavy, Ústí nad Orlicí, Ostrava-město
01 – 07 March	Praha 1 až 5, Blansko, Brno-město, Brno-venkov, Břeclav, Hodonín, Vyškov, Znojmo, Domažlice, Tachov, Louny, Prostějov, Karviná
08 – 14 March	Praha 6 až 10, Cheb, Karlovy Vary, Sokolov, Nymburk, Jindřichův Hradec, Litoměřice, Děčín, Přerov, Frýdek-Místek

Source: Eurydice

Additional notes:

According to the Labour Code, the holiday for **teachers** at primary or secondary level is 8 weeks each calendar year. They take it primarily in the time of school holidays.

DENMARK

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary and lower secondary education (<i>Folkeskole</i>)	General secondary education (<i>Gymnasium</i>)
Starting date of students' school year	10 August 2009	10 August 2009
End of students' school year	25 June 2010	25 June 2010
Autumn holidays	10 – 18 October 2009	10 – 18 October 2009
Christmas/New Year	23 December 2009 – 3 January 2010	23 December 2009 – 3 January 2010
Winter/Carnival	13 – 21 February 2010	13 – 21 February 2010
Spring/Easter	27 March – 5 April 2010	27 March – 5 April 2010
Third term	-	-
Summer	26 June – 10 August 2010	26 June 2010 – ?
Public/religious holidays	30 April 2010 13 – 14 May 2010 22 – 24 May 2010	30 April 2010 13 May 2010 22 – 24 May 2010
Starting date of teachers' school year	Not determined at central level – differs at the various schools / institutions. In general the teachers start a few days before the pupils/students.	Not determined at central level – differs at the various schools / institutions. In general the teachers start a few days before the pupils/students.
End of teachers' school year	Not determined at central level. Usually the teachers' school year follows that of the pupils/students.	Not determined at central level. Usually the teachers' school year follows that of the pupils/students.

Source: Eurydice

Additional notes:

The abovementioned dates for the *Folkeskole* are a sample from the municipality of Aarhus, as the dates vary slightly on a national scale. E.g. the winter/carnival holiday thus depends on the municipality which usually decides whether the holiday is in week 7 or 8. The dates for upper secondary education are taken from Ringkjøbing Gymnasium.

Folkeskole, that is schools offering comprehensive primary and lower secondary education are at liberty to decide on the number of holidays and their distribution, given that they offer a minimum of 200 school days each year. The Ministry of Education determines the last day of the school year, which is the case for both primary, lower secondary and general upper secondary education. In addition, the Ministry may also issue guidelines regarding the distribution of holidays.

ESTONIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	31 August 2010	31 August 2010
Autumn holidays	1 week 24 October – 01 November 2009	1 week 24 October – 01 November 2009
Christmas/New Year	2 weeks 24 December 2009 – 10 January 2010	2 weeks 24 December 2009 – 10 January 2010
Winter/Carnival	-	-
Spring/Easter	1 week 20 March – 28 March 2010	1 week 20 March – 28 March 2010
Third term	-	-
Summer	12 ½ weeks 05 June – 31 August 2010	12 ½ weeks 05 June – 31 August 2010
Public/religious holidays	2 days 24 February 2010 02 April 2010	2 days 24 February 2010 02 April 2010
Starting date of teachers' school year	The beginning and the end of a teacher's school year depend on the individual school and teacher. According to the legislation, teachers have 56 days (8 weeks) of vacation. Generally, they go on vacation in the middle of June and are back in the middle of August.	
End of teachers' school year		

Source: Eurydice

Additional notes:

The Basic Schools and Upper Secondary Schools Act stipulates that an academic year shall start on 01 September and a study period shall include not less than 175 days of study (35 weeks). School holidays (and accordingly the end of the school year) are determined by a regulation of the Minister of Education for every school year.

FINLAND

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Between 10 and 18 August 2009	Between 10 and 18 August 2009
End of students' school year	4 June 2010	4 June 2010
Autumn holidays	1-7 days in October 2009	1-7 days in October 2009
Christmas/New Year	1-2 weeks between 21 December 2009 and 06 January 2010	1-2 weeks between 21 December 2009 and 06 January 2010
Winter/Carnival	1 week between 22 February and 14 March 2010	1 week between 22 February and 14 March 2010
Spring/Easter	4 days between 2 and 5 April 2010	4 days between 2 and 5 April 2010
Third term	-	-
Summer	10-11 weeks between 4 June to mid-August 2010	10-11 weeks between 4 June to mid-August 2010
Public/religious holidays	6 January 2010 (Epiphany) 13 May 2010 (Ascension day)	6 January 2010 (Epiphany) 13 May 2010 (Ascension day)
Starting date of teachers' school year	between 08 and 16 August 2009 ⁽¹⁾	between 08 and 16 August 2009 ⁽¹⁾
End of teachers' school year	4 June 2010	4 June 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

Independence day, Epiphany and 1 May are deducted from the total number of school days (190 days) if they are on any weekday other than Saturday. In the school year 2009/10 the number of school days will consequently be 189.

⁽¹⁾ There are no exact starting and ending dates of teachers' school year because their duties are regulated according to the collective agreement for teachers. In the agreement the parties have agreed that the teachers have a calculatory holiday, which begins in mid-June and the length of holiday depends mainly on years in occupation. In practice teachers' holidays coincide with the pupils' holidays. However, teachers have their planning and INSET obligations, which they have to do during both during the school year and outside the school year.

FRANCE

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	02 September 2009	02 September 2009
End of students' school year	02 July 2010	02 July 2010
Autumn holidays	1 ½ week 24 October – 05 November 2009	1 ½ week 24 October – 05 November 2009
Christmas/New Year	2 weeks 19 December 2009 – 04 January 2010	2 weeks 19 December 2009 – 04 January 2010
Winter/Carnival	2 weeks – 2010 13 February – 01 March (zone A) 6 February – 22 March (zone B) 20 February – 08 March (zone C)	2 weeks – 2010 13 February – 01 March (zone A) 6 February – 22 March (zone B) 20 February – 08 March (zone C)
Spring/Easter	2 weeks – 2010 10 April – 26 April (zone A) 03 April – 19 May (zone B) 17 April – 03 May (zone C)	2 weeks – 2010 10 April – 26 April (zone A) 03 April – 19 May (zone B) 17 April – 03 May (zone C)
Third term	-	-
Summer	9 weeks 02 July – 01 September 2010	9 weeks 02 July – 01 September 2010
Public/religious holidays	3 days 11 November 2009 01 May 2010 08 May 2010	3 days 11 November 2009 01 May 2010 08 May 2010
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	02 July 2010	02 July 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

Zone A: Caen, Clermont-Ferrand, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Rennes, Toulouse

Zone B: Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Dijon, Lille, Limoges, Nice, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rouen, Strasbourg

Zone C: Bordeaux, Créteil, Paris, Versailles

GERMANY

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year

Starting date of students' school year	01 August 2009 begin of official school year (for details see table I)
End of students' school year	31 July 2010 end of official school year (for details see table I)
Autumn holidays	5 to 12 days staggered between 05 October and 07 November 2009 (for details see table II)
Christmas/New Year	10 to 18 days staggered between 18 December 2009 and 09 January 2010 (for details see table II)
Winter/Carnival	0 to 13 days staggered between 29 January and 20 February 2010 (for details see table II)
Spring/Easter	5 to 16 days staggered between 08 March and 17 April 2010 (for details see table II)
Third term	0 to 11 days staggered between 14 May and 05 June 2010 (for details see table II)
Summer	6 weeks staggered between 24 June and 13 September 2010 (for details see table I)
Public/religious holidays	Up to 10 days, depending on the <i>Land</i>
Starting date of teachers' school year	01 August 2009 (official date)
End of teachers' school year	31 July 2010 (official date)

Source: Eurydice

TABLE I: Specification for starting/end of students' school year and summer holidays

	Beginning of students' school year 2009/10	End of students' school year 2009/10	Summer holidays 2010
Bremen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen	06 August 2009	23 June 2010	24 June – 04 August
Sachsen	10 August 2009	25 June 2010	28 June – 06 August
Nordrhein-Westfalen	17 August 2009	14 July 2010	15 July – 27 August
Rheinland-Pfalz	24 August 2009	02 July 2010	05 July – 13 August
Hessen, Saarland	24 August 2009	02 July 2010	05 July – 14 August
Hamburg	27 August 2009	07 July 2010	08 July – 18 August
Berlin, Brandenburg	31 August 2009	07 July 2010	08 July – 21 August
Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein	31 August 2009	09 July 2010	12 July – 21 August
Baden-Württemberg	14 September 2009	28 July 2010	29 July – 10 August
Bayern	15 September 2009	30 July 2010	02 Aug. – 13 September

GERMANY (CONTINUED)

TABLE II: Specification of shorter holiday periods

Land	Autumn 2009	Christmas / New Year 2009/10	Winter 2010	Spring / Easter 2010	3 rd term 2010
Baden- Württemberg	26 Oct.-30 Oct.	23 Dec.-09 Jan.	-	06 April-10 April	25 May-05 June
Bayern	02 Nov.-07 Nov.	24 Dec.-05 Jan.	15 Febr.-20 Feb.	29 March-10 April	25 May-05 June
Berlin	10 Oct.-30 Oct.	21 Dec.-02 Jan.	01 Febr.-06 Feb.	31 March-10 April	14 May-25 May
Brandenburg	10 Oct.-30 Oct.	21 Dec.-02 Jan.	01 Febr.-06 Feb.	31 March-10 April	-
Bremen	05 Oct.-17 Oct.	23 Dec.-06 Jan.	01 Febr.-02 Feb.	19 March-06 April	25 May
Hamburg	12 Oct.-24 Oct.	21 Dec.-31 Dec.	29 January	08 March-20 March	14 May-22 May
Hessen	12 Oct.-24 Oct.	22 Dec.-09 Jan.	-	29 March-10 April	-
Mecklenburg- Vorpommern	26 Oct.-30 Oct.	21 Dec.-02 Jan.	06 Febr.-20 Feb.	29 March-07 April	21 May-22 May
Niedersachsen	05 Oct.-17 Oct.	23 Dec.-06 Jan.	01 Febr.+ 02 Feb.	19 March-06 April	14 May/25 May
Nordrhein- Westfalen	12 Oct.-24 Oct.	24 Dec.-06 Jan.	-	27 March-10 April	25 May
Rheinland-Pfalz	12 Oct.-23 Oct.	21 Dec.-05 Jan.	-	26 March-09 April	-
Saarland	19 Oct.-31 Oct.	18 Dec.-02 Jan.	15 Febr.-20 Feb.	29 March-10 April	-
Sachsen	12 Oct.-24 Oct.	23 Dec.-02 Jan.	08 Febr.-20 Feb.	01 April-10 April	14 May
Sachsen-Anhalt	12 Oct.-17 Oct.	21 Dec.-05 Jan.	08 Febr.-13 Feb.	29 March-09 April	14 May-22 May
Schleswig- Holstein	12 Oct.-24 Oct.	21 Dec.-06 Jan.	-	03 April-17 April	-
Thüringen	12 Oct.-24 Oct.	19 Dec.-02 Jan.	01 Febr.-06 Feb.	29 March-04 April	-

Source: Eurydice

Additional notes:

In accordance with the *Hamburg Agreement* between the *Länder* on harmonisation in the school system, the school year begins on 01 August and ends on 31 July. The actual beginning and end depend on the dates of the summer holidays which vary from one year to the other.

GREECE

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/2010 year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	11 September 2009	11 September 2009
End of students' school year	15 June 2009	The date in question (usually around the 20 May) is subject to annual arrangement both for the lower and the upper education
Autumn holidays	-	-
Christmas/New Year	2 weeks 24 December 2009 – 07 January 2010	2 weeks 24 December 2009 – 07 January 2010
Winter/Carnival		
Spring/Easter	2 weeks 29/03/10 – 09/04/2010	2 weeks 29/03/10 – 09/04/2010
Third term		
Summer	± 12 weeks 16 June – 10 September 2010	± 10 weeks 01 July – 10 September 2010
Public/religious holidays	7 national/religious holidays 28 October 2009 17 November 2009 30 January 2010 15 February 2010 25 March 2010 01 May 2010 24 May 2010 and some holidays of Regional character	7 national/religious holidays 28 October 2009 17 November 2009 30 January 2010 15 February 2010 25 March 2010 01 May 2010 24 May 2010 and some holidays of Regional character
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	22 June 2010	01 July 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

Official School Year: 01 September 2009 to 31 August 2010

Didactic Year: 11 September 2009 to 15 June 2010 (Primary Education)

11 September 2009 to 30 June 2010 (Secondary Education)

HUNGARY

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year

	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	15 June 2010	15 June 2010
Autumn holidays	<i>9 days with 2 weekends</i> 23 October – 1 November 2009	<i>9 days with 2 weekends</i> 23 October – 1 November 2009
Christmas/New Year	<i>12 days with 2 weekends</i> 23 December 2009 – 03 January 2010	<i>12 days with 2 weekends</i> 23 December 2009 – 03 January 2010
Winter/Carnival		
Spring/Easter	<i>5 days with one weekend</i> 02 April – 06 April 2010	<i>5 days with one weekend</i> 02 April – 06 April 2010
Third term	-	-
Summer	<i>11 weeks in total</i> 16 June – 31 August 2010	<i>11 weeks</i> 16 June – 31 August 2010
Public/religious holidays	<i>3 days</i> 23 October 2009 (in Autumn holiday) 01 May 2010 (Saturday) 23 (Sunday) -24 May 2010 (Whit Monday)	<i>3 days</i> 23 October 2009 01 May 2010 (Saturday) 23 (Sunday) -24 May 2010 (Whit Monday)
Starting date of teachers' school year	Autonomy of the educational institution takes into account the concerning legal provision*	Autonomy of the educational institution takes into account the concerning legal provision*
End of teachers' school year	Autonomy of the educational institution takes into account the concerning legal provision*	Autonomy of the educational institution takes into account the concerning legal provision*

Source: Eurydice

Additional notes:

According to the Act on Public Education, the minister responsible for education shall specify the schedule of the academic year and teaching (the schedule of the academic year). The Article 52 stipulates that the school term-time or the academic year commences on the first working day of September every year and concludes on 15th June every year or on the working day which precedes 15th June if it is not a working day, the school with leaving the first and last school day of the academic year unchanged may give further holidays (5 days in primary and 6 days in secondary education) to the pupils or may change the beginning and end date of the preset school holidays over the school year.

School holidays at schools teaching, using any of the languages of national or ethnic minorities of Hungary as the language of instruction, may differ from the above described school holidays. (Source: Decree No. 24/2009 (V. 25.) of the Minister of Education and Culture on the organization of school year of 2009/2010).

* Act No. XXXIII. of 1992 on the legal status of public servants and the Governmental Decree No. 138/1992 the enacting clause of the above act stipulate that the free days of teachers (46 days) primarily have to be given during the summer holiday. If then not all days can be taken, the rest has to be provided during the autumn, winter or spring holidays. (For teachers the autumn, winter and spring holidays are workdays without teaching). Furthermore teachers have 5 days off at their disposal that they can take during the school year by their choice.

ICELAND

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary and lower secondary education	General upper secondary education
Starting date of students' school year	Between 24-31 August 2009	Between 19 and 24 August 2009
End of students' school year	Between 31 May and 04 June 2010	Between 21 and 28 May 2010
Autumn holidays	0-2 days October 2009	0-2 days October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 21 December 2009 – 04 January 2010	2 weeks 21 December 2009 – 04 January 2010
Winter/Carnival	0-5 days in February 2010	0-5 days in February 2010
Spring/Easter	7 days 29 March – 06 April 2010	7 days 29 March – 06 April 2010
Third term	-	-
Summer	11 weeks Between 05 June and 20 August 2010	13 weeks Between 24 May and 18 August 2010
Public/religious holidays	4 days 22 April 2010 01 May 2010 13 May 2010 24 May 2010	4 days 22 April 2010 01 May 2010 13 May 2010 24 May 2010
Starting date of teachers' school year	Between 18 and 25 August 2009	Between 18 and 21 August 2009
End of teachers' school year	Between 04 and 10 June 2010	Between 25 and 31 May 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

According to teachers wage contracts compulsory school teachers shall work in schools 4 days before the beginning of the school year and 4 days after the formal end of the school year. Upper secondary school teachers have a total of 4 working days before the beginning and/or the end of the school year.

IRELAND

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	First week of September 2009 ⁽¹⁾	Circa 27 August 2009
End of students' school year	End of June 2010 ⁽²⁾	30 June 2010
Autumn holidays	1 week 26 to 30 October 2009	1 week 26 to 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 22 December 2009 to 06 January 2010	2 weeks 22 December 2009 to 06 January 2010
Winter/Carnival	2 days 15 and 16 February 2010 ⁽³⁾	1 week 15 to 19 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 26 March to 9 April 2010	2 weeks 26 March to 9 April 2010
Third term	-	-
Summer	About 10 weeks End of June until week of 01 September 2010	About 13 weeks June, July and most of August 2010
Public/religious holidays	17/03; 03/05; 07/06 and some religious holidays	17/03; 03/05; 07/06 and some religious holidays
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	31 August 2010	31 August 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

Primary Education

¹ In order to meet the overall requirement of 183 days at primary level, the school year will normally commence in the week that the 1st September falls. The exact date is determined locally at Board of Management level.

² School may use their own discretion to determine the precise ending of the school year in June, providing it has met the overall requirement of 183 days.

³ Primary school may use 3 discretionary days to extend their break to an alternative option of a 5 day break.

Circular 0107/2007 sets out the standardized school breaks at primary level for the school years 2008/09, 2009/10 and 2010/11.

The arrangements for standardized closure at primary level (Circular 0107/2007) are agreed without prejudice to closure on specific days, within the overall requirement of 183 days at primary level, dictated by religious observance that is required in schools under patronage of different denominations or faiths. In the absence of an adequate number of discretionary days a school authority may choose to utilize a religious observation day for non-tuition purpose when planning the school year.

The existing arrangements for school breaks may provide some limited flexibility to schools on certain other days outside of the defined periods. The scheduling of such days must not be used to extend or modify the period set out above in respect of mid-term, Christmas and Easter breaks save where religious observance requirements of a school under a particular patronage makes this necessary.

General Secondary

In accordance with Circular M29/95, the minimum number of teaching days per post-primary school will be 167. In addition, in accordance with Circular 0107/2007, holiday periods during the school year have been standardized, i.e. midterm breaks, Christmas and Easter holidays. Traditionally, formal instruction ends in post-primary schools on the Friday preceding the June bank holiday weekend. State examinations normally commence the following Wednesday. In order for schools to meet their requirement to be open for 167 days during 2008/09 school year, it is expected that post-primary schools will be open circa 28 August 2008.

The above holidays are standardized in accordance with Circular 0107/2007. The school year at post-primary level is very tight and doesn't allow for any additional holidays, as schools must comply with the minimum number of 167 days. In fact, in recent years, since the standardized school calendar, many schools which would have traditionally opened on 1 September are now opening in late August in order to meet their full complement of days. There is more flexibility at primary school level, as they are not restricted by the end of year State exams.

ITALY

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Between 14 and 21 September 2009	Between 14 and 21 September 2009
End of students' school year	Between 05 and 12 June 2010	Between 05 and 12 June 2010
Autumn holidays	-	-
Christmas/New Year	2 weeks Between 21/24 December 2009 and 05/06 January 2010	2 weeks Between 21/24 December 2009 and 05/06 January 2010
Winter/Carnival	1 to 5 days Generally in February, depending on the regions	1 to 5 days Generally in February, depending on the regions
Spring/Easter	5 to 9 days Between 29 March/01 April and 05/10 April 2010, depending on the regions	5 to 9 days Between 29 March/01 April and 05/10 April 2010, depending on the regions
Third term	-	-
Summer	12 – 13 weeks Between June and September 2010	12 – 13 weeks Between June and September 2010
Public/religious holidays	5 national holidays 01 November 2009 08 December 2009 25 April 2010 01 May 2010 02 June 2010 and Saints' days, depending on the regions	5 national holidays 01 November 2009 08 December 2009 25 April 2010 01 May 2010 02 June 2010 and Saints' days, depending on the regions
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	31 August 2010	31 August 2010

Source: Eurydice

ITALY (CONTINUED)

Specification of terms for the beginning and the end of the school year 2009/10		
Primary and General secondary education		
	Beginning 2009	End 2010
Abruzzo	21 September ⁽¹⁾	12 June
Alto Adige (Bolzano)	14 September	12 June
Basilicata	16 September	12 June
Calabria	14 September	05 June
Campania	14 September	12 June
Emilia-Romagna	15 September	05 June
Friuli-Venezia Giulia	15 September	11 June
Lazio	14 September (primary and lower secondary schools) 15 September (upper secondary schools)	12 June
Liguria	14 September	12 June
Lombardia	14 September	12 June
Marche	16 September	09 June
Molise	14 September	12 June
Piemonte	14 September	12 June
Puglia	18 September	09 June
Sardegna	17 September	10 June
Sicilia	18 September	12 June
Toscana	14 September	12 June
Trentino (Trento)	14 September	05 June
Umbria	14 September	10 June
Valle d'Aosta	14 September	12 June
Veneto	14 September	09 June

Additional notes:

Schools can adjust the school calendar, established by the Regions, to the POF's requirements (the POF is the basic document of the cultural and planning identity of each school. It defines the curricular, extra-curricular, educational and organisational projects of each school). Schools can organise in a flexible way the overall timetable for the curriculum and for any single subject even on the basis of multi-week planning, provided that lessons spread over a minimum of five days per week and that the prescribed annual, pluriennial or cycle number of hours for the single subjects is complied with. Generally speaking, the school year begins between the 2nd and the 4th week of September and finishes between the 1st and the 3rd week of June. The school adaptations of the school time should guarantee at least 200 days of lesson in the school year.

According to school autonomy, schools have up to 5 or 6 days available, which are foreseen for the suspension of educational activities.

⁽¹⁾ Due to the earthquake, which occurred in this region in June 2009, damaged schools are free to postpone the starting date of students' school year, taking into account that the minimum amount of yearly lessons is 200 hours.

LATVIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	31 May 2010	31 May 2010
Autumn holidays	1 week 26 – 30 October 2009	1 week 26 – 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 23 December 2009 – 05 January 2010	2 weeks 23 December 2009 – 05 January 2010
Winter/Carnival	-	-
Spring/Easter	1 week 29 March – 05 April 2010	1 week 29 March – 05 April 2010
Third term	-	-
Summer	13 weeks 01 June – 31 August 2010	13 weeks 01 June – 31 August 2010
Public/religious holidays	4 public holidays 18/11/2009; 05/04/2010; 01/05 and 04/05/2010	4 public holidays 18/11/2009; 05/04/2010; 01/05 and 04/05/2010
Starting date of teachers' school year	See additional notes	See additional notes
End of teachers' school year	See additional notes	See additional notes

Source: Eurydice

Additional notes:

Lower secondary education (Basic education): end of the school year for the 9th class: 11 June 2010.

Upper secondary education: end of the school year for the 12th class: 18 June 2010.

The school year is divided in two semesters: the first from 01 September to 22 December 2009 and the second from 06 January to 31 May 2010 (or 11 June for the 9th class and 18 June for the 12th class).

Extension of the school year for classes 1-8 and 10-11 may be made if specific circumstances hindering education process arise during the school year (e.g. extreme temperature, strike, emergency situation in school, etc.).

Holidays (summer 2010): These are the dates for the official summer holiday period for classes 1-8 and 10-11. For the 1st class, education institutions decide on additional holidays of 1 week in the second semester.

Public holidays: When holiday coincidences on Saturday or Sunday the holiday is transferred on Monday.

Teachers: The teachers' school year concurs fully with students' year, but normally is longer and starts earlier, though the end and the start date is not defined officially. Teachers have the right to receive 8 weeks of paid annual leave in summer.

LIECHTENSTEIN

Organisation of school time in primary and general secondary education 2008/09 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	17 August 2009	17 August 2009
End of students' school year	02 July 2010	02 July 2010
Autumn holidays	2 weeks 05 October – 18 October 2009	2 weeks 05 October – 18 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 24 December 2009 – 06 January 2010	2 weeks 24 December 2009 – 06 January 2010
Winter/Carnival	1 week 13 February – 21 February 2010	1 week 13 February – 21 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 01 April (from noon) – 18 April 2010	2 weeks 01 April (from noon) – 18 April 2010
Third term	-	-
Summer	6 weeks 03 July – 16 August 2010	6 weeks 03 July – 16 August 2010
Public/religious holidays	8 September 2009 1 November 2009 8 December 2009 1 January 2010 6 January 2010 2 February 2010 19 March 2010 1 May 2010 13 May 2010 23-24 May 2010 3 June 2010 15 August 2010	8 September 2009 1 November 2009 8 December 2009 1 January 2010 6 January 2010 2 February 2010 19 March 2010 1 May 2010 13 May 2010 23-24 May 2010 3 June 2010 15 August 2010
Starting date of teachers' school year	17 August 2009	17 August 2009
End of teachers' school year	02 July 2010	02 July 2010

Source: Eurydice

LITHUANIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	28 May 2010	11 June 2010
Autumn holidays	1 week 26 October – 01 November 2009	1 week 26 October – 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 21 December 2009 – 03 January 2010	2 weeks 23 December 2009 – 06 January 2010
Winter/Carnival	-	-
Spring/Easter	1 week 29 March 2010 – 04 April 2010	1 week 29 March 2010 – 02 April 2010
Third term	-	-
Summer	13 weeks 31 May 2010 – 31 August 2010	11 weeks 14 June 2010 – 31 August 2010
Public/religious holidays	1 November 2009 16 February 2010 11 March 2010 01 May 2010	1 November 2009 16 February 2010 11 March 2010 01 May 2010
Starting date of teachers' school year	following the general teaching plans and subject to the agreement of the school head and teacher	following the general teaching plans and subject to the agreement of the school head and teacher
End of teachers' school year	following the general teaching plans and subject to the agreement of the school head and teacher	following the general teaching plans and subject to the agreement of the school head and teacher

Source: Eurydice

Additional notes:

The end of students' school year in grade 5 (first year of lower secondary education), grade 10 (last year of lower secondary education), and grade 12 (last year of upper secondary education) is on 28 May.

Additional 2-week school holidays (twice in the year) are allocated to pupils of grades 1 to 5. The recommended time for pupils of grades 1-4 is: 04 January 2010 – 10 January 2010 and 08 February 2010 – 14 February 2010; for pupils of grade 5: 23 November 2009 – 27 November 2009 and 08 February 2010 – 12 February 2010. Subject to the school council's approval, additional school holidays may be allocated at another time.

Summer holidays for students in grade 5 start on 31 May 2010.

The annual amount of leave for **teachers** is legislated as 56 calendar days. Normally, it is recommended that teachers take their annual leave during school summer holidays (i.e. teachers' leave is normally determined by the school calendar)

LUXEMBOURG

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	15 September 2009	15 September 2009
End of students' school year	15 July 2010	15 July 2010
Autumn holidays	1 week 31 October 2009 – 8 November 2009	1 week 31 October 2009 – 8 November 2009
Christmas/New Year	2 weeks 19 December 2009 – 03 January 2010	2 weeks 19 December 2009 – 03 January 2010
Winter/Carnival	1 week 13 February 2010 – 21 February 2010	1 week 13 February 2010 – 21 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 27 March 2010 – 11 April 2010	2 week 27 March 2010 – 11 April 2010
Third term	1 week 22 May – 30 May 2010	1 week 22 May – 30 May 2010
Summer	8 weeks 16 July – 14 September 2010	8 weeks 16 July – 14 September 2010
Public/religious holidays	3 days 01 May 2010 13 May 2010 23 June 2010	3 days 01 May 2010 13 May 2010 23 June 2010
Starting date of teachers' school year	15 September 2009	15 September 2009
End of teachers' school year	15 July 2010	15 July 2010

Source: Eurydice

MALTA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	28 th September 2009	28 th September 2009
End of students' school year	28 th June 2010	28 th June 2010
Autumn holidays	02 nd and 03 rd November 2009	02 nd and 03 rd November 2009
Christmas/New Year	23 rd December 2009 to 06 th January 2010	23 rd December 2009 to 06 th January 2010
Winter/Carnival	15 th and 16 th February 2010	15 th and 16 th February 2010
Spring/Easter	01 st to 07 th April 2010	01 st to 07 th April 2010
Third term		
Summer	28 th June to 24 th September 2010	28 th June to 24 th September 2010
Public/religious holidays	08 th December 2009, 10 th February 2010, 19 th March 2010, 31 st March 2010, 01 st May 2010	08 th December 2009, 10 th February 2010, 19 th March 2010, 31 st March 2010
Starting date of teachers' school year	18 th September 2009	18 th September 2009
End of teachers' school year	12 th July 2010	12 th July 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

During June, schools are on half-days.

Half-yearly Examinations take place between the 2nd and 12th February 2010 for secondary school students and between the 8th and 11th February 2010 for primary school pupils.

The Annual Examinations take place between the 16th and 28th June 2010 for secondary school students and between the 23rd and 25th June 2010 for primary school pupils.

On the 18th, 22nd and 23rd September 2009 and on the 7th, 8th and 9th July 2010 teachers attend in-service courses.

Dates for summer holidays are indicated for students. Teachers start their holidays later and start the school year earlier than students.

THE NETHERLANDS

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year

	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Northern region: 17 August 2009 Central region: 24 August 2009 Southern region: 7 September 2009	Northern region: 24 August 2009 Central region: 31 August 2009 Southern region: 7 September 2009
End of students' school year	Northern region: 9 July 2010 Central region: 2 July 2010 Southern region: 23 July 2010	Northern region: 9 July 2010 Central region: 2 July 2010 Southern region: 16 July 2010
Autumn holidays	Northern + Central region: 17 – 25 October 2009 Southern region: 24 October – 1 November 2009	Northern + Central region: 17 – 25 October 2009 Southern region: 24 October – 1 November 2009
Christmas/New Year	19 December 2009 – 3 January 2010	19 December 2009 – 3 January 2010
Winter/Carnival*)	Northern + Central region + Southern region: 20 – 28 February 2010	Northern + Central region + Southern region: 20 – 28 February 2010
Spring/Easter	-	-
Third term	30 April – 9 May 2010	30 April – 9 May 2010
Summer	Northern region: 10 July – 22 August 2010 Central region: 3 July – 15 August 2010 Southern region: 24 July – 5 September 2010	Northern region: 10 July – 29 August 2010 Central region: 3 July – 22 August 2010 Southern region: 17 July – 5 September 2010
Public/religious holidays	Boxing Day: 26 December 2009 New Year's Day: 1 January 2010 Easter Monday: 5 April 2010 Queen's Birthday: 30 April 2010 Liberation Day: 5 May 2010 Ascension Day: 13 May 2010 Whit Monday: 24 May 2010	
Starting date of teachers' school year	See additional notes	See additional notes
End of teachers' school year	See additional notes	See additional notes

Source: Eurydice

Additional notes:

The school year officially runs from 1 August to 31 July of the following year. Start and end of the school year of the individual schools is according to the region (Northern, Central and Southern region).

Dates for the **summer holidays** are decided by the Ministry; the holiday period is staggered over 3 regions (compulsory dates for all schools); all other holidays are recommended by the Ministry.

- *) Carnival holiday is also called Spring Holiday or Crocus Holiday;
- the recommended period for the Carnival Holiday does not fit with Carnival week; it can be expected that schools in the Roman-Catholic areas of the country will not follow the recommendations and will close for Carnival.

The **teachers'** school year is similar to the students' school year. However, it is at the school's discretion to decide whether **teachers** are expected to end or start later (in order to attend meetings, for preparation of timetable, other non-teaching activities etc.).

NORWAY

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Between 11 and 24 August 2009 Most counties: 17 August 2009	Between 11 and 24 August 2009 Most counties: 17 August 2009
End of students' school year	Between 18 and 24 June 2010	Between 18 and 24 June 2010
Autumn holidays	1 week (some just 2 days) Starting 28 September or 05 October 2009 (week 40 or 41)	1 week (some just 2 days) Starting 28 September or 05 October 2009 (week 40 or 41)
Christmas/New Year	Approx.: 2 weeks Between 18 December 2009 and 4 th or 5 th of January 2010	Approx.: 2 weeks Between 18 December 2009 and 4 th or 5 th of January 2010
Winter/Carnival	1 week Between 22 February and 05 March 2010 (Week 8 or 9)	1 week Between 22 February and 05 March 2010 (Week 8 or 9)
Spring/Easter	9 days Between 29 March and 06 April 2010	9 days Between 29 March and 06 April 2010
Third term	-	-
Summer	Approx.: 8 weeks Between 18/24 June and 14/21 August 2010	Approx.: 8 weeks Between 18/24 June and 14/21 August 2010
Public/religious holidays	2 day 01 May and 17 May	2 day 01 May and 17 May
Starting date of teachers' school year	See additional note	See additional note
End of teachers' school year	See additional note	See additional note

Source: Eurydice

Additional notes:

In some regions the school can decide individually the school holidays.

The teachers' work during the school year is counted in working hours. That is 1300 hours for primary education (ISCED 1), 1225 hours for lower secondary education (ISCED 2) and 1150 hours for upper secondary education. It is an individual matter for each school if the work hours, longer than for the students, are before the beginning or after the end of the school year.

POLAND

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	25 June 2010	25 June 2010
Autumn holidays	-	-
Christmas/New Year	1 week 23 December 2009 – 01 January 2010	1 week 23 December 2009 – 01 January 2010
Winter/Carnival	2 weeks 18 – 31 January 2010 Kujawsko-Pomorskie Lubuskie Małopolskie Świętokrzyskie Wielkopolskie 25 January –07 February 2010 Podlaskie Warmińsko-Mazurskie 01 – 14 February 2010 Dolnośląskie Mazowieckie Opolskie Zachodniopomorskie 15 -28 February 2010 Lubelskie Łódzkie Podkarpackie Pomorskie Śląskie	2 weeks 18 – 31 January 2010 Kujawsko-Pomorskie Lubuskie Małopolskie Świętokrzyskie Wielkopolskie 25 January –07 February 2010 Podlaskie Warmińsko-Mazurskie 01 – 14 February 2010 Dolnośląskie Mazowieckie Opolskie Zachodniopomorskie 15 -28 February 2010 Lubelskie Łódzkie Podkarpackie Pomorskie Śląskie
Spring/Easter	01 – 06 April 2010	01 – 06 April 2010
Third term	-	-
Summer	10 weeks 26 June – 31 August 2010	10 weeks 26 June – 31 August 2010
Public/religious holidays	3 days 11/11/2009; 03/05/2010, 03/06/2010	3 days 11/11/2009; 03/05/2010, 03/06/2010
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	25 June 2010	25 June 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

End of the school year in both primary and secondary schools is always the first Friday after the 18th of June. In the last grades of upper secondary schools ending with the Matura examination, however, the school year ends earlier, on 30 April 2010. In the last grades of gymnasium (lower secondary) ending with the external examination, the school year ends on 30 April 2010. In the last grades of basic vocational schools, ending with the external vocational examination, the school year ends on 18 June 2010.

In general, **teachers'** school year covers the same period of time as pupils' school year. Teachers' holidays, however, may be shortened by max. 7 days, if there is a need to perform organizational tasks in a given school.

PORTUGAL

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Between 10 and 15 September 2009	Between 10 and 15 September 2009
End of students' school year	18 June 2010	8 June 2010 (9 th , 11 th and 12 th grades) 18 June 2010 (7 th , 8 th and 10 th grades)
First term	10/15 September – 18 December 2009	10/15 September – 18 December 2009
Christmas/New Year	19 December 2009 – 03 January 2010	19 December 2009 – 03 January 2010
Second term	04 January – 26 March 2010	04 January – 26 March 2010
Winter/Carnival	15 – 17 February 2010	15 – 17 February 2010
Spring/Easter	27 March – 11 April 2010	27 March – 11 April 2010
Third term	12 April – 18 June 2010	12 April – 8/18 June 2010
Summer	About 12 weeks 21 June – 10/15 September 2010	About 12 weeks 21 June (except for 9 th , 11 th and 12 th grades, submitted to national exams) – 10/15 September 2010
Public/religious holidays	5 days: 05 October 01 December 08 December 03 June 10 June	5 days: 05 October 01 December 08 December 03 June 10 June
Starting date of teachers' school year	a) see additional notes	a) see additional notes
End of teachers' school year	a) see additional notes	a) see additional notes

Source: Eurydice

Additional notes:

a) The official length of teachers' school year goes from the 1st September to the 31st August. Teachers have the right to one month summer holidays, which they can enjoy during the months of June (at the end of pupils school year), July or August, according to the needs of the respective schools.

ROMANIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	14 September 2009	14 September 2009
End of students' school year	11 June 2010	11 June 2010
Autumn holidays	02 November – 08 November 2009	-
Christmas/New Year	19 December 2009 – 03 January 2010	19 December 2009 – 03 January 2010
Winter/Carnival	30 January – 07 February 2010	30 January – 07 February 2010
Spring/Easter	03 April – 11 April 2010	03 April – 11 April 2010
Third term	-	-
Summer	12 June – 12 September 2010	12 June – 12 September 2010
Public/religious holidays	11 days National holyday: 01/12/2009 Christmas: 25/12/2009 and 26/12/2009 New Year: 01/01/2010 and 02/01/2010 Easter: 04/04/2010 and 05/04/2010 Labour Day: 01/05/2010 Pentecost: 23/05/2010 and 24/05/2010 Saint Mary: 15/08/2010	11 days National holyday: 01/12/2009 Christmas: 25/12/2009 and 26/12/2009 New Year: 01/01/2010 and 02/01/2010 Easter: 04/04/2010 and 05/04/2010 Labour Day: 01/05/2010 Pentecost: 23/05/2010 and 24/05/2010 Saint Mary: 15/08/2010
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	31 August 2010*	31 August 2010*

Source: Eurydice

Additional notes:

In exceptional situations, depending on the local climatic conditions and school's specificity, the organisation of the school year can be modified at the request of schools, approved by the regional education authorities (County School Inspectorate). Approval is given if the number of 173 school days is maintained and all pupils may participate without restrictions in national examinations.

*Teachers: During school holidays, teachers may benefit from an annual leave of minimum 62 days excluding Sundays and legal holidays.

SLOVAKIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	02 September 2009	02 September 2009
End of students' school year	30 June 2010	30 June 2010
Autumn holidays	2 days 29 – 30 October 2009	2 days 29 – 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 23 December 2009 – 08 January 2010	2 weeks 23 December 2009 – 08 January 2010
Winter/Carnival	1 day 1 February 2010 1 week 15 – 19 February 2010 regions: Košice , Prešov 22 – 26 February 2010 Banska Bystrica, Žilina, Trenčín 01 – 05 March 2010 Bratislava, Nitra, Trnava	1 day 1 February 2010 1 week 15 – 19 February 2010 regions: Košice, Prešov 22 – 26 February 2010 Banska Bystrica, Žilina, Trenčín 01 – 05 March 2010 Bratislava, Nitra, Trnava
Spring/Easter	04 days (Easter holidays) 01 – 06 April 2010	4 days (Easter holidays) 01 – 06 April 2010
Third term	-	-
Summer	9 weeks 1 July – 31 August 2010	9 weeks 1 July – 31 August 2010
Public/religious holidays	3 days 01/09/2009, 15/09/2009, 17/11/2009	3 days 01/09/2009, 15/09/2009, 17/11/2009
Starting date of teachers' school year	Usually one week before beginning of the school year	Usually one week before beginning of the school year
End of teachers' school year	Usually, one week after summer holidays begin	Usually, one week after summer holidays begin

Source: Eurydice

Additional notes:

Official school year: 01 September to 31 August.

Following the Labour Code, teachers and head teachers of schools at primary and secondary levels have 8 weeks of holidays per calendar year. They take it during the holidays. Usually, teachers work one week after beginning of summer holidays and one week before the beginning of the school year.

SLOVENIA

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General upper secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	24 June 2010	24 June 2010
Autumn holidays	1 week 26 October – 01 November	1 week 26 October – 01 November
Christmas/New Year	1 ½ week 25 December 2009 – 02 January 2010	1 ½ week 25 December 2009 – 02 January 2010
Winter/Carnival	1 week 15 February – 19 February 2010 (Ljubljana, Maribor, Ptuj) 22 February – 26 February 2010 (other regions)	1 week 15 February – 19 February 2010 (Ljubljana, Maribor, Ptuj) 22 February – 26 February 2010 (other regions)
Spring/Easter	1 day 5 April 2010 (Easter Monday)	1 day 5 April 2010 (Easter Monday)
Third term	1 week 26 April – 02 May 2010	1 week 26 April – 02 May 2010
Summer	9 weeks 25 June – 31 August 2010	9 weeks 25 June – 31 August 2010
Public/religious holidays	1 day 08 February 2010 (Day of Slovenian Culture)	1 day 08 February 2010 (Day of Slovenian Culture)
Starting date of teachers' school year	At least 10 days before the starting date for students	At least 10 to 15 days before the starting date for students
End of teachers' school year	Between the beginning to mid-July 2010	Between the beginning to mid-July 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

The official length of the school year is from 01 September to 31 August, but lessons are completed in June.

Primary education: Primary and lower secondary education (single structure education);

General secondary education: Upper secondary general education.

End of the school lessons (single structure of primary and lower secondary education):

15 June for the final (9th) grade pupils, external examinations run in May;

24 June for pupils who are not in the final grade (grades 1-8).

End of the upper secondary school lessons:

21 May end of lessons for students in final grade; final examinations in June and July;

24 June is the last day of lessons for upper secondary students who are not in the final grade.

Teachers' school year begins about 10 to 15 days before the pupils'/students' school year and ends somewhere between the beginning to mid July. The precise length depends on the individually determined leave of a teacher (from 22 to 35 days) and his/her tasks and obligations allocated by the head teacher.

SPAIN

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year ⁽¹⁾, ⁽²⁾		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Between 8 and 14 September 2009	Between 9 and 17 September 2009
End of students' school year	Between 18 and 23 June 2010	Between 18 and 25 2010 June ⁽³⁾ 2010
Autumn holidays	-	-
Christmas/New Year	At least 2 weeks between 23 December 2009 and 8 January 2010	At least 2 weeks between 23 December 2009 and 8 January 2010
Winter/Carnival	Between 3 and 6 days (depending on the Autonomous Community) ⁽⁴⁾	Between 3 and 6 (depending on the Autonomous Community) ⁽⁴⁾
Spring/Easter	About 1 week between 26 March and 14 April 2010	About 1 week between 26 March and 14 April 2010
Third term	-	-
Summer	11 weeks between late June and mid September 2010	11/12 weeks between late June and mid September 2010
Public/religious holidays	12 public holidays (some of them common throughout the whole country and some specific of the different Autonomous Communities).	12 public holidays (some of them common throughout the whole country and some specific of the different Autonomous Communities).
Starting date of teachers' school year	1 September 2009	1 September 2009
End of teachers' school year	30 June 2010	30 June 2010

Additional notes:

- ⁽¹⁾ Dates vary according to the different Autonomous Communities, see the table below.
- ⁽²⁾ The total minimum number of school days is 175 in Primary, Lower Secondary and Upper Secondary Education in all Autonomous Communities.
- ⁽³⁾ In the last year of post-compulsory upper general secondary education, classes are finished two or three weeks earlier. This time is used to prepare the university entrance examinations.
- ⁽⁴⁾ In the different Autonomous Communities, the education authorities allocate a certain number of days (between 3 and 6) for Carnival, bank holidays or other free days or grant freedom to schools to allocate these days along the whole school year at their convenience.

Spain (continued)

Specification of terms for the beginning and the end of the school year 2009/10				
	Primary education		General secondary education	
	Beginning 2009	End 2010	Beginning 2009	End 2010 ⁽¹⁾
Andalucía	10 September	Not before 22 June	15 September	22 June
Aragón	8 September	18 June	10 September ⁽²⁾	18 June ⁽²⁾
Asturias	11 September	18 June	17 September	24 June
Baleares	11 September	18 June	11 September	18 June
Canarias	8 September	23 June	14 September	23 June
Cantabria	14 September	23 June	14 September	23 June
Castilla y León	10 September	23 June	14 September ⁽²⁾	23 June ⁽²⁾
Castilla-La Mancha	10 September	21 June	16 September	25 June
Cataluña	14 September	22 June	14 September	22 June
Ceuta	9 September	18 June	9 September (Lower Secondary) 14 September (Upper Secondary)	18 June
Extremadura	14 September	22 June	14 September (Lower Secondary) 16 September (Upper Secondary)	22 June
Galicia	10 September	22 June	17 September	23 June
La Rioja	8 September	22 June	11 September	22 June
Madrid	14 September	23 June	16 September	23 June
Melilla	9 September	18 June	9 September (Lower Secondary) 14 September (Upper Secondary)	18 June
Murcia	14 September	23 June	16 September	25 June
Navarra	10 September	21 June	14 September	18 June
País Vasco ⁽³⁾	Not before 8 September	Not later 23 June	Not before 8 September	Not later 23 June
C. Valenciana	8 September	22 June	15 September	23 June

Additional notes:

⁽¹⁾ In the last year of post-compulsory upper general secondary education, classes are finished two or three weeks earlier. This time is used to prepare the university entrance examinations.

⁽²⁾ In those cases that first cycle of compulsory lower secondary education is provided in primary schools the starting and ending dates are the same as for primary education.

⁽³⁾ Schools are free to establish their own calendar taking into account the limit starting and ending dates established by the educational authorities.

Source: School calendars of the 17 Autonomous Communities and the Autonomous Cities of Ceuta and Melilla.

SWEDEN

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
	The exact days vary on regional and municipality levels	The exact days vary on regional and municipality levels
Starting date of students' school year 2009	August. Between week 34-35	August. Between week 34-35
End of students' school year 2009	June. Between week 23-24	June. Between week 23-24
According to the Compulsory School Ordinance and the Upper secondary School Ordinance shall a schoolyear have at least 178 schooldays and at least 12 holidays		
Autumn holidays 2009	October. Week 44	October. Week 44
Christmas/New Year 2009/2010	December week 51-52 and January week 1-2	December week 51-52 and January week 1-2
Winter/Carnival 2009	Between week 7-9, 2010	Between week 7-9, 2010
Spring/Easter 2009	Between week 13-14, 2010	Between week 13-14, 2010
Third term 2009	-	-
Summer 2009	About 10 weeks	About 10 weeks
Public/religious holidays	17 days total which of 2 are not religious holidays (01/05) and (06/06)	17 days total which of 2 are not religious holidays (01/05) and (06/06)
Starting date of teachers' school year	Between 11 and 24 August 2010	Between 11 and 24 August 2010
End of teachers' school year	Between 05 and 18 June 2010	Between 05 and 18 June 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

Starting and finishing dates vary on regional and municipality levels.

Teachers: Teachers have 5 extra days to plan the schoolwork or for further education.

The start and end of teachers' working period is not regulated and they can have their extra days when the students are on holidays or not.

TURKEY

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	24 September 2009	24 September 2009
End of students' school year	18 June 2010	18 June 2010
Autumn holidays	3 days 20 – 22 September 2009 (religious holidays) 4 days 27 – 30 December 2009 (religious holidays)	3 days 20 – 22 September 2009 (religious holidays) 4 days 27 – 30 December 2009 (religious holidays)
Christmas/New Year	1 day 01 January 2010	1 day 01 January 2010
Winter/Carnival	2 weeks 25 January – 08 February 2010	2 weeks 25 January – 08 February 2010
Spring/Easter	1 day 23 April 2010 (Public holidays)	1 day 23 April 2010 (Public holidays)
Third term	-	-
Summer	13 weeks 18 June – 13 September 2010	13 weeks 18 June – 13 September 2010
Public/religious holidays	1 day 29 October 2009 (Public holiday) 1 day 19 May 2010 (Public holiday)	1 day 29 October 2009 (Public holiday) 1 day 19 May 2010 (Public holiday)
Starting date of teachers' school year	Beginning September	Beginning September
End of teachers' school year	Beginning July	Beginning July

Source: Eurydice

Additional notes:

For primary and general secondary education, a school year must be not less than 180 days. A school year runs 9 months from September to June.

A school year is divided into two parts: at the end of a semester, there is a two-weeks' holiday, called mid-school year holiday. The summer holidays are between June and September. Decisions on ending/starting semester dates are made by the Ministry.

UNITED KINGDOM – ENGLAND AND WALES

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	The first week of September 2009	The first week of September 2009
End of students' school year	Between 19 and 23 July 2010	Between 19 and 23 July 2010
Autumn holidays	1 week 26 – 30 October 2009	1 week 26 – 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks Between 21 December 2009 and the first week of January 2010	2 weeks Between 21 December 2009 and the first week of January 2010
Winter/Carnival	1 week 15 – 19 February 2010	1 week 15 – 19 February 2010
Spring/Easter	2 weeks 05 – 16 April 2010	2 weeks 05 – 16 April 2010
Third term	1 week 31 May – 04 June 2010	1 week 31 May – 04 June 2010
Summer	6 weeks Between 19 July and the first week of September 2010	6 weeks Between 19 July and the first week of September 2010
Public/religious holidays	Good Friday 02 April 2010 Easter Monday 05 April 2010 Early May Bank Holiday 03 May 2010	Good Friday 02 April 2010 Easter Monday 05 April 2010 Early May Bank Holiday 03 May 2010
Starting date of teachers' school year	The first week of September 2009	The first week of September 2009
End of teachers' school year	Between 19 and 23 July 2010	Between 19 and 23 July 2010

Source: Eurydice

Additional notes: Schools must be open to pupils for at least 380 half day sessions each school year. Teachers are required to be available for five additional days, ie for 195 days in total. The actual dates on which schools operate are not laid down centrally; they are set, depending on the legal category of the school, by the local authority (LA) or school governing body.

The table shows the most common patterns for term dates and holidays. Traditionally, the school year is divided into three terms, each of which is divided into two half terms separated by a half term holiday. The dates of school holidays are normally planned to take into account and cover most national public holidays including Easter.

There is currently movement towards the adoption of a standard school year, consistent year on year. The standard school year is divided into six blocks of roughly even length which are more evenly distributed throughout the year: two, approximately seven-week blocks before Christmas, followed by four approximately six-week blocks afterwards. The spring break is taken around the first two weeks of April irrespective of the timing of Easter. A 2008 LGA survey found that, since its introduction in 2004/05, 79 local authorities out of 125 had adopted the standard school year fully or in part.

UNITED KINGDOM – NORTHERN IRELAND

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of students' school year	30 June 2010	30 June 2010
Autumn holidays	2 days 29 – 30 October 2009	2 days 29 – 30 October 2009
Christmas/New Year	2 weeks 23 December 2009 – 01 January 2010	2 weeks 23 December 2009 – 01 January 2010
Winter/Carnival	2 days 15 – 16 February 2010	2 days 15 – 16 February 2010
Spring/Easter	1 week 01 – 09 April 2010	1 week 01 – 09 April 2010
Third term	-	-
Summer	9 weeks Between 01 July and the first week of September 2010	9 weeks Between 01 July and the first week of September 2010
Public/religious holidays	St. Patrick's Day 17 March 2010 (not all schools) Early May Bank Holiday 03 May 2010 Spring Bank Holiday 31 May 2010 (not all schools)	St. Patrick's Day 17 March 2010 (not all schools) Early May Bank Holiday 03 May 2010 Spring Bank Holiday 31 May 2010 (not all schools)
Starting date of teachers' school year	01 September 2009	01 September 2009
End of teachers' school year	30 June 2010	30 June 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

The table shows the dates on which schools are closed to pupils. Teachers must attend on 5 of these dates for training and development purposes.

Schools are required to be in operation for 200 days a year; however, schools have the discretion to close for up to 5 optional days. Optional days are intended to cover closings throughout the year in special circumstances, for example the death of a person connected with the school, the need to move premises, the start of building work at the school or church holy days. These optional days are therefore likely to differ from school to school.

Not all schools close on St Patrick's Day, 17 March and the Spring Bank Holiday, 31 May.

UNITED KINGDOM - SCOTLAND

Organisation of school time in primary and general secondary education 2009/10 school year		
	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year	Mid-August 2009	Mid-August 2009
End of students' school year	End June/early July 2010	End June/early July 2010
Autumn holidays	Many schools will take from 1 to 2 weeks in mid-October 2009 but others will take from 1 to 3 days spread out between 7 September and 2 December 2009	Many schools will take from 1 to 2 weeks in mid-October 2009 but others will take from 1 to 3 days spread out between 7 September and 2 December 2009
Christmas/New Year	2 to 2.5 weeks between 18 December 2009 to 11 January 2010	Around 2 weeks between 18 December 2009 to 11 January 2010
Winter/Carnival	From 1 day to 1 week between 10 and 22 February 2010	From 1 day to 1 week between 10 and 22 February 2010
Spring/Easter	About 2 weeks between 26 March and 20 April 2010	About 2 weeks between 26 March and 20 April 2010
Summer mid-term holidays	Generally schools will take at least 1 day on 3 May 2010 but some schools will also take up to 3 days between 30 April and 31 May 2010	Generally schools will take at least 1 day on 3 May 2010 but some schools will also take up to 3 days between 30 April and 31 May 2010
Summer	End June/early July – mid-August 2010	End June – mid-August 2010
Public/religious holidays	Up to 3 days	Up to 3 days
Starting date of teachers' school year	Mid-August 2009	Mid-August 2009
End of teachers' school year	End June/early July 2010	End June/early July 2010

Source: Eurydice

Additional notes:

In Scotland, pupils attend school for 190 days a year. The teachers' school year is longer by 5 in-service days (195 days).

As school holidays (and in-service days) are not fixed nationally, but by each of the 32 local education authorities, term dates vary from one authority to another. There are no differences between primary and secondary schools.

collection

Les Dossiers

thème

Insertion, Éducation et Société

titre du document

Éclairages internationaux
sur quelques questions d'actualité

éditeur

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

date de parution

Décembre 2010

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr



Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité

*(L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur,
la carte scolaire, la sécurité à l'école, les rythmes scolaires)*

Ce dossier est constitué de quatre notes qui ont pour objectif d'éclairer quatre sujets d'actualité en France en présentant les situations d'autres pays de l'Union européenne ou de l'OCDE. Cette approche se révèle souvent utile en amenant implicitement les lecteurs à prendre un certain recul tant dans l'analyse et la réflexion que dans l'appréciation des solutions adoptées ou envisagées.

La première note montre que la réussite de la démarche de **l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur** est un enjeu majeur dans la construction et la consolidation de l'« Espace européen de l'enseignement supérieur ».

Le second article sur **la carte scolaire** montre que les règles en usage sont très diversifiées dans les différents pays malgré une préoccupation majeure de maintien de la mixité sociale dans les établissements scolaires.

La troisième note met à disposition des lecteurs intéressés par les États généraux de **la sécurité à l'École** en France un panorama succinct de politiques et de dispositifs mis en œuvre dans une vingtaine de pays.

Enfin la dernière note compare **les rythmes scolaires** en Europe et dans les pays de l'OCDE. L'analyse porte successivement sur l'année scolaire (2009-2010), la charge hebdomadaire et la charge journalière des élèves.

15 euros

ISSN 1141-4642

ISBN 978-2-11-097806-6

N° 005 10 2 198

