



Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation

CONCEPTS, NORMES, DÉFINITIONS ET CLASSIFICATIONS



Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation

CONCEPTS, NORMES, DÉFINITIONS
ET CLASSIFICATIONS

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues des pays membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292116-fr>.

ISBN (imprimé) : 978-92-64-29210-9

ISBN (PDF) : 978-92-64-29211-6

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photos:

© Christopher Fitcher / iStock
© Marc Romanelli / Gettyimages
© michaeljung / Shutterstock
© Pressmaster / Shutterstock

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/publishing/corrigenda.

© OCDE 2018

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.

Avant-propos

Les analyses comparatives internationales jouent un rôle croissant dans l'élaboration des politiques d'éducation par les gouvernements. À travers leur coopération au sein de l'OCDE et avec d'autres organisations internationales, les pays cherchent à apprendre les uns des autres comment permettre l'accès universel à l'éducation, comment favoriser l'acquisition des compétences utiles dans la société du savoir et comment gérer les processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances afin de développer l'apprentissage tout au long de la vie.

Ces divers enjeux ont mené l'OCDE à déployer d'importants efforts pour renforcer la collecte et la diffusion de statistiques et d'indicateurs comparatifs dans le domaine de l'éducation. Au cours des vingt-cinq dernières années, l'Organisation a rassemblé et publié un large éventail d'indicateurs comparatifs qui permettent de mieux comprendre le fonctionnement des systèmes d'enseignement, en particulier grâce à sa publication annuelle phare, *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs de l'OCDE, qui rendent compte à la fois des ressources investies dans l'éducation et des avantages qu'en retirent les personnes et les sociétés, fournissent des renseignements sur de nombreuses caractéristiques importantes de ce secteur – son fonctionnement, son évolution et son impact – depuis le stade de l'éducation dans la petite enfance jusqu'aux activités de formation continue, en passant par le système d'enseignement formel. Ils offrent à chaque pays l'occasion d'envisager son système d'éducation à la lumière des performances des systèmes d'autres pays, et de comparer ses ressources et pratiques à celles d'autres pays.

Au fil des ans, méthodes et instruments de collecte de données ont été mis au point pour faciliter les comparaisons internationales dans les différents secteurs éducatifs. Le présent guide réunit ces différentes méthodes et propose ainsi une source unique de références internationales pour les normes, les classifications, les conventions et les concepts utilisés par l'OCDE dans le domaine de l'éducation.

Ce guide s'adresse aux utilisateurs des statistiques et des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation au sein de la communauté des chercheurs ou dans les administrations nationales, qui participent à l'établissement de comparaisons statistiques internationales de l'éducation. Il indique les définitions et les conventions employées dans les collectes de données de base ainsi que les méthodes servant à compiler les séries de statistiques et d'indicateurs publiés qui en découlent. Les conseils qu'il contient sur l'aspect qualitatif des données représentent en outre une aide précieuse pour utiliser efficacement les statistiques et les indicateurs de l'éducation produits par l'OCDE. Par ailleurs, le guide constitue un recueil unique en son genre de normes et de conventions que d'aucuns peuvent adopter pour établir leur propre ouvrage de statistiques et d'indicateurs internationaux dans le domaine de l'éducation.

Cet ouvrage est le fruit d'une longue collaboration entre les gouvernements des pays membres de l'OCDE, les experts et institutions participant au Programme d'indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) de l'Organisation, et le Secrétariat de l'OCDE. Il a été établi par la division Innovation et Mesure du Progrès (IMEP) de la direction de l'Éducation et des Compétences de l'OCDE. Les éléments d'information qu'il contient sont pour une grande part adaptés de la documentation réunie au fil des ans en matière de collecte de données, en collaboration avec l'équipe du programme INES de l'OCDE : Dirk Van Damme (Chef de division), Marie-Hélène Doumet (Directrice du programme INES), Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Camila De Moraes, Laetitia Dehelle, Corinne Heckmann, Michael Jacobs, Sandrine Kergroach, Karinne Logez, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Gara Rojas González, Martha Rozsi, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe et Giovanni Maria Semeraro.

Acronymes et abréviations

ECedefop	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CITE	Classification internationale type de l'éducation
EFP	Éducation et formation professionnelles
ETP	Équivalents temps plein
IBS	Impôt sur les biens et services
INES	Indicateurs des systèmes d'enseignement
ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
LSO	Réseau chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société
MCO	Moindres carrés ordinaires
NEET	Individus sans emploi ne suivant ni études ni formation
NESLI	Réseau chargé de collecter et de compiler des informations descriptives au niveau du système sur les structures, les politiques et les pratiques d'enseignement
OIT	Organisation internationale du travail
ONG	Organisation non gouvernementale
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PIB	Produit intérieur brut
PPA	Parités de pouvoir d'achat
R-D	Recherche et développement
SCN	Système de comptabilité nationale 2008
SEC	Système européen des comptes
UE-SILC	Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie
UOE	OCDE, UNESCO et Eurostat
TRI	Taux de rendement interne
TVA	Taxe sur la valeur ajoutée
VAN	Valeur actuelle nette

Table des matières

Avant-propos.....	3
Acronymes et abréviations.....	5
Résumé.....	11
Chapitre 1	
Introduction	13
1.1 Raison d'être du guide.....	14
1.2 Public cible et utilisation du guide.....	15
1.3 Structure du guide.....	15
Chapitre 2	
Cadre conceptuel de la collecte de statistiques et d'indicateurs de l'éducation	17
2.1 Élaboration de statistiques et d'indicateurs internationaux de l'éducation.....	18
2.2 Le cadre structurel des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation.....	19
<i>Les acteurs des systèmes éducatifs</i>	20
<i>Rendement, leviers politiques et antécédents</i>	20
<i>Questions de fond</i>	20
2.3 Vue d'ensemble des collectes et sources de données actuellement régulières.....	21
Chapitre 3	
Champ couvert par les statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale	25
3.1 Définition de l'éducation.....	26
3.2 Champ couvert par les statistiques internationales de l'OCDE sur l'éducation.....	26
3.3 Questions liées au champ couvert, intégrations et exclusions.....	27
3.3.1 <i>Couverture des programmes destinés à la petite enfance</i>	27
3.3.2 <i>Couverture des activités éducatives répondant à des besoins spéciaux</i>	28
3.3.3 <i>Couverture de l'enseignement non ordinaire ou éducation des adultes</i>	29
3.3.4 <i>Couverture de l'enseignement professionnel</i>	29
3.3.5 <i>Difficultés liées à l'évaluation de la mobilité des effectifs scolarisés</i>	31
Chapitre 4	
Définitions et classifications des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE	33
4.1 Les effectifs scolarisés et les effectifs diplômés.....	34
4.1.1 <i>Étudiants et inscriptions</i>	34
4.1.2 <i>Nouveaux inscrits</i>	35
4.1.3 <i>Redoublants</i>	36
4.1.4 <i>Diplômés</i>	36
4.1.5 <i>Nombre de diplômés</i>	37
4.1.6 <i>Année d'études</i>	37
4.1.7 <i>Âge des étudiants</i>	38
4.1.8 <i>Étudiants étrangers ou en mobilité internationale</i>	38
4.1.9 <i>Scolarisation à temps plein et à temps partiel et effectifs scolarisés en équivalents plein temps</i>	39
4.2 Les personnels de l'éducation.....	40
4.2.1 <i>Couverture des données sur les personnels</i>	40

4.2.2 Classification des personnels de l'éducation par fonction.....	41
4.2.3 Âge des personnels de l'éducation.....	44
4.2.4 Situation au regard de l'emploi du personnel de l'éducation.....	44
4.2.5 Classification des enseignants par filière d'enseignement.....	46
4.2.6 Temps de travail des enseignants, temps d'enseignement et temps consacré à d'autres tâches.....	46
4.2.7 Salaires statutaires et effectifs des enseignants.....	47
4.2.8 Diplômes des enseignants.....	48
4.3 Organisation scolaire et programme d'enseignement.....	49
4.3.1 Temps d'instruction.....	49
4.3.2 Contenu du programme d'enseignement.....	50
4.3.3 Classes et taille des classes.....	50
4.4 Établissements d'enseignement.....	51
4.4.1 Définition de base.....	51
4.4.2 Les établissements du secteur de l'éducation à vocation pédagogique et non pédagogique.....	51
4.4.3 Classification des établissements publics et privés.....	52
4.5 Les dépenses d'éducation.....	55
4.5.1 Le cadre applicable aux dépenses d'éducation.....	55
4.5.2 Principes comptables.....	57
4.5.3 Nature des dépenses d'éducation.....	57
4.5.4 Sources de financement des dépenses d'éducation et types de transactions.....	61
4.5.5 Dépenses par catégorie de ressources.....	67
Chapitre 5	
Définition et classification des programmes d'enseignement : Mise en œuvre pratique de la CITE 2011	71
5.1 Vue d'ensemble de la CITE 2011.....	72
5.2 Définition et classification des programmes d'enseignement.....	73
5.2.1 Définition du programme d'enseignement.....	73
5.2.2 Classification des programmes d'enseignement par niveau.....	74
5.3 Description détaillée des niveaux de la CITE et des critères de classification.....	78
5.4 Classifications nationales selon la CITE.....	80
Chapitre 6	
Qualité des données	83
6.1 Les dimensions de la qualité des données de l'OCDE.....	84
6.2 Types (ou causes) des problèmes liés à la qualité des données.....	85
6.3 Résoudre les problèmes de qualité dans les données.....	86
6.4 Suggestions pour évaluer les données manquantes.....	87
6.5 Autres aspects de la qualité des données à améliorer.....	88
La couverture des programmes d'enseignement.....	88
La classification des programmes par niveau.....	89
Définition de la scolarisation à temps plein et à temps partiel et conversion des effectifs scolarisés en équivalents plein temps.....	89
L'achèvement avec succès/obtention d'un diplôme.....	89
Les dépenses au titre des services auxiliaires.....	89
Les aides financières aux étudiants.....	89
La mobilité des étudiants.....	90
Chapitre 7	
Indicateurs : Concepts et méthodologies	91
7.1 Moyennes générales et internationales.....	92
7.2 Analyse des diplômes.....	93
7.2.1 Taux d'obtention d'un diplôme.....	93
7.2.2 Taux de réussite.....	95
7.3 Niveau de formation de la population.....	96

7.4 Situation au regard de l'emploi.....	96
7.5 Retombées économiques et sociales de l'enseignement.....	98
7.5.1 <i>Avantage salarial relatif du niveau de formation</i>	98
7.5.2 <i>Incitation financière à investir dans l'enseignement</i>	100
7.5.3 <i>Retombées sociales de l'enseignement</i>	103
7.6 Analyse des dépenses.....	104
7.6.1 <i>Dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement</i>	105
7.6.2 <i>Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB</i>	107
7.6.3 <i>Part des dépenses publiques et privées dans les dépenses au titre des établissements d'enseignement</i>	108
7.6.4 <i>Total des dépenses publiques d'éducation</i>	110
7.6.5 <i>Aide financière aux étudiants et frais de scolarité facturés par les établissements d'enseignement</i>	112
7.6.6 <i>Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital au titre de l'enseignement</i>	113
7.6.7 <i>Facteurs influant sur le niveau des dépenses d'éducation</i>	114
7.7 Taux de scolarisation et accessibilité de l'enseignement.....	115
7.7.1 <i>Taux de scolarisation de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement tertiaire</i>	115
7.7.2 <i>Espérance de scolarisation</i>	115
7.7.3 <i>Taux d'accès à l'enseignement tertiaire</i>	116
7.7.4 <i>Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire</i>	118
7.8 Éducation des adultes.....	121
7.9 Analyse de l'environnement d'apprentissage et des conditions de travail des enseignants.....	122
7.9.1 <i>Temps d'instruction</i>	122
7.9.2 <i>Taille moyenne des classes et taux d'encadrement</i>	123
7.9.3 <i>Salaires des enseignants</i>	124
7.9.4 <i>Temps d'enseignement</i>	125
7.9.5 <i>Pyramide des âges et degré de parité hommes-femmes dans le corps enseignant</i>	126
7.10 Situation des jeunes au regard de l'emploi selon leur niveau de formation : Pourcentage de jeunes sans-emploi non scolarisés.....	127
7.11 Équité dans l'enseignement : Indicateurs de mobilité intergénérationnelle.....	128

ENCADRÉ

Encadré 3.1 Types d'enseignement exclus du champ des statistiques internationales sur l'éducation.....	27
---	----

GRAPHIQUES

Graphique 3.1 Taxinomie des programmes d'enseignement professionnel.....	30
Graphique 4.1 Dépenses publiques, privées et internationales au titre des biens et services selon le type de fournisseurs et prestataires.....	56
Graphique 7.1 Dépenses unitaires dans les établissements d'enseignement publics et privés.....	105
Graphique 7.2 Nature des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.....	108
Graphique 7.3 Part relative des investissements public et privé dans les établissements d'enseignement.....	109
Graphique 7.4 Nature des dépenses publiques d'éducation.....	111

TABLEAUX

Tableau 2.1 Matrice des indicateurs de l'éducation.....	19
Tableau 5.1 Comparaison des niveaux de la CITE-97 et de la CITE 2011.....	74
Tableau 5.2 Durée typique des niveaux de la CITE 2011.....	76
Tableau 5.3 Durée cumulée typique de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.....	76
Tableau 5.4 Critères de classification des programmes d'enseignement.....	79

Suivez les publications de l'OCDE sur :



http://twitter.com/OECD_Pubs



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/ocddlibrary>



<http://www.oecd.org/ocddirect/>



GPS Éducation

Tout le monde de l'éducation en quelques clics



Vous souhaitez vous informer des dernières données et recherches de l'OCDE sur l'éducation et les compétences ?

<http://gpseducation.oecd.org/>

Résumé

L'intérêt croissant pour les statistiques internationales dans le domaine de l'éducation trouve un corollaire logique dans la nécessité de définir clairement les méthodes et concepts sur lesquels elles s'appuient. Ce guide présente de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les indicateurs de *Regards sur l'éducation*, d'après les définitions communément admises. Il présente le cadre conceptuel sous-jacent à partir duquel l'OCDE rassemble ses statistiques internationales, qui constitue un cadre de référence pour les normes et conventions internationales utilisées dans la collecte et le traitement des données sur l'éducation.

Cette édition met à jour le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*, paru en mai 2004, qui définit les concepts, définitions, classifications et méthodes qui ont servi de base au travail de l'OCDE sur les statistiques et indicateurs dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la publication *Regards sur l'éducation*. Depuis 2004, un travail considérable a été réalisé sur les indicateurs de l'éducation présentés dans le premier guide. Les indicateurs existants ont été consolidés et de nouveaux indicateurs ont été élaborés, tandis que les méthodes et concepts utilisés pour les calculer ont été clarifiés. La classification internationale type de l'éducation (CITE) a également été révisée afin de refléter les changements intervenus dans les systèmes d'éducation au cours des 15 dernières années.

En outre, ce guide a été enrichi grâce à plus de deux décennies d'expérience dans le domaine de l'élaboration d'indicateurs grâce à la publication *Regards sur l'éducation*, donnant ainsi une compréhension approfondie du fonctionnement des méthodes, ainsi que des limites et de l'interprétation des données qui en résultent. Chaque indicateur est complété par une analyse de ses limites et de sa comparabilité, qui s'appuie sur une compréhension approfondie des méthodes de calcul et des cadres conceptuels, ainsi que sur la manière dont ils s'appliquent dans le contexte des systèmes éducatifs nationaux.

- Le chapitre 1 introduit la raison d'être du guide, son public cible ainsi que la structure de la publication.
- Le chapitre 2 expose le cadre conceptuel sur lequel se fonde la collecte des données utilisées pour calculer les statistiques et indicateurs internationaux de l'éducation. Il fait brièvement l'historique du développement des statistiques et des indicateurs de l'éducation, puis décrit le cadre structurel mis en place pour élaborer les indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, et donne une vue d'ensemble des sources de données et des collectes de données qui sont menées régulièrement.
- Le chapitre 3 décrit le champ couvert par les statistiques de l'éducation de l'OCDE comparables à l'échelle internationale. Après une définition du terme « éducation », il précise les questions liées à la délimitation des activités éducatives : quel est le champ couvert par les statistiques, et quelles sont les intégrations et exclusions. Il examine en particulier les programmes destinés à la petite enfance, l'enseignement répondant à des besoins spéciaux, la formation des adultes et les activités éducatives qui ne sont pas de type « ordinaire » (extrascolaires) ainsi que l'éducation et la formation professionnelles. Par ailleurs, il présente les problèmes liés à l'identification et à la classification des étudiants en mobilité internationale.
- Le chapitre 4 présente les définitions et les classifications qui sont utilisées dans la collecte des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE. Il considère tour à tour les effectifs scolarisés et les effectifs diplômés, les personnels de l'enseignement, l'organisation scolaire et les programmes d'enseignement, les établissements d'enseignement et les dépenses au titre de l'éducation.

- Le chapitre 5 revient sur la définition et la classification des programmes d'enseignement ainsi que sur la mise en œuvre pratique de la CITE. Il présente une vue d'ensemble de la dernière classification internationale type de l'éducation, la CITE 2011, et précise ses critères de définition et classification des programmes d'enseignement ainsi que les critères sur lesquels elle s'appuie pour définir la ligne de démarcation entre les différents niveaux. En outre, ce chapitre indique comment les programmes d'enseignement des pays sont affectés à chacun des niveaux de la CITE.
- Le chapitre 6 se concentre sur les problèmes liés à la qualité des données. Il présente le *Cadre de qualité* de l'OCDE ainsi que les huit critères de qualité autour desquels ce cadre s'articule, à savoir : la pertinence, l'exactitude, la crédibilité, l'actualité, l'accessibilité, l'interprétabilité, la cohérence et la rentabilité. Il examine comment les problèmes liés à la qualité des données surviennent et décrit les mesures prises pour les résoudre, puis émet des suggestions en vue de dresser des estimations pour les données manquantes. Il aborde de surcroît la question de l'amélioration de la qualité des données dans d'autres domaines.
- Le chapitre 7 présente les concepts sur lesquels s'appuient les indicateurs clés actuellement utilisés dans le cadre du programme d'indicateurs des systèmes d'enseignement (INES), ainsi que la façon dont ils sont calculés. Il examine les moyennes globales/internationales, les analyses relatives au taux d'obtention d'un diplôme, le niveau de formation de la population, le taux d'activité, les avantages économiques et sociaux de l'éducation, les analyses des dépenses d'éducation, les taux de scolarisation, l'accès à la formation, la participation des adultes à des activités de formation, les environnements d'apprentissage, les conditions de travail des enseignants, le niveau de formation des jeunes et leur situation au regard de l'emploi, ainsi que l'équité de l'enseignement. Pour chacun de ces indicateurs, il analyse le contexte politique, la pertinence de l'indicateur, et explique la méthode de calcul utilisée. Il examine également les limites de l'indicateur et présente, quand c'est nécessaire, les problèmes de mesure, les définitions techniques et/ou des notes sur la couverture et l'interprétation des données, en vue d'améliorer la compréhension de la façon dont les indicateurs peuvent être utilisés.

Chapitre 1

Introduction

Les pays considèrent qu'un système d'éducation performant joue un rôle essentiel dans leur développement social et économique. Le capital humain a été identifié depuis longtemps comme un élément clé dans la lutte contre le chômage et les bas salaires, ainsi qu'un moteur essentiel de la croissance économique. De plus, la recherche plus récente démontre qu'il est à l'évidence associé à toute une série d'avantages non économiques, parmi lesquels une amélioration de l'état de santé, un plus grand engagement civique et social, et un sentiment de bien-être accru. Cette introduction présente l'objectif de ce guide, son public cible ainsi que la manière dont il est structuré.

Les pays considèrent qu'un système d'éducation performant joue un rôle essentiel dans leur développement social et économique. Le capital humain a été identifié depuis longtemps comme un facteur clé dans la lutte contre le chômage et les bas salaires, ainsi qu'un moteur essentiel de la croissance économique. De plus, la recherche plus récente démontre qu'il est à l'évidence associé à toute une série d'avantages non économiques, parmi lesquels une amélioration de l'état de santé, un plus grand engagement civique et social, et un sentiment de bien-être accru.

L'élaboration de politiques d'éducation efficaces est par conséquent l'une des priorités des gouvernements nationaux, qui se tournent de plus en plus vers la communauté internationale pour s'informer et définir leurs réformes en connaissance de cause. Dans son souci de renforcer la contribution de l'Organisation dans ce domaine, la direction de l'Éducation et des Compétences de l'OCDE déploie d'importants efforts pour l'élaboration et l'analyse d'indicateurs quantitatifs dont les résultats sont publiés chaque année dans sa publication phare, *Regards sur l'éducation*. Ces indicateurs permettent aux gouvernements d'analyser leur système d'éducation à la lumière des performances des autres pays dans ce domaine. Conjugés aux autres publications de l'Organisation, les indicateurs sont conçus pour évaluer et soutenir les efforts de réforme entrepris par les gouvernements.

Les indicateurs diffusés dans *Regards sur l'éducation* retracent l'évolution progressive des comparaisons internationales menées dans le domaine de l'éducation au cours des 25 dernières années. L'aspect fondamental de cet exercice de comparaison réside dans la qualité des données de base, qui elle-même dépend de la clarté des concepts, des conventions et des méthodes utilisés pour recueillir les données et calculer les indicateurs. Le présent guide réunit l'ensemble de ces méthodes en un seul ouvrage de référence. Il vise à faciliter la compréhension des statistiques et indicateurs qui sont établis, permettant ainsi de les utiliser plus efficacement dans l'analyse des grandes orientations.

Ce guide apporte par conséquent des réponses à des questions telles que : « Qu'entend-on par enseignant ? », « Qu'entend-on par dépenses publiques d'éducation ? », ainsi qu'à d'autres questions en rapport avec l'utilisation des indicateurs : « Comment dois-je interpréter les dépenses par étudiant ? Que mesurent-elles ? », « La qualité des données pose-t-elle des problèmes ? ».

Si l'on a considérablement amélioré la comparabilité internationale des statistiques, beaucoup de progrès restent encore à accomplir dans ce domaine, ce dont conviennent les auteurs du guide. Grâce au réseau qu'elle a instauré avec les pays membres et d'autres organisations internationales, l'OCDE s'emploie peu à peu à éliminer les zones d'ombre qui subsistent. L'OCDE publiera d'autres éditions de ce guide au fur et à mesure qu'elle effectuera des mises à jour et apportera des améliorations.

1.1 Raison d'être du guide

Les principaux objectifs du présent guide sont les suivants :

- Énoncer le cadre conceptuel à partir duquel l'OCDE rassemble et diffuse les statistiques internationales et les indicateurs.
- Renseigner sur les normes internationales en ce qui concerne les concepts, les classifications, les conventions et les méthodes que l'OCDE applique pour recueillir et rassembler les statistiques et les indicateurs de l'éducation.
- Fournir des normes auxquelles se conformer pour recueillir et élaborer des statistiques et des indicateurs de l'éducation, et procéder à leur comparaison internationale.

Le présent guide n'a pas pour vocation d'être un manuel de collecte de données mais constitue plutôt un ouvrage de référence à partir duquel ce type de manuel peut être mis au point. C'est pourquoi il ne fait pas précisément mention des instruments de collecte de données actuellement employés à l'OCDE, ni de la façon de les utiliser. Pour cela, des manuels de collecte de données existent.

Fait notable, la révision du présent guide a également donné lieu à une révision des définitions actuellement utilisées pour la collecte des données à l'OCDE et, le cas échéant, à leur amélioration.

1.2 Public cible et utilisation du guide

Les objectifs étant ainsi définis, le guide est destiné aux utilisateurs de statistiques et d'indicateurs internationaux sur l'éducation produits par l'OCDE, ainsi qu'aux personnes chargées de recueillir des données sur l'éducation à l'échelle internationale.

Les utilisateurs de ces statistiques et indicateurs sont souvent des lecteurs de *Regards sur l'éducation* mais aussi des personnes qui accèdent aux données de l'OCDE en matière d'éducation par d'autres moyens, notamment via la base de données de l'Organisation (<https://data.oecd.org/education.htm>). L'idée est que le guide leur permette de mieux comprendre les séries de données diffusées par l'OCDE et les aide à les exploiter avec plus d'efficacité. À cet égard, l'ensemble des définitions et des classifications des données employées dans les collectes statistiques ainsi que les méthodes et les concepts retenus pour rassembler les statistiques et les indicateurs jouent un rôle capital. La description des pratiques nationales de collecte est tout aussi importante, de même que la classification des programmes d'enseignement nationaux selon la nomenclature internationale, qui sont publiés à l'annexe 2. Il est également fondamental d'évaluer les modes de contrôle de qualité des données, appliqués dans la collecte et la construction des statistiques, et de savoir quels aspects qualitatifs laissent le plus à désirer. Le présent guide répond à toutes ces exigences.

Les services chargés de recueillir et de rassembler des données sur l'éducation à l'échelle internationale trouveront dans le guide une source exhaustive de références aux normes et conventions internationales utilisées par l'OCDE, auxquelles ils peuvent se conformer. Une plus grande cohérence dans les pratiques de collecte ne peut qu'enrichir l'ensemble des données faisant l'objet d'une diffusion internationale.

Enfin, en expliquant avec clarté les méthodes employées et en mettant en lumière les problèmes qualitatifs qui subsistent, le guide offre l'occasion de débattre des améliorations à apporter et des moyens d'y parvenir.

1.3 Structure du guide

Le **chapitre 2** expose le cadre conceptuel des statistiques et indicateurs internationaux de l'éducation qui a servi de pierre angulaire à l'élaboration des définitions et aux collectes de données. Il fait tout d'abord brièvement l'historique du développement des statistiques et des indicateurs de l'éducation de l'OCDE-INES puis décrit l'organisation du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) mis en place par l'OCDE pour les élaborer. Il donne aussi une vue d'ensemble des derniers instruments et méthodes de collecte de données grâce auxquels sont rassemblés les éléments qui servent à élaborer les statistiques et les indicateurs.

Le **chapitre 3** délimite le périmètre que couvre l'OCDE-INES dans ses statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale. Après une définition de l'éducation, il précise la couverture des statistiques établies dans ce domaine. Afin de clarifier le champ couvert, il examine diverses questions relatives à la délimitation des secteurs éducatifs, concernant par exemple les programmes destinés à la petite enfance ou encore l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Le **chapitre 4** présente les définitions et classifications utilisées pour recueillir les statistiques internationales de l'OCDE-INES dans le domaine de l'éducation, considérant tour à tour les étudiants et les diplômés, les personnels de l'enseignement, l'organisation scolaire et les programmes d'enseignement, les établissements d'enseignement et les dépenses d'éducation. Il indique les principales définitions en même temps que des commentaires sur leur interprétation et leur mise en œuvre pratique. Il fait également mention des efforts qui restent à accomplir pour préciser encore ces définitions.

Le **chapitre 5** porte sur les questions relatives aux concepts, définitions et classifications des programmes d'enseignement. Il comprend trois parties. La première donne une vue d'ensemble de la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) avant de préciser les définitions et classifications applicables aux programmes d'enseignement qui y sont décrits. La deuxième indique précisément comment classer les programmes d'enseignement dans chacun des niveaux de la CITE ; elle correspond aux « Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes » définies dans le *Manuel opérationnel CITE 2011* de l'OCDE. L'annexe 2 montre comment les programmes

d'enseignement des différents pays sont classés dans la CITE, ce qui constitue un instrument essentiel pour interpréter les statistiques et les indicateurs qui ont été publiés.

Le **chapitre 6** porte sur les questions relatives à la qualité des données internationales en matière d'éducation. Il commence tout d'abord par l'engagement officiel de l'OCDE envers la qualité des données et présente les normes de qualité en fonction desquelles les données sont recueillies, élaborées et diffusées. Il examine ensuite les types de problèmes que pose la qualité des données ainsi que les raisons pour lesquelles ils se posent, et décrit les mesures prises par l'OCDE pour les évaluer et les résoudre. Ce chapitre émet certaines suggestions en vue de dresser des estimations pour les données manquantes puis se termine par un exposé des principaux problèmes qui subsistent quant à la qualité des données internationales en matière d'éducation.

Le **chapitre 7** traite des statistiques et des indicateurs qui sont calculés à partir des données brutes. Il précise les concepts, les méthodologies et les conventions utilisés dans cet exercice de calcul et les problèmes de mesure susceptibles de se poser. Il se concentre sur les grandes catégories d'indicateurs élaborés à partir des données recueillies grâce au programme INES d'indicateurs de l'OCDE sur l'éducation. Il ne vise pas à décrire dans le détail chaque indicateur publié à une époque ou une autre dans *Regards sur l'éducation*. Il met plutôt l'accent sur les indicateurs ou groupes d'indicateurs de base qui figurent dans cet ouvrage et dont les aspects conceptuels ou méthodologiques méritent d'être expliqués : il répertorie ainsi les méthodes employées pour construire les indicateurs, plutôt que les indicateurs proprement dits.

Chapitre 2

Cadre conceptuel de la collecte de statistiques et d'indicateurs de l'éducation

Le présent chapitre expose le cadre conceptuel des statistiques et indicateurs internationaux de l'éducation qui a dicté l'élaboration des définitions et les collectes de données. Il fait tout d'abord brièvement l'historique du développement des statistiques et des indicateurs de l'éducation à l'OCDE puis décrit l'organisation du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'Organisation (INES).

Le présent chapitre expose le cadre conceptuel des statistiques et indicateurs internationaux de l'éducation qui a dicté l'élaboration des définitions et les collectes de données. Il fait tout d'abord brièvement l'historique du développement des statistiques et des indicateurs de l'éducation à l'OCDE puis décrit l'organisation du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES).

2.1 Élaboration de statistiques et d'indicateurs internationaux de l'éducation

Dans les années 80, la demande croissante d'information sur l'éducation et la nécessité de mieux comprendre le fonctionnement des systèmes d'éducation ont donné lieu à de nombreuses interrogations concernant non seulement la collecte des données mais aussi leur organisation, leur suivi, leur diffusion et leur interprétation. Ces questions ont conduit les autorités compétentes dans les pays membres de l'OCDE à envisager de nouvelles méthodes pour comparer leurs systèmes de formation. Elles sont parvenues à un accord sur la faisabilité et l'utilité de la construction d'une série internationale d'indicateurs qui présenterait, sous une forme statistique, les caractéristiques essentielles de leurs systèmes éducatifs.

Afin de répondre à cette demande de données comparatives, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé un programme d'indicateurs des systèmes d'enseignement (INES). Un cadre provisoire a donc été mis au point pour organiser les informations ; celui-ci proposait une série d'indicateurs ainsi que les méthodes pour les calculer. Ce cadre, qui s'est considérablement enrichi depuis lors, est présenté dans la section suivante du présent chapitre.

La première série d'indicateurs, publiée dans l'édition 1992 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 1992), s'appuyait principalement sur les sources de données existant alors. L'élaboration de la première édition de cette publication a révélé les insuffisances à la fois de la classification statistique utilisée (la classification internationale type de l'éducation – CITE) et des exercices de collecte de données proprement dits. Beaucoup d'efforts ont été déployés depuis pour réviser la CITE et améliorer les méthodes et instruments de collecte des données sur l'éducation à l'échelle internationale. Le présent guide décrit les concepts, classifications et définitions qui résultent de ces travaux à ce jour.

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE sont à l'évidence le fruit d'un processus permanent d'élaboration de concepts et de collecte de données, dont l'objectif est d'établir un lien entre une grande diversité de besoins et les meilleures données disponibles à l'échelle internationale. Dans chaque domaine d'activité, les considérations indiquées ci-après ont de tout temps dicté les travaux d'élaboration des indicateurs :

- Premièrement, privilégier les questions d'éducation pour lesquelles une perspective comparative internationale peut apporter une forte valeur ajoutée par rapport à celle qui peut résulter de l'analyse et de l'évaluation menées à l'échelle nationale.
- Deuxièmement, cibler les nouvelles évolutions sur les aspects pour lesquels les possibilités de développer des données sont encourageantes, sans pour autant négliger les domaines importants où un investissement conséquent dans les activités conceptuelles et empiriques est nécessaire pour faire avancer le débat.
- Troisièmement, réexaminer les travaux en permanence, l'objectif étant de s'assurer de l'utilité et de la fiabilité des résultats à l'échelle internationale.

Le Programme INES cherche de plus en plus à intégrer ses travaux dans une logique de formation tout au long de la vie, afin de passer d'un modèle d'enseignement institutionnel à un modèle dans lequel on envisage plus généralement la portée et les avantages de l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, diverses activités inhérentes au Programme visent à mieux tenir compte des questions liées à l'équité, en évaluant les écarts et les inégalités entre les personnes et les groupes.

Le Programme INES est supervisé et coordonné par les organismes suivants :

- Le Comité des politiques de l'éducation supervise l'orientation stratégique, la cohérence et la qualité des travaux de l'OCDE en matière d'éducation.
- Le Groupe de travail du Programme INES supervise et coordonne les travaux statistiques ainsi que le développement des indicateurs et des analyses quantitatives pour répondre aux besoins du Comité des politiques de l'éducation et respecter ses priorités. Le Groupe de travail définit aussi les priorités et les normes concernant le développement, l'analyse et la présentation des données INES et donne des orientations sur la diffusion des analyses, des études et des recommandations politiques auprès d'un large éventail d'acteurs.

De plus, deux réseaux d'experts techniques de pays membres et partenaires développent et affinent des indicateurs pour le Programme INES :

- Le Réseau NESLI (Network for the Collection and Adjudication of System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices) est chargé de la collecte et de la validation d'informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes.
- Le Réseau LSO (Network on Data Collection and Development on Economic, Labour Market and Social Outcomes of Education) est chargé d'élaborer les données relatives à diverses retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société.

Ces réseaux se réunissent deux fois par an et sont constitués de représentants de certains pays membres et partenaires de l'OCDE. Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), Eurydice, Eurostat, la Commission européenne et l'Institut de statistique de l'UNESCO participent également au Programme INES en tant qu'observateurs.

2.2 Le cadre structurel des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation

Les indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation représentent le fruit d'une réflexion consensuelle de professionnels sur la façon de mesurer l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale. Ils renseignent sur les ressources humaines et financières investies dans l'éducation, sur l'accès à la formation, la progression et l'achèvement des études ainsi que sur les transitions entre la formation et la vie active, sur l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire, sur la qualité des processus d'apprentissage et sur le rendement économique et social des activités éducatives.

Les indicateurs de l'éducation sont présentés par thème, et chacun est situé dans son contexte. Ils s'inscrivent dans une structure qui :

- distingue les acteurs et facteurs intervenant dans les systèmes éducatifs : les apprenants, les cadres d'enseignement et d'apprentissage, les prestataires de services d'éducation et le système éducatif dans son ensemble ;
- regroupe les indicateurs selon qu'ils mesurent les résultats de l'éducation pour les individus et les pays, représentent les leviers politiques ou les circonstances qui conditionnent ces résultats, ou encore les antécédents ou contraintes qui situent les choix politiques dans leur contexte ;
- détermine les questions politiques auxquelles les indicateurs fournissent des éléments de réponse, différenciant entre trois grandes catégories : la qualité de la performance éducative et de l'offre d'enseignement, l'égalité des chances dans l'enseignement et la mesure dans laquelle la gestion des ressources est efficace et adaptée.

Le tableau 2.1 montre les deux premières dimensions du cadre structurel.

■ Tableau 2.1 ■

Matrice des indicateurs de l'éducation

	(1) Rendement et résultats de circonstances qui conditionnent les résultats de l'éducation	(2) Leviers politiques et circonstances qui conditionnent les résultats de l'éducation	(3) Antécédents ou contraintes qui situent une politique dans son contexte
(A) Microniveau Apprenants individuels	(1.A) Qualité des acquis et leur répartition entre les individus	(2.A) Attitudes, engagements et comportements individuels	(3.A) Caractéristiques contextuelles des apprenants
(B) Mésoniveau Cadre d'enseignement et d'apprentissage	(1.B) Qualité de la transmission des savoirs	(2.B) Pédagogie, pratiques d'apprentissage et climat en classe	(3.B) Conditions d'apprentissage des apprenants et conditions de travail des enseignants
(C) Mésoniveau Prestataires de services d'éducation	(1.C) Rendement et performance des établissements d'enseignement	(2.C) Environnement et organisation scolaires	(3.C) Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
(D) Macroniveau Le système d'éducation dans son ensemble	(1.D) Performance globale du système d'éducation	(2.D) Cadre scolaire, affectation des ressources et politiques à l'échelle du système	(3.D) Contexte scolaire, social, économique et démographique des pays

Les différents aspects de cette matrice sont examinés plus en détail dans les sections qui suivent.

Les acteurs des systèmes éducatifs

Le Programme INES vise plutôt à évaluer les performances globales des systèmes éducatifs nationaux qu'à comparer les différents établissements. Afin d'enrichir ces données nationales et d'alimenter les débats en matière d'action publique, l'OCDE recueille des informations sur les entités infranationales. Il est cependant de plus en plus admis que nombre des caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes éducatifs ne peuvent être évaluées que si l'on comprend bien les résultats des activités d'apprentissage et leur corrélation avec les moyens mis en œuvre et les mécanismes en jeu à l'échelle des personnes et des établissements. Pour tenir compte de cette réalité, on établit une distinction entre plusieurs niveaux de systèmes éducatifs : un niveau macro, deux niveaux intermédiaires (mésos) et un niveau micro. Ce sont notamment :

- le système d'éducation dans son ensemble
- les établissements d'enseignement et les prestataires de services d'éducation
- l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements
- les apprenants eux-mêmes.

Ces différents niveaux des systèmes d'éducation renvoient aux entités auprès desquelles les données sont recueillies, mais leur importance s'explique surtout par la variation sensible de l'impact de nombreuses caractéristiques selon les niveaux à l'étude, ce dont il faut tenir compte lors de l'interprétation des indicateurs.

À l'échelle des étudiants en classe, par exemple, la relation entre les résultats des étudiants et la taille de la classe peut être négative si les étudiants fréquentant des classes à effectif réduit bénéficient d'un meilleur contact avec les enseignants. À l'échelle de la classe ou de l'établissement, toutefois, les étudiants sont souvent intentionnellement regroupés de telle sorte que les plus faibles ou ceux issus de milieux défavorisés se trouvent dans des classes relativement petites afin de bénéficier d'une attention plus personnalisée. À l'échelle de l'établissement, par conséquent, la relation constatée entre la taille de la classe et les résultats des étudiants est souvent directe (ce qui donne à penser que les étudiants des classes relativement nombreuses sont plus performants que les étudiants des classes à effectifs relativement restreints). Au niveau du système éducatif dans son ensemble, la relation entre les résultats des étudiants et la taille de la classe varie en outre en fonction de divers facteurs tels que le recrutement socio-économique des établissements scolaires ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre aux différents pays. Les analyses passées, élaborées uniquement à partir de macrodonnées, ont donc parfois conduit à des conclusions erronées.

Rendement, leviers politiques et antécédents

La deuxième dimension du cadre structurel groupe les indicateurs dans les catégories suivantes :

- La rubrique **rendement et résultats** regroupe les indicateurs sur les produits constatés des systèmes éducatifs ainsi que les indicateurs liés à l'impact des savoirs et savoir-faire acquis sur les personnes, les sociétés et les économies.
- La rubrique **leviers politiques et circonstances** qui conditionnent les résultats de l'éducation regroupe les activités destinées à recueillir des informations sur les moyens d'action ou les circonstances qui influent sur les produits et les retombées à chacun des niveaux.
- La rubrique **antécédents et contraintes** regroupe les facteurs qui conditionnent ou limitent l'action publique. Il convient de noter que les antécédents ou contraintes sont d'ordinaire propres à un niveau spécifique du système éducatif et que des antécédents à un niveau inférieur du système peuvent fort bien constituer des moyens d'action à un plus haut niveau. Pour les enseignants et les étudiants de telle ou telle école, par exemple, les titres et diplômes des enseignants représentent une certaine contrainte alors qu'au niveau du système éducatif, le perfectionnement professionnel des enseignants est un moyen d'action fondamental.

Questions de fond

On peut ensuite utiliser chacune des cellules ainsi construites pour traiter une diversité de problèmes en se plaçant dans différentes perspectives. Dans cette optique, les perspectives sont regroupées dans les trois catégories suivantes qui constituent la troisième dimension du cadre structurel :

- la **qualité** des retombées de l'enseignement et des services éducatifs

- l'égalité des résultats de l'enseignement et l'égalité des chances devant la formation
- l'adéquation et l'efficacité de la gestion des ressources.

Aux dimensions du cadre décrites ci-dessus vient s'ajouter la perspective temporelle, qui permet, à l'aide des données tendanciennes, de modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution des systèmes d'éducation.

2.3 Vue d'ensemble des collectes et sources de données actuellement régulières

Les collectes des données décrites ci-dessous sont uniquement celles menées régulièrement dans le cadre du Programme INES pour développer les indicateurs présentés ici. Le Programme utilise des données d'autres sources et d'enquêtes ad hoc qui sont menées occasionnellement par des organes et groupes subsidiaires, mais ces sources et enquêtes ne sont pas reprises ci-après.

Les statisticiens de l'équipe INES analysent rigoureusement tous les questionnaires soumis et vérifient la cohérence des données entre les années, font des recoupements entre les tableaux et posent des questions aux pays le cas échéant. Les questionnaires font également l'objet de contrôles automatisés, ce qui facilite l'analyse de la qualité des données et donne souvent lieu à de nouvelles soumissions de données. Le chapitre 6 fournit de plus amples informations à ce sujet.

Collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation menée conjointement par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (exercice UOE de collecte de données)

Géré par le Groupe de travail INES, l'exercice UOE de collecte de données désigne la collecte annuelle de données sur les systèmes d'éducation que réalisent conjointement l'OCDE, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Eurostat. Cette collecte conjointe a lieu chaque année depuis 1993 sous sa forme actuelle. Il s'agit d'une collecte de données nationales agrégées comprenant quelque 25 questionnaires électroniques (classés Excel) concernant les effectifs scolarisés (9 questionnaires), les effectifs de nouveaux inscrits (4), les effectifs diplômés (3), les personnels (3), le financement (3), la taille des classes (2) et l'effectif total de la population (1). L'exercice UOE de collecte des données est considérablement enrichi par les classifications nationales des programmes selon la CITE, qui consistent à rapporter les programmes aux niveaux de la CITE.

Les questionnaires sont remplis dans chaque pays par des statisticiens qui utilisent à cette fin les données dont ils disposent au niveau national.

Les demandes de données sont envoyées chaque année vers la fin du mois de juin. Les données sur les étudiants, le personnel, les classes et les diplômés sont recueillies pour la dernière année scolaire achevée ; les données sur le financement le sont pour l'avant-dernier exercice budgétaire achevé (ce qui permet de disposer de données réelles). Les données sont à renvoyer entre septembre et novembre.

Les fournisseurs de données trouvent aide et conseils dans le manuel UOE, *UOE Data Collection on Formal Education, Manual on Concepts, Definitions and Classifications* (Institut de statistique de l'UNESCO, OCDE et Eurostat, 2016), qui est révisé chaque fois que nécessaire et dont les concepts, définitions et classifications suivent ceux décrits ici.

Les pays soumettent leurs questionnaires remplis à l'OCDE, à Eurostat et à l'UNESCO. Dans les pays fédéraux (comme la Belgique), les données sont recueillies par les entités fédérées, puis transmises conjointement à l'OCDE et à ses partenaires. Les trois organisations travaillent en coopération lors du nettoyage des données et de l'analyse des nouvelles soumissions après correction pour que les processus de collecte et de gestion des données soient efficaces. Le droit de l'Union européenne (UE) impose aux États membres de participer aux collectes des données.

Collectes de données du Réseau NESLI

Le Réseau NESLI administre chaque année deux collectes de données, l'une sur les salaires et le temps de travail des enseignants, l'autre sur le temps d'instruction. Le Réseau NESLI a développé d'autres collectes de données non périodiques qui ne sont pas abordées dans le présent manuel.

Entre 1991 et 2013, le Réseau a recueilli chaque année des données lors de son enquête sur les enseignants et les programmes. Des données ont été recueillies par l'intermédiaire de questionnaires électroniques (Excel) au sujet du temps d'instruction obligatoire et non obligatoire pour les effectifs scolarisés ainsi que du temps de travail et d'enseignement des enseignants et de leur salaire statutaire annuel. Ces données se rapportaient davantage aux politiques appliquées dans chaque pays qu'à l'activité réelle. Ainsi, les données sur le temps de travail des enseignants reflétaient davantage la réglementation que le nombre réel d'heures de travail des enseignants.

Depuis 2014, l'enquête sur les enseignants et les programmes a été scindée en deux collectes de données distinctes.

En premier lieu, Eurydice (le réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation) et le Réseau NESLI recueillent ensemble des données sur le temps d'instruction. Comme les deux organisations recueillaient des données sur le temps d'instruction, elles ont conjointement élaboré un outil qui simplifie le travail à l'échelle nationale et qui évite les chevauchements et les incohérences. Cette collecte de données conjointe porte sur le temps d'instruction prévu durant toute la scolarité obligatoire, de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire à temps plein pour tous. Dans les années d'études où la filière générale et la filière professionnelle coexistent, la collecte de données porte uniquement sur la filière générale. La collecte de données ne porte pas sur l'enseignement préprimaire, même s'il est obligatoire. Le nombre d'heures d'instruction obligatoire et non obligatoire est répertorié dans chaque année d'études. Les données recueillies rendent compte des politiques mises en œuvre dans chaque pays durant l'année de référence. La collecte de données porte aussi sur le nombre réel d'heures d'instruction dans chaque matière obligatoire et sur des aspects qualitatifs de l'organisation de la journée de classe.

En deuxième lieu, le Réseau NESLI recueille des données sur les salaires et le temps de travail des enseignants au moyen d'un outil spécifique de collecte de données. Les enseignants concernés sont ceux en poste à temps plein dans des établissements publics dans l'enseignement préprimaire et primaire ainsi que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la collecte de données porte sur la filière générale, abstraction faite donc des enseignants en poste dans la filière professionnelle. Le Réseau NESLI recueille, à chaque niveau d'enseignement, des données sur le temps de travail statutaire et effectif des enseignants ainsi que sur leur salaire statutaire et effectif. Il recueille des données sur le salaire statutaire des enseignants à quatre stades de la carrière d'enseignant (en début de carrière, après 10 et 15 ans d'exercice et au sommet de l'échelle barémique) et à trois niveaux de qualification (niveau minimal, typique et maximal de qualification). Il recueille également des données sur les critères d'octroi de compléments de salaire dans les établissements publics ainsi que sur la rémunération que les enseignants perçoivent pour les tâches qu'ils effectuent.

Lors de ces deux collectes annuelles de données, des experts remplissent des questionnaires électroniques (Excel) en se référant à la législation et à la réglementation de leur pays. Les questionnaires des deux collectes de données sont révisés régulièrement pour améliorer leur pertinence ou recueillir des données supplémentaires. Ils sont publiés chaque année en octobre pour être soumis à la mi-décembre. Les questionnaires soumis et les indicateurs qui en sont dérivés font l'objet d'un examen rigoureux, qui nécessite des échanges d'informations avec les pays concernés, avant que les données soient validées, puis publiées.

Collectes de données du Réseau LSO

Les statistiques annuelles sur la population active sont dérivées de deux collectes de données : l'une porte sur le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi des individus âgés de 25 à 64 ans et l'autre, sur la transition entre l'école et le monde du travail entre l'âge de 15 et 29 ans. Ces données sont recueillies chaque année en février/mars par le Secrétariat de l'OCDE en collaboration avec la Direction de l'Emploi, du Travail et des Affaires sociales de l'OCDE.

Elles sont dérivées d'enquêtes nationales sur la population active.

La première série de données est dérivée des informations fournies par les offices nationaux de statistique au sujet de la répartition de la population entre les niveaux de formation et des taux d'emploi et de chômage par niveau de formation, sexe et groupe d'âge. Ces données sont rapportées aux niveaux de formation de la CITE 2011 sur la base de la répartition des catégories nationales entre les niveaux normalisés de formation de la CITE 2011, que le Réseau LSO a établis en concertation avec les représentants de chaque pays. Les directives et définitions de l'Organisation internationale du Travail (OIT) sur l'emploi et le chômage sont appliquées pour rendre compte de la situation des individus au regard de l'emploi.

La deuxième série de données porte sur la transition entre l'école et le monde du travail entre l'âge de 15 et 29 ans. La période de référence des données se situe au début de l'année civile ; il s'agit en général du premier trimestre. Les pays rendent compte du taux de scolarisation et de la situation au regard de l'emploi par sexe et niveau de formation dans les trois groupes d'âge qui s'étalent entre 15 et 29 ans. Les taux de scolarisation portent uniquement sur les effectifs scolarisés dans le cadre institutionnel. Le questionnaire inclut également un volet sur les effectifs des programmes emploi-études. Des données sont recueillies ponctuellement (pas chaque année) sur quelques autres variables, par exemple sur le temps de travail, la longueur des périodes de chômage et le groupe d'âge des 18-24 ans.

L'enquête sur le niveau de formation et la rémunération est une autre collecte de données annuelle. Elle recueille des données sur la rémunération par niveau de formation et sexe. Les données sont dérivées d'enquêtes nationales sur la population active et d'autres enquêtes, par exemple des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (SILC) de l'UE. Cette collecte de données est réalisée chaque année en octobre/novembre par le Secrétariat de l'OCDE.

Les pays soumettent leurs questionnaires remplis à l'OCDE. En plus de ces données fournies directement par les pays, l'OCDE utilise des données d'Eurostat, de l'OIT et de l'ISU pour combler les lacunes. Les pays ainsi que quatre organisations internationales, le CEDEFOP, Eurostat, l'OIT et l'ISU, contribuent au développement continu des collectes de données du Réseau LSO.

Références

- OCDE** (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.
- OCDE** (2004), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264030459-fr>.
- OCDE** (1992), *Regards sur l'éducation 1992 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris.
- OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO** (2015), *Manuel opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>.
- Institut de statistiques de l'UNESCO** (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistiques de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscsed-2011-fr.pdf>.
- Institut de statistiques de l'UNESCO, OCDE et Eurostat** (2016), *UOE Data Collection on Formal Education, Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, OCDE et Eurostat, Montréal, Paris, Luxembourg, [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_\(UOE\)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/UNESCO_OECD_Eurostat_(UOE)_joint_data_collection_%E2%80%93_methodology). Dernière version : https://circabc.europa.eu/sd/a/849a866e-d820-4006-a6af-21cb1c48626b/UOE2016manual_12072016.pdf.

Chapitre 3

Champ couvert par les statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale

Le présent chapitre indique la couverture des statistiques de l'éducation de l'OCDE comparables à l'échelle internationale. Après une définition de l'éducation, il précise la couverture des statistiques établies dans ce domaine. Il examine diverses questions liées à la délimitation des activités éducatives, en particulier en ce qui concerne les programmes destinés à la petite enfance, l'enseignement répondant à des besoins spéciaux, la formation des adultes ou les activités éducatives non ordinaires ainsi que l'enseignement technique et professionnel.

Le présent chapitre indique la couverture des statistiques de l'éducation de l'OCDE comparables à l'échelle internationale. Après une définition de l'éducation, il précise la couverture des statistiques établies dans ce domaine. Il examine diverses questions liées à la délimitation des activités éducatives, en particulier en ce qui concerne les aspects suivants :

- les programmes destinés à la petite enfance
- l'enseignement répondant à des besoins spéciaux
- la formation des adultes et les activités éducatives non ordinaires
- l'enseignement technique et professionnel.

3.1 Définition de l'éducation

La définition de base de l'éducation employée par l'OCDE pour recueillir des statistiques internationales de l'enseignement est empruntée à la classification internationale type de l'éducation (CITE 2011)¹ :

« Les unités fondamentales de classification de la CITE sont les programmes éducatifs nationaux (et infranationaux) et leurs certifications correspondantes reconnues. Dans la CITE, un programme éducatif se définit comme une succession ou un ensemble cohérent d'activités éducatives ou de communication conçues et organisées en vue de réaliser des objectifs d'apprentissage préétablis ou un ensemble spécifique de tâches éducatives pendant une période durable. Ces objectifs comprennent l'amélioration des connaissances, des capacités et des compétences dans un contexte personnel, communautaire, social et/ou lié à l'emploi. Les objectifs d'apprentissage se rapportent généralement au souhait de se préparer à un niveau d'études plus avancé et/ou à l'exercice d'une profession ou d'un métier ou d'un groupe de professions ou de métiers, mais il peut aussi s'agir d'un développement personnel ou d'un loisir. Une caractéristique commune des programmes éducatifs est que l'achèvement complet, suite à l'atteinte des objectifs d'apprentissage et des tâches éducatives, est sanctionné par une certification. »

Par comparaison avec les versions antérieures de la CITE, la version de 2011 propose de meilleures définitions de différents types d'enseignement et clarifie leur application. Des catégories ont été ajoutées dans la classification des niveaux d'enseignement pour refléter l'expansion de l'éducation de la petite enfance et la restructuration de l'enseignement tertiaire.

3.2 Champ couvert par les statistiques internationales de l'OCDE sur l'éducation

Bien que l'enseignement non formel soit reconnu dans la CITE, les exercices de collecte des données internationales de l'OCDE (classifications, enquêtes, recensements, etc.) limitent les statistiques internationales à l'enseignement formel pour des raisons de comparabilité internationale et de faisabilité.

La distinction entre l'enseignement formel et non formel revêt une grande importance et mérite une attention spécifique. Il existe dans les pays un large éventail de programmes, par exemple l'éducation de la petite enfance, l'enseignement ordinaire, l'enseignement spécial (besoins spéciaux), les programmes de seconde chance, les programmes d'alphabétisation, l'éducation des adultes, la formation continue, l'enseignement ouvert et à distance, la formation sous contrat d'apprentissage, et la formation technique et professionnelle. L'encadré 3.1 décrit en détail les types d'enseignement qui ne sont pas couverts.

La limitation aux programmes formels détermine les statistiques sur différents aspects des systèmes d'éducation, par exemple les taux de scolarisation, les effectifs de nouveaux inscrits, les enseignants et d'autres moyens humains et financiers. Les statistiques sur les programmes formels peuvent dès lors fournir des informations sur les liens entre les intrants (moyens), le processus (scolarisation) et les extrants (production de qualifications).

L'**enseignement formel** est un enseignement institutionnalisé, volontaire et organisé par des organismes publics et des entités privées reconnues. Les programmes d'enseignement formels sont reconnus en tant que tels par les autorités nationales responsables de l'éducation. L'enseignement institutionnalisé est le fait, pour une organisation, de fournir un cadre d'instruction et d'apprentissage spécialement conçu, dans lequel s'inscrivent les interactions et/ou les relations entre apprenants et enseignants. Ce type d'enseignement est le plus souvent dispensé dans des établissements où les individus sont scolarisés à

temps plein dans un système continu, durant tout leur parcours scolaire jusqu'à leur entrée dans la vie active, même si certains programmes de formation pour adultes font partie de l'enseignement formel.

Dans la nouvelle version de la CITE, l'**enseignement ordinaire** se définit comme l'enseignement initial des individus sans besoins spéciaux en matière d'éducation.

Encadré 3.1 **Types d'enseignement exclus du champ des statistiques internationales sur l'éducation**

L'**enseignement non formel** désigne, comme l'enseignement formel, l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié qui est dispensé par un prestataire de services soit en lieu et place des programmes formels, soit en complément de ceux-ci, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, ces programmes non formels donnent le plus souvent lieu à la délivrance de qualifications que les autorités nationales ou infranationales compétentes ne reconnaissent pas comme qualifications officielles ou équivalentes à des qualifications officielles, ou ne donnent pas lieu à la délivrance de qualification.

L'**apprentissage informel** regroupe les formes d'apprentissage volontaires ou intentionnelles qui ne sont pas institutionnalisées. Moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel ou non formel, l'apprentissage informel regroupe les activités d'apprentissage des individus dans le cadre familial, sur le lieu de travail, dans la collectivité locale et dans la vie quotidienne, à l'initiative personnelle des individus ou sous la direction de leur entourage familial ou de la société.

L'**apprentissage fortuit ou aléatoire** regroupe diverses formes d'apprentissage qui ne sont pas organisées ou qui impliquent des échanges qui ne sont pas conçus pour être vecteurs d'apprentissage. L'apprentissage fortuit ou aléatoire peut être le fruit inopiné d'activités de tous les jours, d'événements ou d'échanges qui ne sont pas conçus à dessein comme activités d'apprentissage. À titre d'exemple, citons le fait d'apprendre quelque chose sans en avoir l'intention durant une réunion ou une émission à la radio ou à la télévision.

3.3 Questions liées au champ couvert, intégrations et exclusions

Comme le mode d'organisation et la dénomination des différents types d'activités varient entre les systèmes d'éducation, il convient de préciser les domaines d'activités qui sont inclus et exclus.

3.3.1 Couverture des programmes destinés à la petite enfance

Selon la CITE 2011, les programmes destinés à la petite enfance sont à considérer comme relevant de l'enseignement s'ils prévoient à dessein des activités d'apprentissage. Ces programmes visent à développer les compétences cognitives, physiques et socio-affectives dont les individus ont besoin pour participer à la vie scolaire et à la société. Dans la CITE 2011, le niveau 0 couvre l'éducation de la petite enfance tous âges confondus, dès la naissance. Les programmes se répartissent en deux catégories selon l'âge cible et le degré de complexité du contenu des activités d'apprentissage, à savoir le développement éducatif de la petite enfance (dont le code est « 010 » dans la CITE) et l'enseignement préprimaire (dont le code est « 020 » dans la CITE). Le développement éducatif de la petite enfance est une nouvelle catégorie qui n'était pas incluse dans la CITE 97, elle regroupe les programmes destinés aux enfants âgés de 0 à 2 ans, tandis que l'enseignement préprimaire correspond exactement aux programmes relevant du niveau 0 dans la CITE 97.

La dénomination des programmes classés au niveau 0 de la CITE varie selon les pays, par exemple : éducation et développement de la petite enfance, école maternelle, école préprimaire, jardin d'enfants, *pre-school*, *educación inicial*, *Krippe*, etc. Les programmes dispensés dans des crèches, des services d'accueil de jour, des *guarderías* et des *Kindergärten* doivent respecter les critères de classification du niveau 0 de la CITE pour être inclus dans les statistiques internationales sur l'éducation. En d'autres termes, ces programmes doivent :

- avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates

- être institutionnalisés
- cibler les enfants de la naissance à l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)
- respecter les normes minimales d'intensité et de durée (en l'espèce, une intensité minimale de 2 heures par jour et une durée minimale de 100 jours par an).

Ils doivent s'inscrire dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes et être dispensés par du personnel formé ou certifié comme le prévoit le cadre réglementaire.

Les programmes suivants sont **exclus** :

- Les programmes relevant exclusivement de garde d'enfants (surveillance, alimentation et santé). Les programmes intégrés dont le volet non éducatif est plus important que le volet éducatif.
- Les arrangements purement familiaux en matière de garde d'enfants qui ne correspondent pas à la définition UOE de « programme » (par exemple, l'apprentissage informel des enfants au contact de leurs parents, d'autres membres de la famille ou de proches n'est pas inclus dans le niveau 0 de la CITE).
- Les activités d'apprentissage qui ont lieu chez des particuliers ou dans des centres institutionnalisés qui ne sont pas sous l'autorité d'un organisme de réglementation responsables de l'éducation de la petite enfance à l'échelle nationale, que ces activités ressemblent ou non à celles d'un programme approuvé d'éducation de la petite enfance. À titre d'exemple, citons les activités d'apprentissage que des particuliers proposent de leur propre chef aux enfants en bas âge, si ces activités respectent les critères de la CITE concernant les propriétés éducatives intentionnelles, l'intensité et la durée et les exigences de qualification des personnels, mais qu'elles ne sont pas reconnues par un organisme compétent.
- Les programmes que les enfants peuvent suivre à la carte, de sorte qu'ils ne proposent pas un ensemble structuré et continu de possibilités d'apprentissage.
- Les programmes de courte durée, par exemple les colonies de vacances, qui peuvent comporter un volet éducatif, mais ne proposent pas de périodes d'instruction ou de possibilités d'apprentissage de longue durée.
- Les programmes qui ont des propriétés éducatives intentionnelles, mais n'imposent pas de degré minimal d'assiduité, par exemple ceux qui permettent aux parents de choisir une durée ou une fréquence qui ne respectent pas les critères du niveau 0 de la CITE.
- Les services d'accueil de la petite enfance à grande amplitude horaire qui proposent des activités d'apprentissage, mais n'imposent pas aux parents de normes minimales d'assiduité en termes d'intensité ou de durée.

Certains pays définissent toutefois l'éducation de la petite enfance plus largement que d'autres. Il existe dans certains pays des services dits « intégrés d'accueil et d'éducation de la petite enfance qui relèvent du niveau 0 de la CITE » (et dont les effectifs ne peuvent être répartis entre les catégories 01 et 02). Il s'agit de services intégrés de garde et d'éducation proposés avant le début de l'enseignement primaire, dont le programme préscolaire n'est pas directement intégré dans le programme primaire. La comparabilité des statistiques internationales sur les programmes du niveau 0 de la CITE dépend donc de la capacité de chacun des pays à fournir leurs données sur ce niveau dans le respect d'une définition internationale normalisée, même si cette définition peut s'écarter de celle qu'ils utilisent dans leurs statistiques nationales. Les données publiées dans *Regards sur l'éducation* au sujet de l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) peuvent donc différer de celles publiées dans les rapports nationaux (consulter le chapitre 5 pour plus de détails sur la mise en œuvre de la classification de la CITE 2011).

3.3.2 Couverture des activités éducatives répondant à des besoins spéciaux

Le manuel de la CITE 2011 définit l'enseignement spécial comme suit :

L'enseignement conçu pour faciliter l'apprentissage chez des individus qui, pour une grande variété de raisons, ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à)

des différences de capacités physiques, comportementales, intellectuelles, affectives et sociales (désavantages, handicaps, difficultés, etc.). Les programmes d'enseignement répondant aux besoins éducatifs spéciaux peuvent être composés de matières similaires à celles dispensées dans le système parallèle d'enseignement ordinaire. Mais ils tiennent compte des besoins des individus en fournissant des ressources spécifiques (par exemple, du personnel spécialement formé, des équipements ou un espace dédié). Ces programmes peuvent être dispensés à chaque élève dans le cadre de programmes existants ou dans une classe séparée dans le même établissement d'enseignement ou dans un établissement séparé.

Si la nécessité d'inclure les besoins éducatifs spéciaux dans le champ d'application de l'exercice UOE de collecte de données est admise (à quelques exceptions spécifiques près), il reste des difficultés à surmonter pour définir les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et en faire une catégorie séparée qui soit comparable entre les pays. La CITE 2011 a considérablement amélioré la définition des besoins éducatifs spéciaux, même si les types de programmes varient entre les pays. Des différences existent par exemple dans les programmes proposés, le degré d'intégration des besoins éducatifs spéciaux dans le système scolaire ordinaire, la classification des besoins spéciaux et les aides apportées aux élèves concernés. La collecte de données UOE recommande d'exclure les programmes relevant des besoins éducatifs spéciaux uniquement des données relatives aux nombres de classes et aux effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire, ainsi que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire par type d'institutions.

3.3.3 Couverture de l'enseignement non ordinaire ou éducation des adultes

L'**enseignement ordinaire** désigne, dans la nouvelle version de la CITE, l'enseignement initial des individus sans besoins éducatifs spéciaux. L'enseignement non ordinaire couvre l'éducation des adultes.

L'**éducation des adultes** cible spécifiquement les individus considérés comme adultes par leur société et vise à améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, à développer leurs capacités, à enrichir leurs connaissances dans le but d'achever un niveau d'enseignement formel ou à les amener à acquérir, à rafraîchir ou à mettre à jour des connaissances, des aptitudes et des compétences dans un domaine particulier. Ils se regroupent sous les expressions génériques de formation « continue » ou « éducation récurrente » ou « éducation de seconde chance », par opposition à l'enseignement initial.

L'**enseignement initial** est par définition celui qui prépare les personnes à leur première insertion professionnelle. Il correspond le plus souvent à une progression continue, selon un ou plusieurs itinéraires, vers une première insertion dans un emploi à temps plein.

Parmi les programmes formels pour adultes inclus dans la collecte de données, citons les programmes de seconde chance pour jeunes ou adultes dispensés dans des cadres identiques ou comparables à ceux où sont dispensés les programmes relevant de l'enseignement **initial**. Ces programmes se distinguent des programmes relevant de l'enseignement initial par un âge typique d'accès différent et une durée différente, généralement plus courte, mais leurs contenus et leurs qualifications sont similaires. Les données sur ces programmes sont classées dans les niveaux les plus appropriés de la CITE en fonction de leur contenu éducatif.

Dans certains pays, l'éducation des adultes ne fait pas officiellement partie du système d'éducation et est donc **exclue** de la collecte des données. Dans d'autres pays en revanche, notamment en Belgique, l'éducation des adultes est incluse dans la collecte des données.

3.3.4 Couverture de l'enseignement professionnel

Dans l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire ainsi que dans l'enseignement tertiaire de cycle court (niveaux 2 à 5 de la CITE), il existe deux catégories d'orientation : la filière générale (ou académique) et la filière professionnelle. La CITE 2011 permet de répartir les programmes entre la filière académique et la filière professionnelle dans l'enseignement tertiaire (niveaux 6 à 8 de la CITE). Toutefois, les définitions internationalement acceptées de ces filières dans l'enseignement tertiaire restent à développer.

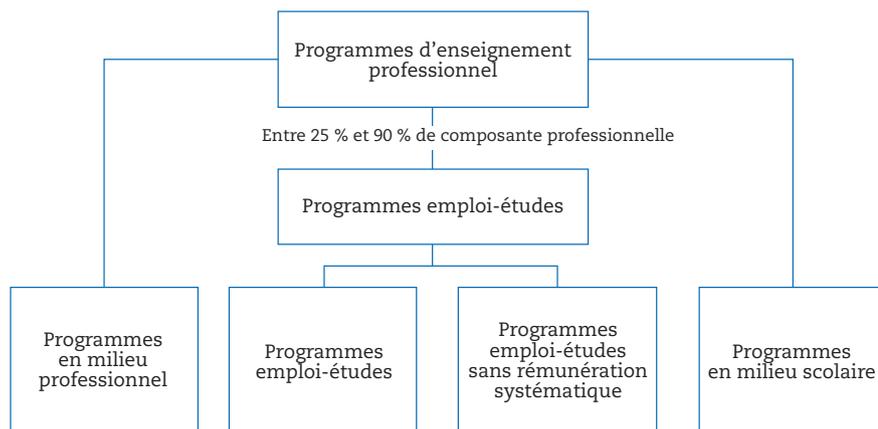
Les **programmes de l'enseignement professionnel** (*vocational education and training, VET*) préparent les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans qu'une formation complémentaire soit requise. L'achèvement complet de ces programmes permet l'obtention de certifications professionnelles utilisables sur le marché du travail. Les programmes de la formation professionnelle se répartissent en deux catégories selon qu'elles sont dispensées principalement en milieu scolaire (formations scolaires) ou en entreprise (programmes « emploi-études »). La part de l'orientation professionnelle ou générale d'un programme ne détermine pas nécessairement son accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans certains pays de l'OCDE, les programmes à vocation professionnelle sont également conçus pour préparer les élèves à des études supérieures au niveau tertiaire, alors que dans d'autres pays, les programmes de formation générale ne donnent pas toujours directement accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Le graphique 3.1 résume les différentes combinaisons entre la filière générale et la filière professionnelle.

Dans les **programmes « emploi-études »**, au moins 10 % et moins de 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Leur composante professionnelle représente donc entre 25 % minimum et 90 % maximum. Ces programmes peuvent être dispensés en collaboration avec les autorités responsables de l'éducation ou avec des établissements d'enseignement. Il s'agit notamment des formations dans lesquelles les cours en milieu scolaire et les stages en milieu professionnel sont soit concomitants, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance). Les **programmes emplois-études** regroupent les programmes formels comportant un volet théorique en milieu scolaire et un stage pratique en milieu professionnel qui est parfois, mais pas systématiquement, rémunéré.

■ Graphique 3.1 ■

Taxinomie des programmes d'enseignement professionnel



L'expérience montre que dans les programmes emploi-études, la couverture de la composante professionnelle est inégale dans les collectes nationales de données. Pour garantir la comparabilité des programmes emploi-études entre les pays, les effectifs à temps plein en stage pratique (composante professionnelle) et les enseignants (ou formateurs) affectés à cette composante pratique sont toujours **exclus**.

Les programmes de **formation en milieu scolaire** sont ceux dispensés (exclusivement ou en partie) dans des établissements d'enseignement ou dans des centres de formation reconnus comme établissements d'enseignement gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises. Les formations en milieu scolaire peuvent comporter une composante professionnelle, comme par exemple une formation pratique en entreprise. Elles sont classées dans la catégorie des formations en milieu scolaire si 75 % de leur programme et plus est dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance.

Les programmes de **formation en milieu professionnel** comprennent diverses composantes d'apprentissage, qui consistent à observer le processus de production en conditions réelles, à y participer et à y réfléchir. Leur composante scolaire représente moins de 10 %. Les programmes de formation en milieu professionnel relèvent généralement de l'enseignement non formel ou de l'apprentissage informel et sont souvent

sanctionnés par une qualification reconnue par les autorités nationales responsables de l'éducation (ou par une qualification équivalente).

3.3.5 Difficultés liées à l'évaluation de la mobilité des effectifs scolarisés

Ces dernières années, il est devenu de plus en plus important d'évaluer la mobilité entre les systèmes d'éducation. Dans ses conclusions sur la modernisation de l'enseignement supérieur², le Conseil de l'Union européenne s'est par exemple fixé l'objectif de porter à 20 % d'ici 2020 le pourcentage moyen de diplômés de l'enseignement supérieur s'étant rendus à l'étranger pour suivre des études valant au minimum 15 crédits selon le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits ou pour faire un stage d'une durée de 3 mois minimum. Définir les types de mobilité ainsi que les étudiants en mobilité et les critères à appliquer pour les identifier et élaborer des indicateurs probants compte parmi les défis à relever pour produire des statistiques internationales sur ce phénomène.

Les statistiques internationales de l'OCDE sur l'éducation rendent compte des activités éducatives domestiques des pays (c'est-à-dire les activités que les pays proposent sur leur territoire) quels que soient les propriétaires ou les bailleurs de fonds des établissements organisant ces activités, ce qui a certaines implications dans des cas spéciaux :

- **L'enseignement à distance ou en ligne** impliquant deux pays : les ressortissants du pays A qui suivent dans le pays A une formation à distance ou en ligne dispensée par le pays B sont comptabilisés dans les statistiques du pays B, et non dans celle du pays A.
- **Les effectifs transfrontaliers** : les ressortissants du pays A qui se rendent chaque jour dans le pays B pour suivre des études sont à comptabiliser, comme ceux qui suivent dans le pays A une formation à distance ou en ligne dispensée par le pays B, dans les statistiques du pays B, et non dans celles du pays A.
- **La mobilité internationale dans le cadre de programmes d'échange de courte durée** (d'une durée égale ou supérieure à trois mois, mais inférieure à une année académique) : les ressortissants du pays A qui restent scolarisés dans le pays A pendant leur séjour dans le pays B et dont les crédits obtenus à l'étranger sont transférés à leur établissement dans le pays A sont à comptabiliser dans les statistiques du pays A puisqu'ils restent scolarisés dans le pays A et qu'ils ne sont pas diplômés dans le pays B.
- **Les campus à l'étranger** : il s'agit des campus créés par des établissements du pays A dans le pays B. Le pays B doit recueillir les données sur les effectifs et le financement des campus créés sur son territoire par des établissements du pays A de la même façon que les données sur ses établissements. Le statut d'apprenant en mobilité des effectifs de ces campus est déterminé de la même façon que pour les effectifs des autres établissements. Les campus étrangers qui, dans les faits, n'admettent pas de ressortissants du pays hôte (par exemple les établissements accueillant les enfants de militaires étrangers) doivent être traités de la même façon que les autres campus étrangers. Il est possible que le pays hôte ne puisse avoir accès aux données sur les effectifs de ces campus, mais les effectifs de ceux-ci ne sont sans doute pas statistiquement significatifs. Il y a lieu de préciser le cas échéant qu'il n'est pas rendu compte des effectifs de ces campus.
- **Les écoles européennes** : ces établissements accueillent les enfants du personnel des institutions européennes et délivrent le Baccalauréat européen. Si leur capacité d'accueil le permet, ils peuvent accueillir d'autres élèves, qui doivent s'acquitter de frais d'inscription. C'est un système unique qui repose sur la coopération entre les États membres ainsi qu'entre ceux-ci et la Commission européenne. Les pays où des écoles européennes sont implantées doivent rendre compte des effectifs de ces établissements, des nouveaux inscrits, des diplômés, du personnel et du financement comme ils le font pour les campus étrangers installés sur leur territoire et leurs établissements. Les écoles européennes sont considérées comme des établissements privés. Les effectifs des écoles européennes sont exclus des données sur l'apprentissage linguistique.

Notes

1. Le chapitre 5 présente une description complète de la CITE 2011, sa mise au point et le rôle de l'OCDE dans ce processus.
2. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf.

Références

- OCDE** (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.
- OCDE** (2004), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264030459-fr>.
- OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO** (2015), *Manuel opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>.
- ISU** (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistiques de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscid-2011-fr.pdf>.
- ISU, OCDE et Eurostat** (2016a), *UOE Data Collection on Formal Education : Volume 1, Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, Institut de statistiques de l'UNESCO, OCDE et Eurostat, Montréal, Paris, Luxembourg.
- ISU, OCDE et Eurostat** (2016b), *UOE Data Collection on Formal Education : Volume 2, Questionnaires and Instructions for their Completion and Submission*, Institut de statistiques de l'UNESCO, OCDE et Eurostat, Montréal, Paris, Luxembourg.

Chapitre 4

Définitions et classifications des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE

Le présent chapitre expose les définitions et les classifications qui sont utilisées dans la collecte des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE pour chacune des rubriques suivantes : 1) les effectifs scolarisés et les effectifs diplômés, 2) les personnels de l'éducation, 3) l'organisation scolaire et le contenu des programmes d'enseignement, 4) les établissements d'enseignement, et 5) les dépenses d'éducation.

Le présent chapitre expose les définitions et les classifications qui sont utilisées dans la collecte des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE pour chacune des rubriques suivantes :

- 1) [les effectifs scolarisés et les effectifs diplômés](#)
- 2) [les personnels de l'éducation](#)
- 3) [l'organisation scolaire et le contenu des programmes d'enseignement](#)
- 4) [les établissements d'enseignement](#)
- 5) [les dépenses d'éducation](#).

Le chapitre 5 présente la définition et la classification des programmes d'études ainsi que des conseils sur la mise en œuvre de la classification internationale type de l'éducation (CITE 2011).

Dans chaque section, les définitions essentielles figurent en caractères gras, ce qui permet de les distinguer du reste du texte où sont traitées les questions d'interprétation et de mise en œuvre pratique. Certes, beaucoup a été fait au fil des années pour rendre ces définitions plus claires, mais ces travaux ne sont en aucune façon exhaustifs et les domaines dans lesquels des ambiguïtés subsistent sont examinés dans le texte.

4.1 Les effectifs scolarisés et les effectifs diplômés

4.1.1 Étudiants et inscriptions

Dans le cadre des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE, un **étudiant** est défini comme une personne qui participe aux programmes d'enseignement formels. Le terme « étudiant » s'applique aussi bien aux élèves qu'aux étudiants. L'enseignement formel est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues. Il correspond principalement à la formation initiale des individus avant leur entrée sur le marché du travail. En relèvent aussi l'enseignement professionnel, l'enseignement spécial (pour individus ayant des besoins éducatifs spéciaux) et l'éducation des adultes, pour autant que les autorités nationales responsables de l'éducation les reconnaissent comme faisant officiellement partie du système d'éducation.

L'**inscription** est l'acte qui consiste à entreprendre officiellement un programme d'enseignement. Un étudiant peut s'inscrire dans plusieurs programmes.

Deux statistiques permettent de mesurer l'activité des étudiants :

- 1) L'**effectif scolarisé**, qui correspond au nombre d'individus suivant un programme d'enseignement durant la période de référence de la collecte des données.
- 2) Le **nombre d'inscriptions**, qui correspond à la comptabilisation des inscriptions durant la période de référence.

Ces deux mesures sont identiques si chaque personne ne s'inscrit que dans un programme pendant la période de référence, mais elles sont différentes si certaines personnes pratiquent des inscriptions multiples. Ces deux variables peuvent être utiles pour comprendre les taux de scolarisation : l'**effectif scolarisé** est plus susceptible d'être utilisé pour rendre compte du pourcentage de la population qui est scolarisé et décrire le profil des individus scolarisés, tandis que le **nombre d'inscriptions** est plus susceptible de l'être pour rendre compte de l'activité totale des systèmes d'éducation, de leur efficacité opérationnelle et de l'affectation des ressources en leur sein.

Pour garantir la comparabilité internationale, il est recommandé, si les systèmes nationaux de collecte de données le permettent, de recenser les individus scolarisés au début de l'année scolaire ou académique de référence, de préférence à la fin (ou presque à la fin) du premier mois de l'année de référence. Si plusieurs collectes de données ont lieu durant l'année de référence, il y a lieu de choisir la collecte de données la plus proche de la fin du premier mois de l'année scolaire ou académique de référence. Des exceptions ne sont pas à exclure dans l'éducation de la petite enfance et l'enseignement tertiaire. Comme les inscriptions dans les programmes préprimaires s'échelonnent toute l'année, il est préférable de faire

la moyenne des recensements à différentes dates. Dans l'enseignement tertiaire, les effectifs scolarisés risquent de n'être pas suffisamment stables au début de l'année académique, de sorte qu'un recensement plus tardif peut s'envisager. À ces deux niveaux, opter pour un comptage couvrant toute la période de référence (un an) plutôt que pour un comptage ponctuel peut permettre d'obtenir des chiffres plus fidèles à la réalité.

En tout état de cause, la méthode à privilégier pour calculer les taux de scolarisation dépend de l'usage qui sera fait de l'indicateur. Ainsi, il est préférable d'utiliser les recensements ponctuels d'individus scolarisés pour comparer les taux de scolarisation, mais d'utiliser la moyenne annuelle de l'effectif scolarisé en équivalents plein temps pour calculer les dépenses unitaires, car cela permet d'aligner la période de référence et l'exercice budgétaire.

Il est de plus en plus courant que des individus suivent en même temps des programmes de niveaux différents dans des établissements différents. Il faut donc prendre des précautions pour éviter les doubles comptages. Ainsi, les individus en formation dans plusieurs domaines d'études différents doivent être comptabilisés dans chacun de ces domaines au prorata du temps qu'ils leur consacrent.

Par exemple, supposons qu'un programme prévoie 70 % de temps d'instruction en biologie et 30 % en chimie et que ce programme soit suivi par 100 étudiants à temps plein, il faudrait alors reporter 70 étudiants à temps plein dans la filière biologie et 30 étudiants à temps plein dans la filière chimie. Les pays qui ne peuvent effectuer cette répartition sont invités à classer ces individus en fonction de la dominante de leurs études. Une approche analogue est à adopter pour rendre compte des individus en formation dans plusieurs filières (générale [ou académique] ou professionnelle) qui donnent ou non directement accès au marché du travail.

Des cas de double comptage ne sont toutefois pas à exclure si des individus sont scolarisés dans plus d'un établissement durant la période de référence. Ces cas sont difficiles à identifier et à éliminer. Ils sont susceptibles d'être relativement insignifiants, mais ils doivent être mentionnés.

4.1.2 Nouveaux inscrits

Il faut disposer du nombre de nouveaux inscrits pour évaluer l'afflux dans les niveaux d'enseignement et les programmes.

Ces individus sont soit de **nouveaux inscrits**, soit des **redoublants** (voir la section 4.1.3 sur les redoublants).

Un **entrant ou nouvel inscrit** est un étudiant qui est inscrit dans un programme durant la période de référence en cours et qui ne l'était pas l'année de référence précédente.

Par nouveaux inscrits à un niveau d'enseignement, on entend les individus qui, durant l'année scolaire ou académique de référence, entament pour la première fois un programme du niveau considéré, que ce soit au début du programme ou à un stade plus avancé (grâce aux crédits qu'ils ont obtenus lors d'expériences professionnelles pertinentes ou d'un programme relevant d'un autre niveau d'enseignement). Si des individus suivent plus d'un programme au même niveau d'enseignement durant l'année de référence, ils doivent être comptabilisés dans le programme le plus élevé dans la hiérarchie du niveau considéré.

Les entrants dans un niveau de la CITE doivent se différencier des entrants dans un programme d'enseignement qui ne représente pas un nouveau niveau. Les entrants dans un programme d'enseignement précédé d'un programme de même niveau sont exclus. En ce qui concerne les programmes couvrant deux niveaux de la CITE, les participants qui commencent le premier cycle du niveau supérieur de la CITE sont considérés comme des entrants dans un niveau de la CITE même s'ils poursuivent leur éducation dans le même programme d'un point de vue national.

Les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont ceux qui entament pour la première fois des études au niveau 5, 6 ou 7 de la CITE, c'est-à-dire ceux n'ayant jamais fait d'études à l'un de ces niveaux auparavant. Ceux qui entament un programme classé au niveau 5, puis qui se ravisent et entament un programme classé au niveau 6 par exemple, ne sont pas à considérer comme de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire.

Les ressortissants étrangers ou en mobilité internationale qui s'inscrivent pour la première fois dans un pays sont à comptabiliser par défaut comme nouveaux inscrits quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays, si les pays ne peuvent déterminer quel a été leur parcours.

4.1.3 Redoublants

Un **redoublant** est par définition un étudiant qui s'inscrit pour la deuxième fois voire plus au même niveau ou dans la même année d'étude du même programme d'enseignement.

Il est impératif de différencier les redoublants des étudiants qui, après avoir terminé un programme à un niveau donné, se réinscrivent au même niveau pour une nouvelle formation (étudiants en reprise d'études dans un second programme). Un redoublant est un étudiant qui recommence pour l'essentiel les mêmes études dans une filière donnée. Les redoublants sont à inclure dans la catégorie des nouveaux inscrits dans le même programme.

4.1.4 Diplômés

Par **diplômés**, on entend les individus qui ont atteint les objectifs du programme suivi durant l'année scolaire ou académique de référence. Les diplômés sont à comptabiliser à une seule reprise, même s'ils sont diplômés de plusieurs programmes ou ont achevé plusieurs niveaux d'enseignement durant l'année de référence. Ainsi, si des individus sont diplômés de plus d'un programme du même niveau d'enseignement durant l'année de référence de la collecte des données, ils doivent être comptabilisés dans l'effectif diplômé du programme le plus élevé dans la hiérarchie du niveau considéré. Ce point est particulièrement important dans l'enseignement secondaire et tertiaire, où des programmes relevant du même niveau d'enseignement peuvent s'enchaîner.

Les conditions à remplir pour réussir les programmes sont normalement énoncées dans le descriptif des programmes. En règle générale, ces conditions portent sur l'assiduité et/ou l'acquisition établie des connaissances, compétences et aptitudes prévues. Il faut établir une distinction entre ceux qui achèvent avec succès et ceux qui arrivent simplement au terme d'une formation en se contentant de satisfaire aux exigences d'assiduité.

L'acquisition des connaissances, compétences et aptitudes que prévoient les objectifs des programmes est généralement validée comme suit :

- la réussite d'un examen final ou d'une série d'examens finaux
- l'obtention des crédits prévus
- la conclusion positive d'un bilan formel des connaissances, compétences et aptitudes acquises.

Dans l'enseignement formel, la réussite des programmes donne généralement lieu à la délivrance d'une qualification reconnue par les autorités nationales compétentes. Toutefois, les programmes relevant des niveaux 1 et 2 (et parfois des niveaux 3 et 4) ne sont pas systématiquement sanctionnés par un diplôme. Dans ce cas, d'autres critères peuvent être utilisés pour établir la réussite des programmes, par exemple le fait que la dernière année des programmes ait été suivie ou la possibilité d'accéder à un niveau supérieur d'enseignement.

Certains programmes classés aux niveaux 2 et 3 de la CITE ne donnent pas accès au niveau supérieur d'enseignement. La réussite de ces programmes revient à achever totalement ou partiellement le niveau d'enseignement dont ils relèvent si les conditions suivantes sont réunies :

- La durée des programmes est au moins égale à 2 années d'études au niveau d'enseignement considéré.
- La durée cumulée des études depuis le début du niveau 1 de la CITE est au moins égale à 8 années d'études dans le cas des programmes relevant du niveau 2 et à 11 années d'études dans le cas des programmes relevant du niveau 3.

L'éducation des adultes constitue un cas à part. Les programmes de formation pour adultes visent à amener ceux-ci à améliorer leurs compétences techniques ou professionnelles, à enrichir leurs connaissances dans le but d'achever un niveau d'enseignement, à développer leurs aptitudes et à acquérir, à rafraîchir ou

à actualiser leurs connaissances, compétences et aptitudes dans un domaine particulier. Ils se regroupent sous les expressions génériques de formation « continue » ou « récurrente » ou de programmes « de seconde chance ». De nombreux pays considèrent que l'éducation des adultes ne fait pas partie de l'enseignement formel et l'excluent de ce fait de leur collecte de données. Si des programmes pour adultes relèvent de l'enseignement formel, leurs diplômés doivent être classés dans le niveau le plus approprié de la CITE et non dans un niveau distinct d'enseignement, et ce, même si l'âge typique d'accès et la durée de ces programmes diffèrent de ceux des programmes associés à la formation initiale.

Quant au niveau de formation, toute qualification reconnue obtenue à l'issue de la réussite d'un programme court correspond à un niveau d'enseignement inférieur à celui de ce programme dans la CITE.

4.1.5 Nombre de diplômés

Les individus **diplômés** durant la période de référence peuvent avoir obtenu le diplôme **pour la première fois** ou **après un premier diplôme**.

Le **flux de diplômés** pendant la période de référence représente le nombre d'étudiants qui ont obtenu un diplôme durant cette période. Un étudiant est comptabilisé parmi les diplômés l'année où il a rempli toutes les conditions requises. Par exemple, un étudiant qui a achevé la dernière année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'année de référence mais a réussi l'examen final durant l'année de référence est comptabilisé parmi les diplômés de cette année de référence.

Par **diplômés pour la première fois d'un niveau d'enseignement**, on entend les individus qui ont réussi pour la première fois un programme du niveau considéré lors de l'année scolaire ou académique de référence. L'effectif diplômé pour la première fois regroupe uniquement les individus qui n'ont pas été diplômés auparavant d'un programme relevant du même niveau d'enseignement. L'effectif diplômé pour la première fois est logiquement moins important que l'effectif total diplômé durant l'année de référence. Les diplômés pour la première fois se voient généralement délivrer le premier diplôme dans la structure nationale des diplômes. Dans certains pays toutefois, les diplômés pour la première fois peuvent obtenir leur diplôme à l'issue d'un deuxième programme.

Par **diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire**, on entend les individus qui ont réussi pour la première fois un programme du niveau 5, 6 ou 7 de la CITE lors de l'année académique de référence.

La somme du nombre de personnes qui décroche un diplôme pour la première fois et de l'ensemble des personnes qui l'obtient après un premier diplôme en une année donnée permet d'obtenir le nombre total de diplômes délivrés cette année-là. Le double comptage des diplômés dans plusieurs catégories est autorisé. Ainsi, les diplômés pour la première fois du niveau 6 lors de l'année de référence qui ont été diplômés du niveau 5 auparavant sont comptabilisés comme diplômés pour la première fois du niveau 6, mais pas comme diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire.

L'**effectif de diplômés**, à la différence du flux de diplômés en une année de référence donnée, rend compte du nombre de diplômés à tout moment et sert souvent à déterminer le niveau de formation de la population. Le niveau de formation de la population est calculé sur la base du niveau d'enseignement le plus élevé achevé par chaque individu.

4.1.6 Année d'études

L'année d'études est l'unité spécifique de la durée de la formation initiale ; elle correspond généralement à une année scolaire ou académique. Les effectifs d'une année d'études ont le plus souvent un âge similaire. L'année d'études est parfois dénommée « classe », « cohorte » ou « année ».

Les étudiants restent en général dans la même année d'études pendant la durée de l'année scolaire et s'ils la terminent avec succès passent dans l'« année d'études » (la classe) supérieure l'année scolaire suivante. Les individus qui ne réussissent pas leur année d'études peuvent redoubler.

Les étudiants qui suivent un enseignement dans plusieurs années d'études à la fois sont affectés à l'année d'études où ils passent le plus de temps. Les étudiants qui ne peuvent être répartis par année d'études (les adultes qui suivent une formation, par exemple) sont affectés à la catégorie « Année d'études inconnue ».

4.1.7 Âge des étudiants

Âge des étudiants

La date de référence pour classer les effectifs d'étudiants, de diplômés et de nouveaux inscrits par âge est le 1^{er} janvier de l'année à laquelle l'année scolaire ou académique se termine, par exemple le 1^{er} janvier 2012 lors de l'année scolaire ou académique 2011/12. Les individus nés le 31 décembre 2000 sont donc à classer dans la cohorte des individus âgés de 11 ans, et ceux nés le 1^{er} janvier 2000, dans la cohorte des individus âgés de 12 ans.

Le choix d'une date de référence commune, telle que le 1^{er} janvier peut cependant soulever des difficultés lorsque les années scolaires pour lesquelles les données sont collectées varient beaucoup d'un pays à l'autre. Cette situation s'applique en particulier à la Corée, au Japon et à la Nouvelle-Zélande où l'année scolaire commence en début d'année civile, de telle sorte qu'une date de référence fixée au 1^{er} janvier reviendrait à recenser l'âge des étudiants à la fin de l'année scolaire. La situation est bien différente dans la plupart des autres pays où la date de référence fixée au 1^{er} janvier se trouve plutôt en début d'année scolaire. Cette anomalie peut avoir une incidence sur la comparabilité des taux de scolarisation nets par année d'âge, en particulier avant et après la scolarité obligatoire. C'est pourquoi ces pays peuvent choisir une date de référence plus proche du début de l'année scolaire ou académique.

Âge typique

Par âge typique, on entend l'âge auquel il est le plus courant d'entamer des études à un niveau d'enseignement donné ou d'être diplômé de ce niveau. L'âge typique auquel les individus entament des études à un niveau d'enseignement correspond à l'âge de la moitié au moins des nouveaux inscrits (qui est calculé en fonction du nombre de nouveaux inscrits de sexe masculin et féminin à chaque âge). L'âge typique auquel les individus sont diplômés d'un niveau d'enseignement correspond aussi à l'âge de la moitié au moins des diplômés. L'âge typique est calculé à la date de référence de l'âge des étudiants soit, par défaut, le 1^{er} janvier de l'année de référence.

4.1.8. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale

Les étudiants sont soit des ressortissants nationaux, soit des ressortissants étrangers (ou en mobilité internationale).

Les **étudiants en mobilité internationale** sont les individus qui sont partis à l'étranger dans l'intention d'y faire des études, c'est-à-dire qui ont franchi la frontière de leur pays d'origine et qui relèvent de l'activité du système d'éducation de leur pays de destination. Ils se rendent dans un autre pays où ils sont scolarisés pendant une certaine période, un semestre par exemple, et suivent dans ce pays un programme dans l'intention d'en être diplômés ; ils sont censés assister à la plupart des cours. En d'autres termes, les individus qui suivent un programme dispensé à distance ne sont pas considérés comme étant en mobilité internationale.

La mesure de la mobilité internationale dépend beaucoup de la législation nationale sur l'immigration et des données disponibles. Les pays peuvent définir les étudiants en mobilité internationale comme ceux ayant fait des études à l'étranger auparavant ou comme ceux n'ayant pas le statut de résident dans le pays où ils suivent des études, selon le critère le plus approprié dans leur contexte national.

Les **étudiants étrangers** sont les individus qui ne sont pas ressortissants du pays où ils étudient et qui se sont rendus dans ce pays dans l'intention d'y suivre des études ; ils peuvent y être arrivés pour d'autres raisons, l'immigration par exemple.

Le statut d'étudiant en mobilité internationale est donc défini en fonction du franchissement de frontières internationales aux fins d'étude et non du statut officiel de résident dans le pays de destination. Le critère de la résidence habituelle n'intervient pas dans la définition de la mobilité. Ainsi, les étudiants « transfrontaliers », qui se rendent chaque jour à l'étranger pour y faire des études, sont considérés comme en mobilité s'ils suivent un programme de l'enseignement tertiaire dans un pays autre que celui où ils ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. La nationalité ne peut être utilisée comme seul critère pour définir la mobilité. Ainsi, les ressortissants du pays où ils font leurs études qui ont obtenu leur

diplôme précédent dans un autre pays (les ressortissants « de retour ») sont classés comme des étudiants en mobilité dans le pays de destination.

Les **étudiants d'échange** qui font une partie de leurs études à l'étranger ne sont pas à considérer comme des étudiants en mobilité internationale dans leur pays de destination. Les programmes d'échange (de courte durée) sont ceux qui durent entre trois mois et moins d'une année académique. La caractéristique qui les définit est que l'établissement du pays de destination transfère les crédits obtenus par les étudiants lors de leur séjour à leur établissement d'origine et ne leur délivre pas de qualification.

Le statut d'étudiant en mobilité internationale s'applique pour autant que les étudiants poursuivent des études au même niveau d'enseignement. Les étudiants peuvent enchaîner plusieurs programmes sans interruption ou avec des interruptions minimales (moins d'un an). Précisons que tous les programmes tertiaires sont considérés comme faisant partie du même niveau d'enseignement. Les étudiants en mobilité internationale en formation à un niveau de l'enseignement tertiaire sont toujours considérés comme tels si, à l'obtention de leur diplôme, ils entament un programme à un autre niveau d'enseignement en dehors de leur pays d'origine.

Les pays qui ne disposent pas de données sur les étudiants en mobilité internationale peuvent rendre compte des étudiants étrangers. La mobilité internationale des étudiants risque d'être surestimée dans ces pays. S'il n'existe pas d'autres indicateurs, le pays dont les étudiants sont ressortissants peut être utilisé, mais uniquement en dernier ressort.

4.1.9 Scolarisation à temps plein et à temps partiel et effectifs scolarisés en équivalents plein temps

Étudiants à temps plein et à temps partiel

La scolarisation est dite à temps plein ou à temps partiel selon la charge d'étude prévue durant la période de référence. La distinction entre le temps plein et le temps partiel caractérise donc plutôt le mode de scolarisation que l'organisation du programme d'enseignement.

Par **étudiants à temps plein**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude prévue durant la période de référence est au moins égale à 75 % de la charge d'étude normale à temps plein, où :

- La charge d'étude prévue correspond à l'investissement en temps ou en ressources que l'on attend des individus scolarisés dans un programme donné durant une année scolaire ou académique. Si l'apprentissage a principalement lieu en classe, c'est le temps passé en classe qui sert de critère dans cette dimension. Il s'agit d'un indicateur du temps d'instruction des étudiants ; il peut être exprimé en nombre d'heures de cours à suivre ou de crédits à obtenir durant l'année scolaire ou académique ou sous une forme combinant nombre d'heures et nombre de crédits.
- La charge d'étude normale à temps plein correspond à l'investissement en temps ou en ressources typiquement requis pour réussir une année d'études d'un programme donné en cas de scolarisation à temps plein toute l'année.

Par **étudiants à temps partiel**, on entend les étudiants dont la charge d'étude prévue durant la période de référence est inférieure à 75 % de la charge d'étude normale à temps plein.

La distinction entre scolarisation à temps plein et à temps partiel peut également être dérivée des caractéristiques des programmes eux-mêmes. Dans les faits, le contexte national tend à dicter les méthodes que les pays utilisent pour déclarer les étudiants à temps plein ou à temps partiel. Souvent, ces méthodes varient entre les niveaux d'enseignement. Le critère le plus souvent utilisé est l'assiduité ou le temps passé en classe dans l'enseignement primaire et secondaire, mais le nombre d'heures de cours à suivre et le nombre de crédits à obtenir dans l'enseignement tertiaire.

Dans le cas particulier des programmes « emploi-études » et des programmes de formation en milieu professionnel, le stage en entreprise est considéré comme obligatoire pour réussir. Les effectifs de ces programmes sont donc classés dans les effectifs scolarisés à temps plein, même si le volet théorique en milieu scolaire ne représente qu'une partie de leur programme.

Conversion des effectifs scolarisés en équivalents plein temps

La conversion des effectifs scolarisés en équivalents plein temps (ETP) permet d'exprimer la charge d'étude en une seule unité, à savoir celle des effectifs scolarisés à temps plein toute l'année. Pour déterminer la charge d'étude en ETP, il suffit de diviser la charge d'étude prévue par la charge d'étude normale de la période de référence.

Par exemple, si la charge d'étude normale durant l'année scolaire ou académique de référence représente 30 heures par semaine, un individu scolarisé 15 heures par semaine représente 0.5 ETP. Un étudiant à temps plein peut correspondre à moins de 1 ETP vu les définitions de la scolarisation à temps plein et à temps partiel fournies dans la section précédente. Ainsi, un étudiant dont la charge d'étude représente 90 % de la charge d'étude normale est à considérer comme scolarisé à temps plein, mais correspond à 0.9 ETP. Un étudiant à temps plein peut aussi représenter plus de 1 ETP s'il suit plus d'un programme ou des études à plus d'un niveau de la CITE durant l'année scolaire ou académique de référence.

Pour convertir les effectifs scolarisés en ETP, il est recommandé d'utiliser la formule suivante :

- Si les données sur le mode de scolarisation des individus sont disponibles :

$$ETP = \frac{\text{Charge d'étude effective}}{\text{Charge d'étude normale}} \times \frac{\text{Durée effective du programme durant la période de référence}}{\text{Durée normale du programme durant la période de référence}}$$

Exemple : si la charge d'étude normale d'un étudiant à temps plein pendant la période de référence est de 30 heures par semaine pendant 20 semaines, un étudiant qui étudie 30 heures par semaine pendant 10 semaines correspond, en équivalent temps plein, à 0.5.

- Cas dans lequel les données et les normes sur le temps d'étude des étudiants ne sont pas disponibles : dans ce cas il faut considérer qu'un étudiant à temps plein est égal à un ETP. La plupart des pays partiront de cette hypothèse pour l'enseignement primaire et secondaire. Si des programmes équivalents peuvent être suivis soit à temps plein, soit à temps partiel, le ratio de leur durée théorique peut être utilisé pour convertir les effectifs scolarisés à temps partiel en équivalents plein temps.

L'éducation de la petite enfance est un cas particulier (niveau 0 de la CITE), car les concepts utilisés pour définir la scolarisation à temps plein et à temps partiel ne s'y appliquent pas facilement. Le nombre typique d'heures par jour ou par semaine qui correspond à une scolarisation à temps plein au niveau 0 de la CITE varie fortement entre les pays. À ce jour, aucune méthode de conversion des effectifs scolarisés en ETP ne recueille le consensus dans l'éducation de la petite enfance, mais il est recommandé de considérer que l'effectif de ce niveau est scolarisé à temps plein.

4.2 Les personnels de l'éducation

4.2.1 Couverture des données sur les personnels

L'expression « personnels de l'éducation » désigne le personnel enseignant et les autres catégories de personnel intervenant dans un large éventail d'activités, à savoir :

- l'instruction
- le soutien professionnel (académique, sanitaire et social) aux étudiants
- la gestion et l'administration des services d'éducation (dans les établissements d'enseignement et aux échelons supérieurs du système d'éducation)
- la maintenance et l'exploitation des établissements d'enseignement
- la fourniture, en sous-traitance, de services à des établissements d'enseignement.

Le personnel des sous-traitants est inclus si le personnel recruté par le sous-traitant travaille exclusivement ou principalement (autrement dit, au moins 90 % du temps) pour l'école/l'établissement d'enseignement durant l'ensemble de la période couverte par le contrat. Par exemple, lorsque la préparation des repas scolaires est sous-traitée à une entreprise de restauration et que le personnel affecté à cette tâche travaille exclusivement dans l'établissement scolaire pour lequel sont fournis les repas, ce personnel doit être inclus comme s'il était employé par l'école.

En résumé, les personnels de l'éducation désignent tous les acteurs du système d'éducation, qu'ils soient en poste dans des établissements d'enseignement (écoles, lycées, universités) ou dans des entités sans vocation pédagogique. Le personnel employé par les autorités nationales, régionales et locales qui gèrent le système d'éducation ainsi que par des organismes qui fournissent des services de soutien et des services auxiliaires est inclus.

Certaines catégories de personnel sont exclues, à savoir :

- Le personnel des sous-traitants assurant des services qui ne peut être distingué de celui qui, chez les mêmes sous-traitants, assure d'autres services sans rapport avec l'éducation. L'exemple type serait celui d'une entreprise locale de transport assurant les services d'autocar scolaire de même que d'autres activités durant la journée. Des situations analogues pourraient s'observer pour l'entretien des bâtiments et le nettoyage des locaux scolaires.
- Les enseignants retraités y compris ceux qui prennent leur retraite à un stade précoce, que leur rémunération soit ou non encore comptabilisée dans les dépenses au titre des traitements/salaires des enseignants.
- Le personnel enseignant dans le volet « formation en entreprise » des formations associant un enseignement en milieu scolaire et une expérience professionnelle pratique. Cette méthodologie a pour but d'améliorer la comparabilité internationale car quasiment aucun pays n'est en mesure de communiquer des statistiques sur les personnels affectés au volet « formation en entreprise ».

L'estimation des personnels de l'éducation doit être quantitative, abstraction faite des années d'études, programmes ou niveaux d'enseignement correspondant à leur affectation. Chaque membre du personnel est comptabilisé une seule fois. Si des membres du personnel sont en poste dans plus d'une année d'études, plus d'un programme ou plus d'un niveau d'enseignement ou qu'ils exercent sous plus d'un contrat, leur nombre doit être divisé au prorata de leur temps de travail contractuel par année d'études, programme ou niveau d'enseignement durant l'année scolaire ou académique de référence.

Les membres du personnel dont les fonctions d'enseignant et d'administrateur revêtent autant d'importance sont à considérer comme enseignants. Par exemple, un enseignant sous contrat à temps plein qui assume quelques fonctions administratives et dont la charge d'enseignement représente 60 % de la charge d'enseignement à temps plein doit être comptabilisé comme un enseignant à temps plein et comme 0.6 ETP.

Cas particulier : dans certaines analyses, il peut être utile de répertorier le temps d'enseignement de tous les personnels, qu'ils relèvent ou non du personnel enseignant. À cette fin, les membres du personnel de gestion des établissements qui enseignent pendant au moins 25 % de leur temps de travail sont à considérer comme ayant au moins une certaine charge d'enseignement.

4.2.2 Classification des personnels de l'éducation par fonction

La classification des personnels de l'éducation utilisée doit servir de cadre pour répartir en catégories les personnels du système éducatif à tous les niveaux d'enseignement (niveau 0 à 8 de la CITE 2011). La classification repose sur les fonctions principales ou premières exercées par les personnels et les répartit en quatre grandes catégories ; trois d'entre elles comprennent en outre des sous-fonctions concernant les personnels spécialisés.

1) le personnel enseignant

- a) les enseignants (CITE 0-4) ; les enseignants du tertiaire (CITE 5-8)
- b) les auxiliaires d'éducation (CITE 0-4) ; les assistants de recherche (CITE 5-8)

2) le personnel de soutien spécialisé destiné aux étudiants

- a) le personnel de soutien pédagogique (CITE 0-4) ; soutien éducatif dans l'enseignement tertiaire (CITE 5-8)
- b) le personnel de soutien en matière de santé et de services sociaux (CITE 0-8)

3) le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration

- a) la gestion des établissements d'enseignement (CITE 0-8).

- b) la gestion aux échelons supérieurs du système d'éducation (CITE 0-8)
- c) l'administration des établissements d'enseignement (CITE 0-8)
- d) l'administration aux échelons supérieurs du système d'éducation (CITE 0-8)

4) le personnel de maintenance et d'exploitation (CITE 0-6)

Les sections suivantes décrivent ces catégories de manière plus détaillée.

Personnel enseignant

Enseignants et enseignants du tertiaire

Par **enseignants (CITE 0-4)**, on entend les professionnels qui planifient, organisent et dirigent des activités collectives en vue d'amener des étudiants à acquérir les connaissances, compétences et aptitudes que les programmes prévoient. Les enseignants ont la capacité de guider et de diriger l'apprentissage des étudiants quels que soient leur formation, leurs qualifications et leur mode d'enseignement. Relèvent de cette catégorie :

- les professionnels dont l'activité principale ou première est d'enseigner
- les enseignants spécialisés dans la prise en charge des individus ayant des besoins spéciaux en matière d'éducation, quel que soit le cadre dans lequel ils exercent
- les autres enseignants qui enseignent dans toute une classe ou dans de petits groupes ou qui donnent des cours particuliers en dehors d'une classe normale.

Sont exclus de cette catégorie :

- les enseignants dont l'activité première n'est pas d'enseigner, par exemple ceux qui exercent des fonctions de direction ou d'administration
- les étudiants et assistants qui aident les enseignants.

L'éducation de la petite enfance est un cas à part. Les programmes du niveau 0 de la CITE sont souvent dispensés par des professionnels dont le niveau de qualification varie, selon leurs fonctions dans l'établissement où ils sont en poste. Lors de la soumission des données, il convient de faire référence au cadre réglementaire en vigueur au sujet des exigences de qualification des enseignants en poste au niveau 0 de la CITE (qualifications pédagogiques, formation ou accréditation à divers échelons).

Les **enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire (CITE 5-8)** sont les enseignants dont la mission principale concerne l'enseignement ou la recherche. Relèvent de cette catégorie les enseignants titulaires d'un titre académique, par exemple professeur, professeur associé, chargé de cours ou maître de conférence, ou d'autres titres (recteur, doyen, vice-doyen ou chef de département) si leur mission principale concerne l'enseignement ou la recherche.

Les étudiants et les auxiliaires qui assistent les enseignants et les paraprofessionnels sont exclus de cette catégorie.

Auxiliaires d'éducation et assistants de recherche

La sous-catégorie des **auxiliaires d'éducation (CITE 0-4)** inclut les personnels non spécialisés qui aident les enseignants dans leurs tâches d'instruction et les autres personnels paraprofessionnels qui sont employés à temps plein ou à temps partiel par le système éducatif.

Cette sous-catégorie exclut les étudiants-enseignants (futurs enseignants) ou d'autres personnels qui ne sont pas rémunérés pour leur travail. Dans l'éducation de la petite enfance, les auxiliaires ne sont pas considérés comme auxiliaires d'éducation sauf s'ils exercent régulièrement des fonctions d'enseignant dans des groupes.

La sous-catégorie des **assistants de recherche (CITE 5-8)** inclut tous les étudiants employés à temps partiel principalement pour apporter une aide dans les tâches d'enseignement en classe ou en laboratoire ou dans la conduite des recherches. Les personnels occupant ces postes sont en règle générale des étudiants diplômés ayant le titre d'assistant d'enseignement, d'enseignant associé, de chercheur associé, d'assistant de recherche ou d'autres titres équivalents.

Personnel de soutien spécialisé destiné aux étudiants

Personnel de soutien pédagogique et académique

Le **personnel de soutien pédagogique (CITE 0-4)** regroupe les professionnels chargés d'aider les étudiants dans leurs études, tels que les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les spécialistes des ressources pédagogiques et les surveillants. Bon nombre de ces spécialistes sont des enseignants diplômés qui ont choisi d'exercer d'autres fonctions dans le système d'éducation.

Le **personnel de soutien académique (CITE 5-8)** regroupe tous les spécialistes dont la mission première est d'aider les étudiants dans leurs études. En relèvent les professionnels ayant les mêmes missions que les ceux chargés du soutien pédagogique ainsi d'autres professionnels en poste dans les établissements d'enseignement tertiaire.

Personnels de soutien en matière de santé et de services sociaux

Cette catégorie inclut tous les personnels employés dans les systèmes éducatifs pour assurer aux étudiants des services de santé et des services sociaux :

- les professionnels de la santé tels que les médecins, les dentistes, les ophtalmologues, les optométristes, les spécialistes de l'hygiène, les infirmiers et les diagnosticiens
- les psychiatres et les psychologues
- les orthophonistes et les spécialistes de l'audition
- les kinésithérapeutes
- les travailleurs sociaux.

Personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration

Personnel de gestion des établissements d'enseignement

Le **personnel de gestion des établissements d'enseignement (CITE 0-4)** regroupe les professionnels dont la mission première ou principale consiste à gérer et à administrer leur établissement d'enseignement. Relèvent de cette catégorie les chefs d'établissement et leurs adjoints, les directeurs et leurs adjoints, les chefs de département et leurs adjoints et autres professionnels assumant des responsabilités similaires. En sont exclus les réceptionnistes, les secrétaires, les employés de bureau et autres professionnels chargés de tâches administratives dans leur établissement.

Le **personnel de gestion des établissements d'enseignement (CITE 5-8)** regroupe les professionnels dont la mission première ou principale consiste à gérer et à administrer leur établissement ou une faculté ou département officiel de leur établissement. En relèvent les professionnels ayant le titre de président, de vice-président, de doyen, de vice-doyen, de directeur, de recteur, de chancelier ou de chef de service ou de département dont la mission principale est d'ordre administratif.

Personnel de gestion aux échelons supérieurs du système d'éducation

Le **personnel de gestion à un échelon plus élevé (CITE 0-4)**, couvre les spécialistes dont la principale attribution est d'assurer le contrôle de la qualité et la gestion du système éducatif à des niveaux plus élevés que celui de l'établissement scolaire. Ces personnels peuvent être employés par les conseils locaux de l'éducation, des ministères ou administrations, nationales ou régionales, de l'éducation. Leurs tâches peuvent consister à administrer directement ou à mener d'autres actions à l'appui du fonctionnement des systèmes éducatifs telles que des actions liées à la planification, l'évaluation, la budgétisation et la comptabilité, ou encore l'information du public. Sont inclus dans cette catégorie les types de personnels suivants : les directeurs de l'enseignement et leurs adjoints, les directeurs de la pédagogie et des programmes, les directeurs de la planification et de l'évaluation et d'autres personnels ayant des titres équivalents. Cette catégorie exclue les personnels dont l'enseignement constitue l'activité principale mais qui assument également des responsabilités de gestion.

Le **personnel de gestion à un échelon plus élevé (CITE 5-8)**, couvre les spécialistes qui exercent des fonctions analogues à celles décrites ci-dessus pour la CITE 0-4. Sont également inclus d'autres postes de gestion/d'administration qui sont propres au secteur de l'enseignement tertiaire.

Personnel administratif des établissements d'enseignement

Le **personnel administratif à l'échelon des établissements (CITE 0-4)** couvre tous les personnels qui concourent à l'administration et à la gestion de l'établissement. Sont inclus dans cette sous-catégorie les réceptionnistes, les secrétaires, les dactylos et les opérateurs de traitement de texte, les comptables et les employés de bureau, ainsi que les personnes chargées de la photocopie.

Le **personnel administratif à l'échelon des établissements (CITE 5-8)** couvre tous les personnels exerçant des fonctions analogues à celles qui sont décrites ci-dessus pour la CITE 0-4 ainsi que d'autres personnels qui concourent à l'administration et à la gestion des établissements, parmi lesquels sont inclus : les comptables, les analystes, les vérificateurs de comptes, les programmeurs, les analystes de systèmes, les évaluateurs, les experts en aides financières et en bourses, les juristes, les administrateurs de réseau, les responsables de l'information et de la communication, les chefs des inscriptions et d'autres personnels dont les fonctions et attributions sont comparables.

Personnel administratif à un échelon plus élevé, tous niveaux de la CITE confondus

Cette catégorie couvre les personnes qui concourent à l'administration ou à la gestion du système éducatif à des échelons plus élevés que celui de l'établissement. Ces personnels peuvent être employés par les conseils locaux de l'éducation, des ministères ou administrations, nationales ou régionales, de l'éducation.

Personnel de maintenance et d'exploitation

À tous les niveaux de la CITE, le personnel de maintenance et d'exploitation comprend les personnes qui assurent la maintenance et le fonctionnement des établissements scolaires, leur sécurité et les services auxiliaires tels que le transport des étudiants et la cantine. Dans ce personnel sont inclus :

- Maçons, menuisiers, électriciens, serruriers, ouvriers de maintenance, peintres et tapissiers, plâtriers, plombiers et mécaniciens automobile.
- Conducteurs de bus et d'autres véhicules, ouvriers du bâtiment, jardiniers, surveillants de bus et préposés aux passages pour piétons, cuisiniers et serveurs, gardiens, surveillants de dortoirs et agents de sécurité.

4.2.3 Âge des personnels de l'éducation

Comme les effectifs scolarisés (voir la section 4.1.7), les membres des personnels de l'éducation sont classés en fonction de leur âge à la date du 1^{er} janvier de l'année à laquelle l'année scolaire ou académique se termine (par exemple le 1^{er} janvier 2012 lors de l'année scolaire ou académique 2011/12). Ainsi dans un pays où l'année scolaire s'étend, par exemple, de septembre à août, un enseignant né le 31 décembre 1981 aura 30 ans dans les données reportées pour l'année scolaire 2011/12 alors qu'un enseignant né le 1^{er} janvier 1982 sera âgé de 29 ans.

Les pays où l'année scolaire ou académique se termine à une date proche du 1^{er} janvier peuvent choisir une date de référence plus proche du début de l'année scolaire ou académique pour déterminer l'âge des personnels, puis de répartir ceux-ci en fonction de l'âge sur la même base que les effectifs scolarisés, comme indiqué à la section 4.1.7. Toutefois, la stricte comparabilité des dates de référence pour l'âge du personnel posera sans doute moins de problèmes que ce n'est le cas pour les données relatives aux étudiants pour lesquels le calcul des taux de scolarisation varie davantage en fonction des écarts reportés.

Le personnel de l'éducation qui ne peut être classé par âge doit être affecté à la catégorie « Âge inconnu ».

4.2.4 Situation au regard de l'emploi du personnel de l'éducation

Personnel de l'éducation à temps plein et à temps partiel

La classification du personnel de l'éducation entre les catégories à « temps plein » et à « temps partiel » doit s'opérer en fonction du temps de travail contractuel. Cette classification reflète un aspect des contrats

de travail dans les systèmes d'éducation, et non un aspect des programmes ou des services auxquels les membres des personnels sont affectés.

L'emploi à temps plein est diversement défini selon les pays, mais d'ordinaire il est calculé en fonction d'un nombre d'heures de travail normal ou réglementaire qu'un salarié à temps plein est censé effectuer. Le temps de travail normal ou statutaire des personnels de l'éducation est celui qui leur est imposé en application de politiques nationales ou de lois sur le temps de travail à temps plein à chaque niveau d'enseignement ou qui correspond à leurs postes ou fonctions durant toute l'année scolaire ou académique.

Pour déterminer si des membres du personnel travaillent à temps plein ou à temps partiel, il y a lieu de comparer leur temps de travail contractuel au temps de travail normal ou réglementaire des personnels de l'éducation selon les conventions ou les normes nationales à chaque niveau d'enseignement.

Dans les statistiques de l'éducation de l'OCDE, les définitions du personnel de l'éducation à temps plein et à temps partiel sont énoncées par rapport aux normes nationales applicables à chacune des catégories de personnel :

- Les **personnels de l'éducation à temps plein** regroupent les agents dont le temps de travail représente au moins 90 % du temps de travail normal ou réglementaire des agents au même poste ou dans les mêmes fonctions au même niveau d'enseignement durant toute l'année scolaire ou académique.
- Les **personnels de l'éducation à temps partiel** regroupent les agents dont le temps de travail représente moins de 90 % du temps de travail normal ou réglementaire au même poste ou dans les mêmes fonctions au même niveau d'enseignement durant toute l'année scolaire ou académique.

Précisons que le seuil de 90 % applicable aux personnels de l'éducation diffère de celui applicable aux effectifs scolarisés (75 %). Cette différence s'explique par le fait que dans les pays, le temps de travail normal des personnels de l'éducation à temps plein selon les postes et les fonctions est plus standardisé que la charge d'étude associée à la scolarisation à temps plein.

Conversion des personnels de l'éducation en équivalents plein temps

La conversion des personnels de l'éducation en ETP s'effectue selon une méthode comparable à celle utilisée pour convertir les effectifs scolarisés en ETP. Elle vise à exprimer le temps de travail durant la période de référence en une même unité standard pour rendre compte du travail à temps plein toute l'année. Pour convertir les personnels de l'éducation en ETP, il convient de diviser le temps de travail contractuel des agents par le temps de travail normal ou réglementaire durant la période de référence.

Par exemple, si le temps de travail normal ou réglementaire s'établit à 30 heures par semaine durant la période de référence, un agent travaillant 15 heures par semaine équivaut à 0.5 ETP. Un membre du personnel à temps plein peut correspondre à moins d'1 ETP vu les définitions du travail à temps plein et à temps partiel fournies dans la section précédente. Par exemple, un enseignant dont la charge de travail représente 90 % du temps de travail normal ou réglementaire des enseignants à temps plein doit être comptabilisé comme travaillant à temps plein, mais comme 0.9 ETP. Un membre du personnel à temps plein peut aussi représenter plus d'1 ETP s'il travaille sous plus d'un contrat de travail durant l'année scolaire ou académique de référence. Dans ce cas, il doit être comptabilisé comme travaillant à temps plein, valant plus d'1 ETP.

La conversion en équivalent temps plein est souvent difficile pour les personnels de l'éducation non enseignants. Certains pays recueillent des données sur le nombre d'heures ouvrées sous contrat en une semaine normale dans certaines catégories de personnel non enseignant et ensuite les convertissent en équivalent temps plein, tel qu'expliqué ci-dessus.

Classification des personnels de l'éducation intervenant dans plus d'un programme

Il peut être difficile de classer les personnels de l'éducation qui se partagent entre différents types d'établissement (publics ou privés), niveaux d'enseignement, filières (générale ou académique et professionnelle) et fonctions (enseignement et administration, par exemple). Dans ces cas, l'estimation des personnels en personnes physiques et en ETP ne s'effectue pas selon la même méthode.

Estimation en personnes physiques : il convient tout d'abord de répartir les personnels de l'éducation en deux groupes, ceux qui travaillent à temps plein et ceux qui travaillent à temps partiel, sur la base de la répartition de leur temps de travail contractuel entre toutes leurs activités. Les effectifs à temps plein et à temps partiel sont ensuite répartis au prorata entre les niveaux d'enseignement, les filières et les types d'établissements et les fonctions sur la base des données les plus appropriées qui soient disponibles à cette fin.

On peut, par exemple, faute de mieux, utiliser le nombre de personnels de l'éducation qui travaillent exclusivement dans des établissements soit publics soit privés pour calculer au prorata le nombre de ceux qui se partagent entre les deux.

Estimation en équivalents plein temps : il convient de répartir les personnels de l'éducation entre les différents niveaux d'enseignement, programmes, types d'établissements et fonctions au prorata de leur temps de travail à chaque poste. Dans le cas par exemple d'un enseignant dont le temps de travail correspond au total à 0.8 d'un ETP et qui passe 50 % de son temps d'enseignement au niveau 2 de la CITE et 50 % au niveau 3, il convient d'affecter 0.4 ETP à chacun des niveaux 2 et 3 de la CITE.

4.2.5 Classification des enseignants par filière d'enseignement

Les enseignants peuvent dispenser aux étudiants des formations ayant des orientations différentes à savoir, une orientation générale (ou académique), préprofessionnelle ou professionnelle.

Le critère de classification des enseignants porte sur les caractéristiques des programmes qu'ils dispensent plutôt que sur les matières spécifiques qu'ils enseignent.

Dans les pays où le système de collecte de données ne classe pas directement les enseignants par niveau et filière d'enseignement, il convient de déclarer les enseignants au prorata du temps qu'ils consacrent aux niveaux et filières d'enseignement dans les estimations en personnes physiques. Les enseignants intervenant dans plus d'un type de programme sont pondérés en fonction de leur temps de travail par type de programme. Dans les estimations en équivalents plein temps, les enseignants sont pondérés en fonction de leur temps de travail contractuel par type de programme.

4.2.6 Temps de travail des enseignants, temps d'enseignement et temps consacré à d'autres tâches

Le temps de travail des enseignants correspond, par définition, au nombre d'heures de travail qu'un enseignant à temps plein est censé effectuer par an selon la réglementation en vigueur dans le pays considéré. Sont exclus les heures supplémentaires, le temps de préparation non spécifié, les jours pendant lesquels l'établissement est fermé, les vacances, les jours fériés, les festivités, par exemple. Les jours ou périodes que les enseignants consacrent de leur propre chef à des activités de développement professionnel durant les vacances scolaires sont à exclure de leur temps de travail. Pour rendre compte du temps de travail non spécifié dans les pays où d'autres règlements sur le travail (par exemple, ceux relatif à la fonction publique) s'appliquent aux enseignants, le temps de travail du pourcentage concerné des personnels doit également être quantifié (le temps de travail réglementaire des fonctionnaires).

Le temps de travail à l'école correspond par définition au temps de travail que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, soit pour y enseigner soit pour y mener d'autres activités.

Le temps de travail des enseignants peut se répartir entre le temps d'enseignement et le temps consacré à des tâches autres que l'enseignement.

Le temps d'enseignement correspond par définition au nombre d'heures par an qu'un enseignant à temps plein passe à instruire un groupe ou une classe d'étudiants, selon les textes officiels en vigueur dans le pays considéré chaque année. Le temps consacré aux journées de développement professionnel, aux examens, aux conférences et à la préparation des cours ne doit pas être comptabilisé dans le temps d'enseignement. Le temps d'enseignement correspond au temps de contact net, à l'exclusion des pauses d'une durée égale ou supérieure à dix minutes et des vacances scolaires ou académiques. Pour garantir la comparabilité du temps d'enseignement, les cours doivent être convertis en périodes de 60 minutes (un cours de 45 minutes correspond à 0.75 heure d'enseignement).

La formule employée pour calculer le nombre d'heures d'enseignement par an est la suivante :

$$\Pi \text{ (Nombre de jours d'enseignement par an, Nombre d'heures d'enseignement par jour)}$$

Le nombre de *jours d'enseignement* correspond au nombre de jours d'enseignement par semaine multiplié par le nombre de semaines d'enseignement par an, déduction faite des jours de vacances pendant lesquels les établissements sont fermés. Le nombre d'heures d'enseignement par jour est converti en périodes de 60 minutes, à l'exclusion des pauses d'une durée égale ou supérieure à 10 minutes.

Ce mode de calcul du temps d'enseignement présente une exception aux niveaux préprimaire et primaire où les pauses de courte durée doivent être incluses si l'enseignant chargé de classe est responsable de sa classe durant ces pauses. Toutefois, même à ces niveaux, les pauses-déjeuner ne doivent pas être incluses.

Toutes les données relatives au temps de travail et d'enseignement des enseignants doivent faire référence à la situation dictée par la politique en vigueur dans chaque pays. Cette politique peut énoncer des exigences minimales, typiques ou maximales. Si plusieurs réglementations différentes s'appliquent dans les pays (selon les régions, les types d'établissements ou les types d'enseignants), des moyennes pondérées peuvent être utilisées en fonction du nombre d'enseignants concernés par chaque réglementation. Si cette méthode ne convient pas, les pays doivent se baser sur le temps de travail et d'enseignement d'un enseignant typique.

Le **temps consacré à des tâches autres que l'enseignement** correspond au nombre d'heures qu'un enseignant à temps plein, selon les textes officiels en vigueur, consacre par an à :

- Des tâches liées à l'enseignement : préparation des cours, correction des devoirs et des contrôles, surveillance d'activités, réunions en rapport avec les bulletins scolaires, examens annuels, et réunions avec les parents.
- Des tâches scolaires d'ordre général : soutien pédagogique, activités culturelles, réunions, surveillance des étudiants pendant les pauses et tâches administratives.
- Des activités de perfectionnement professionnel : visites dans d'autres établissements scolaires en qualité d'observateur, participation à des conférences sur place ou à l'extérieur, séminaires ou activités de formation.

Certaines de ces activités peuvent se dérouler dans l'établissement même ou à l'extérieur, selon les textes officiels en vigueur dans le pays considéré.

Le **temps d'enseignement effectif** correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves et tient compte des heures supplémentaires. Les données peuvent provenir de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

4.2.7 Salaires statutaires et effectifs des enseignants

Le **salairé statutaire annuel brut** des enseignants correspond à la rémunération des enseignants en fonction des barèmes en vigueur, augmentée de toutes les primes constituant la base salariale annuelle, comme le treizième mois, les congés payés, etc. Le barème salarial peut être basé sur la réglementation ou des conventions collectives négociées entre les acteurs concernés (syndicats d'enseignants, autorités locales ou conseils de direction des établissements).

En Espagne, par exemple, sont intégrés aux chiffres relatifs au traitement/salaire statutaire brut annuel, le *trienios* (petite rémunération supplémentaire qui s'ajoute au traitement/salaire des enseignants après chaque période de trois ans d'exercice) et le *sexenios* (rémunération salariale qui s'ajoute après chaque période de six ans d'exercice et qui est liée à la formation en cours d'emploi).

Cette approche peut être considérée que le traitement/salaire brut, dans l'optique du salarié, puisque ce dernier comprend la part des cotisations salariales de sécurité sociale et de retraite, même si cette part est déduite automatiquement du traitement/salaire brut par l'employeur. Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Exemple : un enseignant au Royaume-Uni

reçoit un traitement/salaire brut mensuel dont 6 % sont automatiquement déduits au titre des cotisations salariales au régime national d'assurance maladie. Séparément, l'employeur verse une cotisation patronale à ce régime. Dans ce cas, le traitement/salaire brut correspondra dans le report des données au traitement/salaire avant la déduction des 6 % et ne comprendra pas la cotisation patronale.

Les données sur le salaire statutaire des enseignants se limitent à quatre stades des barèmes salariaux : le salaire en début de carrière, après 10, puis 15 ans d'exercice, et à l'échelon maximum.

- Le traitement/salaire en début de carrière correspond au traitement/salaire annuel moyen brut prévu pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié en début de carrière.
- Le traitement/salaire après 10 et 15 ans d'exercice correspond au traitement/salaire annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein, ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment qualifié et ayant entre 10 et 15 années d'ancienneté dans le métier.
- Le traitement/salaire maximum correspond au traitement/salaire maximum annuel prévu pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Les enseignants peuvent percevoir des primes et autres compléments en plus du salaire statutaire qu'ils perçoivent en fonction de leurs qualifications et de leur ancienneté. Ces primes et compléments peuvent être octroyés aux enseignants qui sont en poste dans des régions reculées, qui participent à des activités spéciales ou à des projets d'amélioration de leur établissement, qui assument en plus de leur charge d'enseignement des responsabilités de gestion (par exemple, de chef de département ou de professeur principal dans une classe ou à un niveau donné) ou qui se distinguent par l'excellence de leur travail.

Le **salaire effectif brut** correspond à la rémunération annuelle avant impôt perçues par les enseignants qualifiés travaillant à temps plein. Du point de vue des enseignants, il s'agit du salaire brut, car il inclut les éventuelles cotisations de sécurité sociale et de retraite à leur charge (même si elles sont déduites automatiquement de leur salaire brut par leur employeur). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Les primes, compléments de salaire et revenus de remplacement, par exemple les primes annuelles, les primes de résultats, les congés payés et les indemnités pour congé de maladie, à charge de l'employeur sont également inclus. Les revenus d'autres sources, tels que les prestations sociales, les revenus mobiliers et autres, qui sont sans rapport avec la profession d'enseignant, ne doivent pas être inclus. Ces données peuvent provenir de diverses sources telles que des registres administratifs, des bases de données statistiques, des enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Remarque

Les définitions fournies ici diffèrent parfois de celles fournies à la section 4.5.5, car elles se rapportent à d'autres sources de données.

4.2.8 Diplômes des enseignants

Un enseignant ayant la qualification voulue est celui qui accomplit les études exigées pour enseigner et qui satisfait toutes les autres exigences administratives, telles que la réussite de la période probatoire, conformément aux textes officiels en vigueur dans le pays considéré.

Le **niveau minimum de qualification/de formation** requis pour enseigner à un niveau donné de la CITE se définit par rapport à la durée minimum et au type d'études qui sont habituellement nécessaires pour accéder à cette profession. Cette définition ne comprend pas les autres conditions éventuellement requises pour devenir titulaire dans le système scolaire public, telles que l'exécution d'une période probatoire.

Le **niveau de qualification/de formation typique** correspond par définition au niveau de qualification et de formation généralement atteint par les enseignants exerçant à un niveau donné. Le niveau de qualification typique correspond aux qualifications obtenues par les enseignants en plus de celles

associées à leur niveau de formation ; les enseignants doivent parfois réunir certaines conditions pour être pleinement qualifiés pour enseigner (ils peuvent par exemple avoir à faire des stages, à acquérir de l'expérience pratique ou à prouver leur aptitude pendant une période probatoire, à participer à un programme d'initiation et à réussir des concours) ou pour continuer d'enseigner (ils peuvent par exemple avoir à participer à des activités de développement professionnel).

Ces éléments doivent faire partie des exigences essentielles à respecter pour devenir ou rester enseignant ou s'appliquer à tous les enseignants sans exception (comme les concours ou les activités de développement professionnel) pour qu'ils soient considérés comme faisant partie du niveau typique de qualification.

Le **niveau de qualification/de formation maximum** correspond par définition au niveau de qualification le plus élevé reconnu du point de vue de la rémunération.

Le **niveau de formation typique** correspond au niveau d'enseignement de la CITE 2011 atteint par le pourcentage le plus élevé d'enseignants dans un système d'éducation à un moment donné (par exemple, l'année de référence de la collecte des données).

4.3 Organisation scolaire et programme d'enseignement

4.3.1 Temps d'instruction

Le temps d'instruction compte deux variables : le temps d'instruction prévu dans le cadre institutionnel et le temps d'instruction effectif.

Temps d'instruction prévu

Le **temps d'instruction prévu** correspond par définition au temps pendant lequel un étudiant doit bénéficier d'un enseignement en classe au cours de l'année.

Le temps d'instruction prévu comprend :

- Le temps pendant lequel un établissement public est censé dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire (voir la section 4.3.2), dans ses locaux.
- Les activités menées en dehors de l'établissement qui relèvent officiellement du programme d'enseignement obligatoire.

Le temps d'instruction prévu exclut :

- les pauses entre les cours et autres types d'interruptions
- les activités non obligatoires (optionnelles) organisées en dehors de la journée de classe
- le temps consacré aux devoirs et leçons à domicile
- le tutorat individuel ou les cours particuliers
- les jours de fermeture des établissements pour cause de festivités (fête nationale), d'activités de développement professionnel pour enseignants ou d'exams.

Le temps d'instruction peut être exprimé en unités différentes à l'échelle nationale, mais doit être converti en heures (de 60 minutes) par année d'études pour des raisons de comparabilité des indicateurs de l'éducation.

Temps d'instruction effectif

Le **temps d'instruction effectif** correspond au temps moyen d'instruction par matière et par année d'études en milieu scolaire. Il correspond au temps d'instruction réel, c'est-à-dire déduction faite des cours annulés pour diverses raisons (fermeture des établissements, absence des enseignants, grèves, etc.)

Le temps d'instruction effectif est particulièrement pertinent dans les pays où les programmes ne sont pas réglementés à l'échelle centrale ainsi que dans les pays qui laissent aux établissements ou aux autorités

locales le soin de définir le temps d'instruction. Par ailleurs, les données sur le temps d'instruction effectif aideront à présenter la situation d'une manière plus précise dans les pays où la répartition du temps d'instruction prévu est réglementée.

4.3.2 Contenu du programme d'enseignement

Le contenu du **programme national** fait d'ordinaire l'objet d'un document précisant les objectifs communs ainsi que les critères qualitatifs et/ou quantitatifs du système d'éducation nationale. Ce document peut revêtir la forme de normes (objectifs définis précisément et critères de résultats à atteindre à des niveaux donnés du système et dans des champs disciplinaires spécifiques) sans préciser effectivement d'horaires ou de disciplines. Il peut également consister en un emploi du temps, qui précise le nombre de cours affectés à chaque discipline et à chaque année d'études. Il peut aussi indiquer dans quelle mesure les décisions relatives aux contenus d'enseignement et à la répartition finale du temps scolaire peuvent être prises à l'échelon local ou à celui de l'établissement.

Les objectifs, la structure, les matières et la charge d'étude théorique prévus (ou prescrits) dans les programmes peuvent être définis dans la réglementation ou les normes édictées par les plus hautes autorités responsables de l'éducation. Par hautes autorités, on entend généralement l'État, mais dans certains pays, ce sont les exécutifs infranationaux, tels que les exécutifs régionaux, qui assument ces responsabilités. La réglementation ou les normes peuvent documenter les différents éléments des programmes dans leur ensemble et définir le temps d'instruction à consacrer à chaque matière. Elles peuvent aussi se limiter à donner des informations sur les objectifs et les contenus des matières, la répartition du temps d'instruction étant définie dans des documents complémentaires. Toutes ces sources d'information peuvent être utilisées pour recueillir des données sur la répartition du temps d'instruction entre les matières et les années d'études.

Le contenu du programme d'enseignement prévu comprend à la fois une partie obligatoire et une partie non obligatoire.

Par **programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut revêtir divers degrés de flexibilité, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les étudiants peuvent jouir d'une certaine liberté pour choisir les matières et/ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières (voir la section 4.3.1). Les objectifs, la structure, les matières et la charge d'étude théorique du programme obligatoire peuvent être définis dans la réglementation ou les normes édictées par les plus hautes autorités responsables de l'éducation. Par hautes autorités, on entend généralement l'État, mais dans certains pays, ce sont les exécutifs infranationaux, tels que les exécutifs régionaux, qui assument ces responsabilités.

Le **programme non obligatoire** est inclus si la quasi-totalité des effectifs des établissements publics le suivent en plus du programme obligatoire. Les autorités responsables de l'éducation peuvent ainsi attendre de la quasi-totalité des établissements publics qu'ils prévoient les ressources nécessaires pour enseigner des matières à option. Ces matières non obligatoires varient souvent d'un établissement ou d'une région à l'autre.

4.3.3 Classes et taille des classes

Les données sur la taille moyenne des classes sont recueillies dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Une **classe** est un groupe d'individus suivant ensemble les mêmes cours.

La **taille des classes** correspond simplement au nombre d'étudiants compris dans le groupe qui suit un enseignement ensemble. En général, pour calculer la **taille moyenne des classes**, on se contente de diviser le nombre total d'étudiants par le nombre total de classes. Les effectifs de l'enseignement spécial sont exclus de ces données pour garantir la comparabilité internationale des données.

Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la taille des classes est calculée par **groupe**. Par **groupe**, ou classe, on entend l'entité regroupant les étudiants qui suivent

ensemble les mêmes cours. Les étudiants appartiennent à un seul groupe et sont regroupés à cause des très nombreux cours, généralement obligatoires, qu'ils ont en commun. Les groupes sont les entités pédagogiques dans lesquelles les effectifs scolarisés se répartissent dans les établissements.

Les groupes peuvent être scindés en sous-groupes selon les modules enseignés. Le concept de taille moyenne des classes peut s'appliquer aux groupes ou aux sous-groupes, mais le présent manuel s'en tient à la taille des classes par groupe, une entité plus couramment utilisée que le sous-groupe dans les programmes et les niveaux d'enseignement.

Par exemple, si un enseignant donne 8 heures de cours dans un groupe de 28 étudiants, lequel est scindé en deux sous-groupes de 14 étudiants pendant 1 heure lors d'un module spécifique, la taille moyenne de la classe correspond au nombre d'étudiants du groupe (28), abstraction faite des deux sous-groupes. Pour plus de détails sur le calcul de la taille des classes, voir le chapitre 7 (section 7.9.2).

4.4 Établissements d'enseignement

Bien que les établissements d'enseignement ne constituent plus désormais une unité statistique pour les besoins des exercices réguliers de collectes internationales de données (les données sur leur nombre ne sont plus recueillies), la définition de ces organismes est cruciale pour cerner le champ couvert par les dépenses d'éducation. Dans le contexte de la formation tout au long de la vie, les établissements d'enseignement demeurent importants en raison du rôle qu'ils jouent dans l'enseignement formel.

4.4.1 Définition de base

Les **établissements d'enseignement** sont les entités qui fournissent des biens et services primaires ou secondaires aux étudiants et à des organisations du système d'éducation.

Cette définition laisse subsister une certaine ambiguïté au sujet de la définition de ces organismes en tant qu'unités statistiques distinctes. En particulier, on n'a pas encore véritablement réglé la question de savoir si un établissement doté de plusieurs antennes/campus doit être considéré comme une entité unique ou multiple. Par ailleurs, la situation se complique lorsque les antennes/campus sont situés dans un autre pays ou œuvrent dans le secteur de la formation à distance où les activités éducatives sont dispensées via l'Internet. Des travaux complémentaires sont nécessaires dans ce domaine.

Par exemple, une institution dans le pays A peut avoir un campus ou une antenne dans le pays B (autrement dit un campus à l'étranger). Le pays B doit collecter des données sur les effectifs d'étudiants et sur le financement pour le campus étranger de la même façon qu'il le fait pour les activités des établissements d'enseignement nationaux. Le statut d'étudiant en mobilité des effectifs de ces campus est déterminé de la même façon que pour les effectifs des autres établissements. Les campus étrangers qui, dans les faits, n'admettent pas de ressortissants du pays hôte (par exemple, les établissements accueillant les enfants de militaires étrangers) doivent être traités de la même façon que les autres campus étrangers.

La question de savoir si telle ou telle entité remplit ou non les conditions nécessaires pour être qualifiée d'établissement du secteur de l'éducation ne dépend pas de l'organisme de tutelle, public ou privé, dont il relève (si tant est que ce soit le cas). Par exemple, les établissements dispensant un enseignement tertiaire sont classés parmi les établissements du secteur de l'éducation quel que soit le ministère ou l'administration dont ils relèvent en dernier ressort. Dans certains pays, cette responsabilité peut incomber au ministère de l'Agriculture ou au ministère de la Défense pour certains établissements.

4.4.2 Les établissements du secteur de l'éducation à vocation pédagogique et non pédagogique

Par **établissements à vocation pédagogique**, on entend les écoles, collèges, lycées, universités et autres institutions du système d'éducation dont la mission principale est d'enseigner et qui entrent dans le champ des statistiques de l'éducation. C'est dans les établissements à vocation pédagogique que les individus sont scolarisés et font leurs études. En règle générale, ces établissements sont accrédités ou reconnus par les autorités nationales en charge de l'éducation (ou autorités équivalentes). Des établissements à vocation pédagogique peuvent être gérés par des organisations privées, par exemple des associations confessionnelles, des groupes d'intérêt et des entreprises de formation, à but lucratif ou non.

Le terme générique « école » est souvent utilisé pour désigner les établissements à vocation pédagogique, c'est-à-dire les établissements d'enseignement du primaire, du secondaire et du postsecondaire non tertiaire, le terme « université » renvoyant aux établissements du tertiaire.

Les **établissements du secteur de l'éducation à vocation non pédagogique** sont ceux qui assurent aux personnes ou à d'autres organismes des services administratifs, consultatifs ou spécialisés en rapport avec l'éducation. Les établissements du secteur de l'éducation à vocation non pédagogique comprennent les types d'entités suivants :

- **Les entités qui administrent les établissements d'enseignement** : il s'agit par exemple des ministères fédéraux, nationaux et régionaux de l'éducation ; des organes qui gèrent l'éducation à divers niveaux d'administration (les services administratifs des autorités scolaires locales et les services municipaux de l'éducation, et les offices centraux chargés de la rémunération des personnels ou du paiement des pensions de retraite, par exemple) ; et il s'agit aussi d'organismes analogues dans le secteur privé (les offices diocésains qui administrent l'école catholique et les administrations chargées des admissions à l'université).
- **Les entités assurant des services de soutien** à d'autres établissements du secteur de l'éducation et notamment celles qui fournissent soutien et matériels pédagogiques ainsi que des services d'exploitation et de maintenance des bâtiments. Ces entités peuvent faire partie d'unités polyvalentes au sein des administrations publiques. Exemple, en Grèce, d'un établissement assurant un soutien de type pédagogique : la maison d'édition des manuels scolaires (OEDB) dont la principale responsabilité est d'imprimer et de distribuer tous les manuels et autres supports papier nécessaires aux étudiants, à tous les niveaux de formation. L'OEDB est sous la tutelle du ministère de l'Éducation mais n'en fait pas officiellement partie.
- **Les entités qui assurent des services auxiliaires** : les établissements distincts qui assurent des services liés à l'éducation, tels que l'orientation professionnelle et le soutien psychologique, l'affectation, le transport, la restauration et le logement des étudiants. Dans de nombreux pays, des unités polyvalentes des administrations publiques (à l'échelle des États ou des municipalités) assurent des services de maintenance et des services auxiliaires tels que la gestion des transports scolaires. Bien que ces entités ne puissent être globalement assimilées à des organismes à vocation pédagogique, les dépenses et le personnel affectés aux services en rapport avec l'éducation doivent être pris en compte dans la collecte de données. Dans ce sens, les unités polyvalentes des administrations publiques doivent être considérées comme des établissements du secteur de l'éducation pour autant qu'elles assurent des services aux écoles ou aux étudiants. Les organismes administrant les programmes de prêts ou de bourses en faveur des étudiants.

4.4.3 Classification des établissements publics et privés

Critères principaux de classification

Les établissements d'enseignement sont soit publics soit privés. Les établissements privés se subdivisent en outre entre les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés non subventionnés par l'État.

Un établissement est dit **public** ou **privé** selon qu'il relève de la tutelle d'une administration publique ou d'une entité privée. L'organisme de tutelle en dernier ressort est celui qui a le pouvoir de déterminer les grandes orientations et les activités des établissements et de nommer leurs dirigeants. D'ordinaire, il a aussi le pouvoir de décider de l'ouverture ou de la fermeture de l'établissement. Dans la mesure où de nombreux établissements sont en pratique pilotés par un organe de direction, la constitution de ce dernier a aussi une incidence sur la classification.

Les établissements sont **publics** si leur direction et leur gestion :

- Relèvent directement d'un organisme public ou des autorités responsables de l'éducation dans le pays où ils se situent.
- Relèvent directement d'un organisme gouvernemental ou d'un conseil de direction dont la plupart des membres sont désignés par une instance publique ou élus au suffrage public.

Les établissements sont **privés** si leur direction et leur gestion :

- Relèvent d'une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise commerciale, agence étrangère, organisation internationale, etc.).
- Relèvent d'un conseil de direction dont la plupart des membres ne sont pas désignés par une instance publique.

Remarques

- **Critères de classification** : lors de la répartition des établissements d'enseignement entre les établissements publics et les établissements privés, seul le volet scolaire des programmes « emploi-études » doit être pris en considération. De même, la répartition des effectifs scolarisés entre le secteur public et le secteur privé doit être faite compte tenu exclusivement du volet scolaire de ces programmes. Par exemple, les effectifs des programmes « emploi-études » qui suivent le volet scolaire de leur programme dans un établissement public et font le stage professionnel de leur programme dans une entreprise privée sont à classer parmi les effectifs scolarisés dans le secteur public.
- **Source du financement** : la mesure dans laquelle les établissements sont financés par des fonds publics ou privés ne détermine pas s'ils relèvent du secteur public ou privé. En effet, un établissement géré par le secteur privé peut être totalement financé par le secteur public, alors qu'un établissement géré par le secteur public peut tirer l'essentiel de son budget des droits de scolarité versés par les ménages.
- **Propriété** : pour classer un établissement d'enseignement, il n'est pas primordial de savoir si les bâtiments et le terrain de cet établissement sont la propriété d'une entité publique ou privée. Le terme « propriété » peut désigner la propriété des bâtiments et des terrains scolaires ou la propriété de l'établissement, entendue au sens de pouvoir ultime de contrôle de la gestion. C'est uniquement dans ce dernier sens que la propriété est pertinente pour classer les établissements.
- **Règlementation** : les établissements gérés par des intérêts privés mais financés par le secteur public peuvent faire l'objet de certaines réglementations ou d'un droit de regard de la part de ce dernier, mais il convient néanmoins de les classer dans la catégorie « privés » si leur gestion relève d'un pouvoir ultime de contrôle privé. L'État peut réglementer des domaines tels que les contenus des programmes d'enseignement, la nomination des personnels et les politiques d'admission. En pratique, les établissements privés réglementés par le secteur public peuvent poser des problèmes de classification lorsque le degré de réglementation par l'autorité publique est le même que celui qui s'applique aux établissements publics. Cette situation peut en particulier se produire dans le tertiaire où les établissements peuvent être autonomes tout en étant soumis à un droit de regard considérable de l'État. En effet, la sélection et le licenciement des personnels, l'élaboration des programmes, les examens et le contrôle des connaissances ainsi que l'admission des étudiants sont autant de fonctions qui peuvent relever à la fois d'une administration publique et d'un conseil d'administration. Par ailleurs, dans de nombreux pays il n'est pas rare que les établissements privés, en échange d'un financement de l'État, soient tenus d'enseigner le programme national et soient plus ou moins soumis aux mêmes dispositions réglementaires que les établissements publics.
- **Fondement juridique** : dans certains cas, la création des établissements a un fondement juridique qui peut revêtir la forme d'une charte publique, d'un contrat, voire d'un texte de loi voté par le Parlement. En général, l'instrument juridique qui porte création de l'établissement n'influe sur la classification de ce dernier que dans la mesure où il permet à une administration publique d'exercer un pouvoir ultime de contrôle sur cet établissement. La reconnaissance ou l'agrément par l'État des établissements privés et le pouvoir de contrôle global sont deux questions à ne pas confondre.

Cas difficiles

Dans de nombreux pays, les autorités définissent les conditions minimales à respecter par les établissements privés (subventionnés par l'État et indépendants) concernant les programmes et les qualifications du personnel.

Certains pays sont dotés d'universités qui, tout en étant autonomes, sont contrôlées et gérées par des conseils d'administration qui s'auto-perpétuent et dont les membres, issus du secteur privé, sont agréés par l'État mais exercent une fonction dite « publique ». Il convient néanmoins de les classer dans la catégorie « privés ».

Dans d'autres cas, l'administration publique peut avoir accordé une si grande autonomie pédagogique et budgétaire aux établissements d'enseignement (en déléguant parfois les pouvoirs de décision à leurs conseils d'administration composés de membres issus du privé) que l'État ne détient plus guère de pouvoirs significatifs de contrôle ou de gouvernance. Il convient néanmoins de les classer dans la catégorie « publics », puisque c'est l'administration publique qui, en tant qu'organisme de tutelle, a choisi d'accorder une plus grande autonomie aux établissements.

Dans d'autres cas encore, les établissements officiellement contrôlés et administrés par des intérêts privés peuvent être soumis à une telle pléthore de réglementations officielles qu'il ne leur reste que quelques vestiges de pouvoirs de décision. Il convient néanmoins de les classer dans la catégorie « privés ».

Les écoles européennes, où sont scolarisés les enfants du personnel des institutions européennes, sont à considérer comme des établissements privés, car leur gestion et leur direction ne relèvent pas directement d'un organisme public ou des autorités responsables de l'éducation dans le pays où elles se situent. En fait, elles sont gérées par une institution intergouvernementale, le Conseil supérieur, en vertu d'un traité international spécifique. Il s'agit d'établissements privés indépendants, car l'essentiel de leur budget est financé par la Commission européenne sous son budget de fonctionnement ; moins de 50 % de leur budget est financé par des instances gouvernementales des pays hôtes.

Distinction entre les établissements privés subventionnés et non subventionnés par l'État

Les expressions « **subventionnés par l'État** » et « **non subventionnés** » désignent uniquement le degré de dépendance aux financements de sources publiques, d'un établissement privé ; elles ne renvoient pas à l'importance du rôle de l'État dans sa direction ou son contrôle.

Un **établissement privé subventionné par l'État** est un établissement privé dont le financement de base provient à 50 % ou plus d'administrations publiques, ou un établissement privé dont le personnel enseignant est rémunéré par une administration publique ou directement par l'État.

Un **établissement privé non subventionné** est un établissement privé dont moins de 50 % du financement de base provient d'administrations publiques et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par une administration publique.

Le **financement de base** correspond aux sommes nécessaires au financement des services éducatifs essentiels d'un établissement. En sont dès lors exclus :

- les budgets affectés spécifiquement à des projets de recherche
- les dépenses relatives à l'achat ou à la sous-traitance de services à des organisations privées
- les contributions et subventions au titre de services auxiliaires (cantine, logement).

Les droits de scolarité, entre autres, acquittés aux établissements par les étudiants ne doivent pas être considérés comme des fonds publics, sauf s'ils sont financés par des bourses ou des prêts de l'État aux étudiants ou aux ménages et si les montants en question ne peuvent être utilisés que dans la catégorie d'établissements considérée.

Parmi les établissements privés, il faut établir une distinction entre ceux qui sont subventionnés par l'État et ceux qui ne le sont pas pour des catégories d'établissements et non pour des établissements précis. Exemple : si un pays compte un certain nombre d'établissements confessionnels dans le deuxième cycle du secondaire, il devra, pour les classer, déterminer si, dans leur ensemble, ces établissements reçoivent l'essentiel de leur financement de base de sources publiques. Dans l'affirmative, il faudra considérer que tous les établissements de cette catégorie sont subventionnés par l'État même si dans

telle ou telle école les fonds reçus de sources publiques représentent moins de la moitié du financement de base.

4.5 Les dépenses d'éducation

Cette section définit de manière précise et détaillée les concepts employés pour élaborer les statistiques internationales sur le financement de l'éducation et les dépenses publiques et privées au titre de l'enseignement formel. Parmi ces dépenses, citons les dépenses publiques, à savoir celles de tous les ministères et organismes finançant ou soutenant l'enseignement, et les dépenses privées et internationales.

4.5.1 Le cadre applicable aux dépenses d'éducation

Les données sur le financement et les dépenses du système d'éducation sont à fournir au sujet des mêmes programmes que les données sur les effectifs scolarisés et diplômés et les enseignants. En d'autres termes, elles couvrent les dépenses au titre des programmes d'enseignement formels proposés sur le territoire national, quels que soient la nationalité des effectifs suivant ces programmes et le type d'établissement (public ou privé et à vocation pédagogique ou non).

Les dépenses d'éducation comprennent les dépenses au titre des biens et services primaires, à savoir celles au titre du personnel enseignant, des infrastructures scolaires, des manuels scolaires et du matériel pédagogique, et les dépenses au titre des biens et services secondaires, à savoir celles au titre des services auxiliaires, de l'administration générale et autres activités.

Dans l'idéal, les comparaisons internationales des dépenses d'éducation devraient être définies en termes de biens et services qui sont achetés pour mettre en œuvre les programmes d'enseignement entrant dans le champ couvert par chaque collecte de données. En pratique, toutefois, les pays dans leurs exercices de collecte de données prennent comme unités plutôt les établissements du secteur de l'éducation que les biens et services éducatifs, ce qui témoigne de l'intérêt que l'on porte depuis toujours au coût des écoles, des universités et autres établissements d'enseignement ainsi qu'à la part de ce coût qui est supportée par l'État. Or, si cette dimension institutionnelle est importante pour les données des pays relatives au financement, elle pose des problèmes du point de vue des comparaisons internationales car certains des biens et des services fournis par les établissements d'enseignement dans un pays peuvent être faits en dehors de ces établissements dans un autre pays. En outre, il est souvent difficile de dissocier très nettement les biens et services éducatifs de ceux non éducatifs proposés par les établissements. Force est donc d'envisager une organisation des données relatives au financement de l'éducation autour de trois axes :

- les biens et les services (primaires et secondaires) fournis ou achetés
- les prestataires de services (les établissements d'enseignement et les entités sans vocation pédagogique, telles que les entreprises de transport scolaire)
- les sources de financement, autrement dit les entités qui financent la fourniture ou l'achat de ces biens ou services (sources publiques, privées et internationales).

Le graphique 4.1 illustre le cadre de cette organisation.

Les dépenses reprises dans le graphique 4.1 peuvent être résumées comme suit :

- les dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement
- les dépenses privées au titre de l'achat de biens et services en rapport avec l'enseignement en dehors des établissements d'enseignement
- les subventions publiques aux étudiants et à d'autres entités privées
- les transferts publics à d'autres entités privées.

Ce cadre couvre toutes les dépenses publiques et privées au titre de l'enseignement formel, c'est-à-dire les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les transferts à des entités privées au titre des frais de subsistance et de l'enseignement.

■ Graphique 4.1 ■

Dépenses publiques, privées et internationales au titre des biens et services selon le type de fournisseurs et prestataires

- Dépenses publiques et internationales Dépenses privées (hors subventions)
 Dépenses publiques au titre des subventions à des entités privées
 Dépenses exclues de la collecte des données sur les dépenses d'éducation

Type de biens et services		Type de fournisseurs et prestataires	
		Fournisseurs et prestataires relevant du système d'éducation	Fournisseurs et prestataires en dehors du système d'éducation
Biens et services primaires		Dépenses publiques et internationales	Dépenses privées subventionnées (manuels, matériel, cours extrascolaires)
		Subventions aux étudiants et transferts à d'autres entités privées	Dépenses privées
		Dépenses privées (frais de scolarité, autres entités privées)	
Biens et services secondaires	Recherche et développement (R-D)	Dépenses publiques et privées	
		Dépenses privées (dépenses du secteur privé au titre de la R-D dans les établissements d'enseignement)	
	Biens et services hors enseignement	Dépenses publiques et internationales au titre des services auxiliaires (cantine, transport scolaire, logement sur le campus, etc.)	Dépenses privées subventionnées (frais de subsistance, de transport, etc.)
		Dépenses privées subventionnées	
	Dépenses privées (au titre des services auxiliaires)	Dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de transport des étudiants)	

Dans le graphique 4.1, les lignes portent sur la première dimension, à savoir les différents biens et services fournis aux étudiants ou achetés par ceux-ci.

- Les **dépenses au titre des biens et services primaires** regroupent toutes les dépenses en rapport direct avec l'enseignement, à savoir toutes les dépenses au titre des enseignants, des infrastructures scolaires, du matériel pédagogique, des manuels scolaires, des cours extrascolaires et de l'administration des établissements d'enseignement.
- Les **dépenses au titre des biens et services secondaires** sont les suivantes :
 - Les dépenses de recherche-développement (R-D), qui regroupent l'ensemble des dépenses en rapport avec la R-D. Dans les indicateurs sur l'éducation, il convient de tenir compte uniquement des activités de R-D des établissements d'enseignement. En principe, cette catégorie s'applique uniquement à l'enseignement tertiaire.
 - Les dépenses sans rapport avec l'enseignement, qui regroupent toutes les dépenses au titre des frais de subsistance des étudiants et des services fournis par les établissements d'enseignement au grand public.

Dans le graphique 4.1, les colonnes portent sur le type de fournisseurs de biens et des prestataires de services :

- La colonne **Fournisseurs et prestataires relevant du système d'éducation** regroupe les dépenses au titre du système d'éducation, à savoir des établissements d'enseignement et des entités sans vocation pédagogique (ministères, autorités locales, associations d'étudiants, etc.).

- La colonne **Fournisseurs et prestataires en dehors du système d'éducation** regroupe les dépenses au titre des biens et services achetés en dehors du système d'éducation, notamment les manuels, le matériel informatique et les cours extrascolaires, ainsi que les frais de subsistance des individus scolarisés et leurs frais de transport, si ceux-ci ne sont pas à charge des établissements d'enseignement.

Dans le graphique 4.1, la troisième dimension du cadre, à savoir la source des fonds, est symbolisée par les trois couleurs différentes :

- en bleu clair, les dépenses financées par les pouvoirs publics et des organisations internationales
- en bleu foncé, les dépenses financées par les ménages et autres entités privées
- en gris, les dépenses privées au titre de l'enseignement subventionnées par les pouvoirs publics.

Les cellules non colorées indiquent les parties du cadre exclues du champ de la collecte des données sur le financement qui sont utilisées dans *Regards sur l'éducation*.

4.5.2 Principes comptables

Conformément au système employé par de nombreux pays pour comptabiliser les dépenses et les recettes de l'État, les données sur les dépenses d'éducation sont collectées sur la base de la comptabilité de trésorerie et non de la comptabilité d'exercice. En d'autres termes, les dépenses (à la fois en capital et de fonctionnement) sont recensées l'année où les paiements sont effectués. Cette formule signifie en particulier que :

- Les acquisitions de capital sont comptabilisées intégralement l'année où les dépenses surviennent.
- L'amortissement des immobilisations n'est pas comptabilisé comme dépenses, bien que le coût des réparations et de l'entretien le soit l'année où ce coût survient. Il peut en résulter de fortes fluctuations des dépenses d'une année à l'autre du fait du démarrage ou de l'achèvement des projets de construction scolaire qui, de par leur nature, sont sporadiques.
- Les dépenses au titre des prêts accordés aux étudiants sont comptabilisées comme dépenses brutes l'année où les prêts sont octroyés, sans déduction des remboursements ou des intérêts dus des débiteurs.

Fait exception à la règle de la comptabilité de trésorerie, le traitement des dépenses de pensions de retraite concernant le personnel de l'éducation dans les cas où l'employeur ne verse aucune cotisation régulière (ou ne verse que des cotisations partielles) au titre des pensions de retraite futures du personnel. En pareils cas, il est demandé aux pays d'imputer ces dépenses pour que les données relatives au coût de l'emploi soient plus comparables à l'échelle internationale.

4.5.3 Nature des dépenses d'éducation

Le champ couvert par les données relatives au financement inclut :

- les biens et les services des établissements du secteur de l'éducation : toutes les dépenses directes publiques, privées et internationales, qu'elles soient de nature éducative ou non (services auxiliaires, par ex.), à une ou deux exceptions près toutefois (voir plus loin)
- les biens et les services achetés en dehors des établissements du secteur de l'éducation : les dépenses privées au titre des biens et services éducatifs
- les aides/subventions publiques dont les étudiants bénéficient au titre des frais de subsistance : quel que soit le mode d'utilisation des sommes en question.

Le champ couvert par les données relatives au financement exclut :

- les activités de R-D menées en dehors des établissements du secteur de l'éducation, dans la mesure où ces activités sont clairement en dehors du champ de l'éducation
- les dépenses privées non subventionnées au titre des frais de subsistance des étudiants en dehors des établissements du secteur de l'éducation
- les dépenses au titre de l'enseignement non formel : certains établissements d'enseignement proposent outre des programmes formels des programmes non formels, par exemple des cours du soir pour adultes, qui relèvent des loisirs.

Dépenses au titre des biens et services dans les établissements d'enseignement

La section suivante indique la nature des dépenses au titre des biens et services fournis par les établissements d'enseignement et décrit des cas difficiles.

Champ couvert

Les dépenses d'éducation au titre des biens et services **primaires** portent sur les biens et services suivants :

- le coût de l'instruction (autrement dit, le coût des activités d'enseignement), y compris dans les hôpitaux d'enseignement dans la mesure où les dépenses sont liées à la formation des étudiants en médecine
- les biens éducatifs (ouvrages, matériels, etc.) fournis par les établissements
- la formation en entreprise des apprentis et des autres participants aux programmes associant des études en milieu scolaire et en entreprise (programmes en alternance)
- l'administration
- les dépenses en capital et les loyers
- les besoins éducatifs particuliers
- l'orientation.

Les dépenses d'éducation au titre des biens et services **secondaires** portent sur les biens et services suivants :

- la R-D
- la recherche dans le domaine de l'éducation et l'élaboration des programmes d'enseignement (y compris dans les hôpitaux d'enseignement – voir plus loin)
- les activités de recherche et développement menées dans les établissements d'enseignement tertiaire
- les biens et services non éducatifs (services auxiliaires)
- le transport, les repas, le logement, l'internat et les services de santé affectés aux étudiants
- les services fournis par les établissements du secteur de l'éducation au grand public.

Les dépenses d'éducation ne portent pas sur les biens et services suivants :

- l'accueil des enfants ou la garde de jour assurée par les établissements scolaires et d'autres organismes relevant du secteur de l'éducation
- les programmes non formels (loisirs)
- les activités des autorités (ministères, etc.) sans rapport direct avec l'enseignement (culture, sport, activités pour la jeunesse), sauf si elles sont proposées à titre de service auxiliaire
- les activités des hôpitaux d'enseignement sans rapport avec l'enseignement, par exemple celles relatives à la prise en charge des patients, etc.
- le service de la dette (les intérêts et le remboursement du capital)
- la dépréciation des immobilisations et le coût du capital
- les taxes sur les biens et services
- la recherche-développement en dehors des établissements d'enseignement.

Les sections suivantes donnent des instructions spécifiques concernant des catégories de dépenses d'éducation qui ont posé des problèmes de comparabilité internationale par le passé.

Dépenses de recherche-développement

La définition des dépenses de R-D est celle proposée dans le Manuel de Frascati (OCDE, 2003). Les dépenses à retenir sont celles au titre des activités de R-D des universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées sur fonds propres, par des dotations distinctes ou par des commanditaires publics ou privés dans le cadre de contrats de R-D.

Les dépenses de R-D à exclure sont celles au titre des activités de R-D d'instituts publics de recherche qui sont indépendants et autonomes sur le plan organisationnel, si leur lien avec les établissements d'enseignement tertiaire est strictement administratif.

Il peut se révéler difficiles d'isoler certaines dépenses de R-D si elles sont imputées dans le budget général des établissements d'enseignement tertiaire. C'est le cas par exemple pour la rémunération des enseignants que des activités de R-D occupent à temps partiel. Ces éléments doivent être identifiés et les dépenses au titre de la rémunération du personnel doivent être réparties entre l'enseignement et les activités de R-D. Le Manuel de Frascati propose des méthodes standard de répartition.

Dépenses des hôpitaux d'enseignement

Les dépenses des, ou au titre des, hôpitaux d'enseignement (souvent appelés centres hospitalo-universitaires, CHU) sont exclues des dépenses d'éducation, en particulier tous les coûts des soins dispensés aux patients et d'autres dépenses d'ordre général de ces hôpitaux, même si ces dépenses sont prises en charge par les autorités de l'éducation.

En revanche, les dépenses au titre des hôpitaux d'enseignement, qui sont directement ou spécifiquement liées à la formation des étudiants en médecine ainsi que les dépenses de R-D desdits hôpitaux sont incluses.

Dépenses au titre des services auxiliaires

Les services auxiliaires sont par définition les services que les établissements d'enseignement fournissent mais qui sont en marge de leur mission principale d'enseignement. Ils sont principalement de deux types :

- Les services sociaux aux étudiants : aux niveaux 0 à 3 de la CITE, ces services comprennent notamment la restauration, les services de santé ainsi que le transport scolaire. Dans le tertiaire, ils comprennent les foyers (résidences) pour étudiants, les restaurants universitaires et les services de santé.
- Les services destinés au grand public : ces services englobent par exemple les musées, les émissions radio et télédiffusées, les activités sportives et les programmes culturels et de divertissement.

Tous les services auxiliaires de ce genre, proposés dans les établissements du secteur de l'éducation, sont inclus dans le champ couvert par les données relatives aux dépenses.

Dépenses au titre des transports scolaires gratuits ou subventionnés

La classification de certaines dépenses publiques est ambiguë dans la mesure où ces dépenses peuvent être comptabilisées soit dans les services auxiliaires soit dans les subventions publiques accordées en nature aux étudiants. Cette remarque s'applique plus particulièrement au transport gratuit ou subventionné dont peuvent bénéficier les étudiants pour leurs trajets scolaires ou leurs déplacements en général.

Les étudiants peuvent bénéficier de transports gratuits ou subventionnés sous deux formes différentes :

- Ils font leurs trajets entre leur domicile et leur établissement à bord de cars de ramassage scolaire. Il s'agit alors d'un service auxiliaire proposé par les établissements d'enseignement.
- Ils bénéficient de la gratuité ou d'une réduction tarifaire dans les sociétés (locales) de transport.

Si cette dépense a pour principal objet de financer le transport scolaire des étudiants, elle est comptabilisée parmi les dépenses au titre des services auxiliaires. Si l'objet est de financer l'utilisation en général du réseau de transport par les étudiants, la dépense est alors comptabilisée parmi les subventions versées en nature aux étudiants. Dans ce dernier cas, il convient de noter aussi que la subvention n'est versée que si le bénéficiaire est scolarisé.

Dépenses au titre des services de garde d'enfants de jour et en soirée

Dans certains pays, des établissements d'enseignement préprimaire et primaire proposent aussi des services de garde d'enfants à grande amplitude horaire, y compris en soirée. Par souci de comparabilité internationale, le coût de ces services doit être exclu des statistiques sur les dépenses au titre des niveaux 0 et 1 de la CITE.

Dépenses des entreprises privées au titre de la formation des effectifs des programmes « emploi-études »

Les dépenses supportées sur le lieu de travail par les entreprises privées au titre de certains programmes associant une formation en milieu scolaire et en entreprise, ainsi que les subventions publiques allouées à ces programmes, sont comptabilisées, aux fins des indicateurs décrits dans le présent guide, parmi les dépenses des établissements d'enseignement privés indépendants.

Pour ces programmes, sont comptabilisées les dépenses au titre de la formation proprement dite (autrement dit, les traitements/salaires et autres rémunérations des formateurs et des autres catégories de personnel ainsi que les dépenses de matériel pédagogique et d'équipement). Les traitements/ salaires ou autres gratifications accordées aux étudiants ou apprentis ne sont en revanche pas comptabilisés.

Exemple : si le coût total d'un programme « emploi-études » (dans le cadre du système dual) est estimé pour l'employeur à 10 milliards d'EUR, dont 6 milliards représentent, selon les estimations, le coût de la formation et 4 milliards le coût des traitements/salaires, cotisations de sécurité sociale et autres gratifications destinées aux apprentis, seul le montant de 6 milliards au titre du coût de la formation devra être inclus dans les dépenses d'éducation.

Mesure des dépenses au titre des cotisations aux régimes de retraite

Le coût de la main-d'œuvre reporté pour les établissements du secteur de l'éducation comprend le coût patronal des cotisations aux régimes de retraite pour les personnes travaillant actuellement dans le secteur de l'éducation.

Les dépenses au titre des retraites sont en principe, par définition, les dépenses effectives ou imputées engagées par les employeurs ou des tierces parties (organismes de sécurité sociale, caisses de retraite ou ministères des Finances, par exemple) pour financer les pensions de retraite des personnels de l'éducation actuellement en exercice. Ne sont pas incluses dans les dépenses des établissements du secteur de l'éducation au titre de la retraite, les cotisations versées aux caisses de retraite par les salariés eux-mêmes, qu'elles soient déduites automatiquement de leur traitement/salaire brut ou financées autrement.

Les estimations et leur utilisation dépendent des types de régimes de retraite existant dans les pays :

- Dans un **régime de retraite intégralement financé par les cotisations**, les employeurs versent des cotisations pour chacun de leurs salariés actuels à un fonds qui suffit pour payer les droits à pension lorsque les salariés prennent leur retraite. Dans ce cas, les dépenses à reporter au titre des retraites correspondent aux cotisations actuelles des employeurs au fonds de pension.
- Dans un **régime de retraite sans aucun financement par des cotisations**, aucun fonds n'est alimenté par l'employeur par des cotisations et, à la place, l'État supporte le coût des pensions de retraite au moment où il se présente. Ce régime de retraite par répartition est celui que de nombreux pays utilisent pour payer les pensions de leurs fonctionnaires. Dans ce cas, les dépenses au titre des cotisations au régime de retraite doivent être estimées ou imputées.
- De la même façon, dans les **régimes de retraite partiellement financés** dans lesquels les employeurs contribuent à une caisse de retraite mais pas assez pour couvrir la totalité du coût des pensions à verser à l'avenir, il est nécessaire d'imputer les cotisations correspondant au déficit de financement. Ainsi, les dépenses de retraite représentent la somme des cotisations effectivement versées par les employeurs (ou par des tierces parties) et la contribution imputée nécessaire pour couvrir l'écart de financement projeté.

Le Système de comptabilité nationale de 2008 (SCN 2008) ainsi que le Système européen de comptabilité (SEC 2010) pour les pays de l'Union européenne (UE) donnent certaines indications sur la façon de reporter des cotisations sociales imputées au titre par exemple des pensions de retraite. Ces indications améliorent la comparabilité entre les pays ainsi que l'harmonisation avec la méthodologie de comptabilité nationale.

Dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement

Ces dépenses couvrent les biens et services éducatifs achetés en dehors des établissements d'enseignement et sont destinées principalement au financement des frais de subsistance des étudiants.

Les biens et services éducatifs achetés en dehors des établissements d'enseignement aux conditions du marché comprennent :

- Les dépenses au titre de biens éducatifs qui sont indispensables pour suivre la formation et qui sont donc imposées à l'étudiant, soit directement, soit indirectement par l'établissement. Exemple : les uniformes scolaires, les manuels scolaires imposés, l'équipement sportif et le matériel pour les cours d'art.
- Les dépenses au titre des biens éducatifs qui ne sont pas exigés par les établissements, mais que les étudiants et les ménages choisissent d'acheter pour faciliter le suivi des études qui entrent dans le champ couvert par la collecte de données. Exemple : des livres supplémentaires ou des ordinateurs, des logiciels pédagogiques à utiliser à la maison.
- Les frais au titre de cours particuliers liés aux études et suivis en dehors de l'établissement scolaire. Ces activités constitueront le principal type de services éducatifs achetés en dehors des établissements.
- Les achats faits dans des entreprises commerciales gérées ou parrainées par des organismes éducatifs (librairies universitaires, par exemple) sont comptabilisés dans les dépenses en dehors des établissements du secteur de l'éducation.

Les dépenses au titre des biens et services éducatifs achetés en dehors des établissements sont mesurées en règle générale dans le cadre des enquêtes sur les dépenses des ménages ; aussi la définition des biens et services s'alignera-t-elle en général sur celle qui est utilisée dans ces enquêtes nationales. Il faudra donc s'assurer qu'il n'en résulte pas un double comptage avec les dépenses au titre des établissements du secteur de l'éducation et que les frais de subsistance des étudiants ne sont pas inclus.

Prenons l'exemple suivant : si les dépenses privées au titre de l'enseignement sont imputées dans la comptabilité des établissements et incluent les dépenses des ménages au titre du matériel de laboratoire et des fournitures pour les cours d'arts en plus des droits de scolarité, il y a lieu de ne pas comptabiliser à nouveau ces montants dans les recettes d'entités en dehors du système d'éducation sur la base des enquêtes sur les dépenses d'éducation auprès des ménages.

Les frais de subsistance des étudiants sont comptabilisés uniquement s'ils sont subventionnés au moyen d'une aide financière versée aux étudiants par des entités publiques ou privées. La raison de l'inclusion de ces subventions est que, dans de nombreux pays, les bourses, subventions ou prêts accordés aux étudiants par des entités publiques ou privées ne visent pas principalement ni exclusivement à couvrir les frais de scolarité facturés par les établissements d'enseignement mais aussi à subventionner les frais de subsistance. Il est donc souhaitable de rendre compte de ces dépenses afin de dresser un tableau complet du total des investissements publics et privés dans l'éducation.

Précisons toutefois que les dépenses des ménages au titre des services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement (le logement, par exemple) sont incluses dans les dépenses privées, qu'elles soient ou non subventionnées.

Cette catégorie exclut :

- le manque à gagner des étudiants
- les dépenses supportées par les étudiants au titre de frais de subsistance en dehors des établissements d'enseignement, qui ne sont pas subventionnées par une aide financière versée aux étudiants par des entités publiques ou privées.

4.5.4 Sources de financement des dépenses d'éducation et types de transactions

Les sources de financement des dépenses d'éducation se répartissent comme suit :

- les pouvoirs publics (exécutifs central, régionaux ou locaux)
- les ménages et autres entités privées (entreprises, associations confessionnelles et organisations sans but lucratif)
- les organismes internationaux et autres sources étrangères.

Ces sources peuvent représenter soit le bailleur de fonds initial ou le bailleur de fonds final, selon le type de transaction en jeu. Trois types de transactions financières se distinguent dans les données :

- **Premier type** : les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (désagrégées selon les types de prestataires : les établissements publics, les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés indépendants).
- **Deuxième type** : les transferts intergouvernementaux.
- **Troisième type** : les transferts de fonds publics à des entités privées.

Les fonds transférés peuvent provenir de deux sources différentes selon l'indicateur concerné. La source initiale des fonds est la source des fonds avant transfert, alors que la source finale des fonds est la source après transfert.

Les sections suivantes décrivent chaque source de manière plus détaillée.

Sources publiques (gouvernementales) de financement des dépenses

Les **dépenses publiques** désignent les dépenses des administrations publiques, tous niveaux confondus. En sont exclues les dépenses sans rapport direct avec l'enseignement (culture, sport, activités pour la jeunesse), sauf si elles sont proposées à titre de service auxiliaire par les établissements d'enseignement ; En relèvent les dépenses d'éducation d'autres ministères ou d'instances équivalentes, tels que le ministère de la Santé ou de l'Agriculture. En relèvent aussi les subventions aux ménages et à d'autres entités privées (souvent sous la forme d'aide financière aux étudiants) qui sont à reverser aux établissements d'enseignement (droits de scolarité, par exemple) ou non (frais de subsistance privés en dehors des établissements).

Les dépenses publiques d'éducation incluent les dépenses au titre de l'enseignement de tous les niveaux de l'exécutif et de tous les services publics, qu'ils soient ou non spécifiquement chargés de l'éducation. Ainsi, les dépenses de l'administration centrale englobent non seulement les dépenses du ministère national de l'Éducation, mais aussi toutes les dépenses d'éducation consenties par d'autres ministères et administrations au niveau national/central. De même, les dépenses d'éducation des administrations régionales et locales comprennent non seulement les dépenses des instances qui sont responsables au premier chef du fonctionnement des établissements scolaires (les ministères provinciaux de l'Éducation ou les autorités scolaires locales, par exemple), mais aussi les dépenses des autres organes régionaux et locaux qui contribuent au financement de l'éducation.

Classification des niveaux de l'administration

Les dépenses publiques sont classées selon les trois niveaux d'administration suivants :

- l'administration centrale (nationale)
- l'administration régionale (provinces, États, Lander, etc.)
- l'administration locale (municipalité, district, commune, etc.).

Remarques

Pour lever certaines ambiguïtés dans cette classification :

- Si un pays compte seulement deux niveaux d'administration, il y a lieu de considérer le niveau inférieur comme administration locale.
- À partir de quatre niveaux d'administration, le deuxième niveau est à considérer comme administration régionale et le troisième (et les suivants), comme administration locale.
- Si une ville (la capitale nationale, par exemple) a le double statut d'exécutif régional et d'exécutif local, ses dépenses sont à classer dans les dépenses de l'administration régionale (c'est le cas par exemple des Stadtstaaten de Hambourg, de Brême et de Berlin, en Allemagne).

Responsabilités des administrations locales et régionales :

- Les termes « régional » et « local » s'appliquent aux administrations dont les attributions sont exercées à l'intérieur de certaines subdivisions géographiques d'un pays. Ils ne s'appliquent pas à des instances

gouvernementales dont les compétences ne sont pas limitées de manière géographique, mais sont définies en termes de services, de fonctions ou de catégories d'élèves/étudiants.

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement

Les dépenses directes des administrations publiques au titre des établissements d'enseignement peuvent revêtir deux formes :

- L'achat par un organisme public de ressources éducatives devant être utilisées par des établissements d'enseignement. Exemples : le paiement des traitements/salaires des enseignants directement par un ministère central ou régional de l'Éducation ; les paiements effectués directement par une municipalité à un entrepreneur du bâtiment pour la construction de bâtiments scolaires ; l'achat par une administration centrale ou régionale de manuels qui seront ensuite distribués aux autorités locales ou aux écoles.
- Les paiements effectués par un organisme public aux établissements d'enseignement qui sont chargés d'acheter eux-mêmes les ressources éducatives. Exemples : la dotation ou la subvention globale publique versée à une université qui l'utilise ensuite pour payer les traitements/salaires de son personnel et acheter d'autres ressources ; les fonds publics alloués aux établissements publics ayant un budget autonome ; les subventions publiques versées aux établissements privés ; les paiements effectués par l'administration à des entreprises privées pour des contrats de recherche dans le domaine de l'éducation.

Les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement incluent :

- Les dépenses de fonctionnement au titre de la rémunération du personnel enseignant et du personnel non enseignant (salaires, cotisations de retraite et avantages non salariaux).
- Les dépenses en capital et les dépenses au titre des services auxiliaires et de la R-D :
 - Les **dépenses en capital** : ces dépenses doivent concerner explicitement des investissements en capital. Les dépenses en capital (biens immobiliers, équipements, etc.) peuvent être d'un montant supérieur au capital si des fonds publics sans affectation spécifique de formation de capital sont utilisés pour les financer.
 - Les **dépenses au titre des services auxiliaires** : les dépenses doivent explicitement concerner des services auxiliaires. Les dépenses au titre des services auxiliaires peuvent être d'un montant supérieur au budget des services auxiliaires constitué par les pouvoirs publics et des entités privées et augmenté de la contribution des ménages dans les cas où des fonds publics sans affectation spécifique les financent.
 - Les **dépenses au titre des activités de R-D** : les dépenses publiques directes au titre des activités de R-D sont à déclarer séparément, mais il est recommandé de les inclure dans les données ventilées par établissement public, par établissement privé subventionné par l'État et par établissement privé indépendant. Ces dépenses correspondent au budget des activités de R-D constitué par les administrations nationale, régionale ou locale.

Les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement excluent :

- Les dépenses au titre du service de la dette (les intérêts dus sur les montants empruntés au titre de l'enseignement et le remboursement du principal).
- Les droits de scolarité acquittés par les étudiants (ou leur famille) scolarisés dans les établissements publics relevant de la compétence de cet organisme, même si les droits de scolarité acquittés sont en premier lieu versés à l'organisme public et non auxdits établissements. Ces droits de scolarité sont comptabilisés dans les paiements effectués par les étudiants ou les ménages aux établissements d'enseignement public.

Les transferts de fonds entre administrations

Les **transferts entre administrations** sont des fonds spécifiquement destinés à l'éducation qui sont transférés d'un niveau d'administration à un autre. Il s'agit des transferts nets d'un niveau supérieur d'administration à un niveau inférieur d'administration. Tous les transferts d'un niveau à l'autre sont à déclarer dans les dépenses du niveau bénéficiaire des transferts.

Remarque

Il arrive que les transferts de l'administration centrale aux administrations locales « transitent » par les administrations régionales, qui sont chargées de les faire suivre aux autorités locales. Lorsque ce deuxième transfert est obligatoire (c'est-à-dire lorsque l'administration régionale ne peut pas conserver les fonds pour son usage propre), les transferts en question sont classés dans les transferts de l'administration centrale à l'administration locale et non à l'administration régionale.

Transferts de fonds publics à des entités privées

Les transferts de fonds publics à des entités privées se répartissent entre deux catégories : les aides publiques aux ménages et les subventions publiques à d'autres entités privées.

Les aides publiques aux ménages

Il s'agit des aides financières versées aux étudiants sous forme de bourses et de prêts d'études pour financer les frais de scolarité ou de subsistance. Il existe deux types d'aide publique : les bourses et autres prestations, dont les allocations familiales et les subventions spéciales, et les prêts d'études.

Les bourses et autres subventions incluent :

- Les **bourses et les subventions** couvrent les bourses publiques et tous les types d'aides publiques du même genre, telles que les bourses universitaires (*fellowships*), les récompenses, etc. en faveur des étudiants. Les bourses de l'État qui transitent vers les établissements d'éducation à des fins administratives sont considérées comme des transferts de l'administration centrale aux étudiants. Il est possible de classer ces bourses et subventions dans deux catégories distinctes selon qu'elles sont destinées aux établissements d'enseignement (subventions versées pour financer les droits de scolarité, entre autres, par exemple) ou qu'elles ne le sont pas. Cette distinction est importante lorsqu'il s'agit de déterminer les dépenses des ménages au titre des établissements d'enseignement, nettes des subventions.
- Les **subventions publiques spéciales** correspondent à tous les transferts aux ménages dont l'octroi est conditionné à la scolarisation et qui sont affectés à des dépenses spécifiques ; elles excluent tous les types de frais de scolarité, à l'exception des frais de scolarité et autres versés à des établissements d'enseignement à l'étranger. Ces transferts ne sont reversés qu'à titre exceptionnel aux établissements d'enseignement sous la forme de contribution aux services auxiliaires, par exemple le logement, la cantine et les services de santé et autres proposés par les établissements d'enseignement à leurs effectifs. Les transferts reversés aux établissements doivent être traités avec prudence pour garantir que les subventions aux établissements soient isolées. Les subventions spéciales incluent celles concernant les biens et services suivants :
 - le transport
 - les soins de santé
 - les manuels et autres fournitures
 - les activités sociales et récréatives
 - les études à l'étranger
 - d'autres biens et services.
- Les **allocations familiales** à inclure sont uniquement celles dont l'octroi est conditionné à la scolarisation ; les allocations dont l'octroi n'est pas conditionné à la scolarisation sont à exclure.

Par exemple, si un pays verse des allocations à toutes les familles avec enfants de moins de 19 ans qu'ils soient ou non scolarisés et verse des allocations supplémentaires aux familles avec enfants scolarisés de 19 à 25 ans, les premières allocations sont à exclure, tandis que les secondes sont à classer dans la catégorie des bourses et autres subventions.

Les **prêts d'études**, y compris les montants qui ne sont pas à verser aux établissements d'enseignement, notamment ceux au titre des frais de subsistance des étudiants, sont à indiquer en valeur brute, c'est-à-dire sans en déduire les intérêts versés et le principal remboursé par les emprunteurs (les ménages ou les étudiants). Les dépenses publiques au titre de la bonification des taux d'intérêt et du coût des défauts de remboursement ne sont pas incluses. Les dépenses au titre des prêts d'études correspondent donc à la valeur totale des prêts d'études publics accordés aux étudiants durant la période de référence.

Si les prêts d'études publics aux étudiants sont reportés en montant brut plutôt qu'en montant net, c'est que ce montant donne une bonne mesure de l'aide financière apportée à ceux qui sont effectivement en formation durant l'année de référence. Le montant net serait plus approprié à d'autres fins (pour évaluer, par exemple, les parts respectives des dépenses publiques et privées d'éducation), mais pour cela, des travaux complémentaires sont nécessaires afin d'établir une méthode acceptée à l'échelle internationale.

Subventions publiques à d'autres entités privées

Les subventions publiques à d'autres entités privées correspondent aux transferts à des entités privées en dehors du système d'éducation, par exemple des entreprises commerciales ou des organisations sans but lucratif. Elles incluent :

- Les transferts aux associations professionnelles ou syndicales qui assurent une formation aux adultes qui entre dans le champ couvert par la collecte de données.
- Les subventions aux entreprises privées (ou aux organisations et associations syndicales de ces entités) au titre des activités de formation assurées sur le lieu de travail dans le cadre des programmes « emploi-études ».
- Le coût public des prêts d'études octroyés par des organismes financiers privés (par exemple, le coût de la bonification des taux d'intérêt, de la garantie des prêts et de la couverture des risques de défaut de remboursement).

Dépenses privées

Les dépenses privées au titre de l'enseignement se répartissent en diverses catégories selon les entités concernées :

- Les dépenses des ménages, à savoir les étudiants et leur famille.
- Les dépenses d'autres entités privées, à savoir les entreprises, les organisations sans but lucratif, y compris les associations professionnelles, les œuvres de bienfaisance et les associations professionnelles et syndicales. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la formation des effectifs des programmes « emploi-études » et des programmes de formation en milieu professionnel.

Les dépenses privées des ménages

Les dépenses des ménages incluent :

- les transferts aux ménages et aux étudiants (bourses, subventions et prêts d'études publics et privés) au titre des frais de scolarité dans les établissements d'enseignement
- la contribution des ménages aux services auxiliaires fournis par les établissements d'enseignement
- les dépenses des ménages au titre de l'achat de biens et services en rapport avec l'enseignement à des entités autres que les établissements d'enseignement
- les dépenses des ménages excluent celles au titre de la subsistance des étudiants (frais de logement, de nourriture, d'habillement et de loisirs).

Les dépenses des ménages au titre des établissements d'enseignement : les dépenses directes des ménages au titre de l'enseignement correspondent aux montants que les ménages versent aux établissements d'enseignement dans la plupart des pays. Elles incluent :

- les frais de scolarité
- d'autres montants facturés au titre de l'enseignement et des services auxiliaires, par exemple les frais d'inscription, de laboratoire et de matériel pédagogique, de cantine, de logement et de soins de santé
- les montants facturés au titre d'autres services sociaux fournis par les établissements d'enseignement à leurs effectifs.

Les paiements des étudiants et des ménages aux établissements sont reportés en montants nets – autrement dit, après déduction des bourses ou des autres formes d'aide financière (réduction ou exonération des droits de scolarité, par exemple) accordées aux étudiants par les établissements d'enseignement eux-mêmes.

Par exemple, si la plupart des étudiants versent 2 000 USD de frais de scolarité à l'université, mais que certains n'en versent que 1 000 USD ou en sont exemptés, les montants déclarés doivent correspondre aux frais de scolarité effectivement versés par les étudiants.

Les **paiements effectués au titre des services auxiliaires** comprennent les paiements acquittés au titre des services de logement, de restauration et de santé et autres services sociaux fournis aux étudiants par les établissements d'enseignement.

Les paiements effectués au titre des biens et services éducatifs achetés en dehors des établissements d'enseignement :

- Sont à inclure parmi les biens éducatifs achetés en dehors des établissements, les livres qui ne sont pas fournis par l'école, les fournitures scolaires, le papier, les uniformes scolaires, l'équipement de sport, les calculatrices et les ordinateurs.
- Les services éducatifs achetés en dehors des établissements consistent pour l'essentiel en dépenses privées afférentes aux cours particuliers pris en dehors de l'école.

Dépenses privées d'autres entités privées

Les dépenses d'autres entités privées incluent les transferts directs aux établissements d'enseignement et les subventions aux étudiants et aux ménages.

Les **transferts directs d'entités privées aux établissements d'enseignement** correspondent aux dépenses suivantes :

- les contributions ou subventions des organisations professionnelles et syndicales aux établissements de formation professionnelle et technique
- les montants versés par des entreprises privées à des universités pour des services contractuels de recherche, de formation ou autre
- les dons d'organisations sans but lucratif, notamment des fondations privées, à des établissements d'enseignement
- les dons d'ordre caritatif d'entités autres que les ménages aux établissements d'enseignement
- les loyers versés par des organisations privées et les recettes de fonds de dotation privés
- les dépenses d'employeurs privés au titre de la formation des effectifs des programmes « emploi-études » et des programmes de formation en milieu professionnel
- les subventions publiques à d'autres entités privées au titre de la formation en milieu professionnel, incluses comme dépenses d'autres entités privées.

Les **subventions aux ménages et aux étudiants** correspondent aux aides financières versées par d'autres entités privées aux ménages et aux étudiants, à savoir :

- les bourses accordées par des entreprises, des associations confessionnelles ou des organisations sans but lucratif
- les prêts d'études accordés par des banques et autres prêteurs privés (même si les pouvoirs publics les garantissent, les subventionnent ou définissent le cadre dans lequel ils s'inscrivent).

Comme pour les prêts des administrations publiques aux étudiants, les prêts privés sont reportés en montants bruts, sans déduction du paiement des intérêts ou du remboursement du principal par les débiteurs. Ainsi, les dépenses au titre des prêts aux étudiants, reportées sous cette rubrique, doivent représenter la valeur totale des prêts accordés par les banques et autres bailleurs privés aux étudiants durant l'année de référence.

Les subventions publiques au titre de ces prêts privés (qu'il s'agisse de bonifications d'intérêts ou de garantie en cas de non-paiement) sont comptabilisées dans les subventions publiques aux autres entités privées.

Fonds provenant des organisations internationales et d'autres sources étrangères

Les financements de sources internationales proviennent des organisations multilatérales publiques dans le cadre de l'aide au développement dans le domaine de l'éducation. Parmi ces organisations figurent les banques multilatérales de développement (Banque mondiale et banques de développement régional), les institutions des Nations Unies et d'autres organisations intergouvernementales, les organismes gouvernementaux de coopération bilatérale pour le développement et des antennes des organisations non gouvernementales (ONG) internationales, établies dans les pays bénéficiaires. Les fonds de sources internationales comprennent également d'autres subventions étrangères au titre de la R-D dans des établissements d'enseignement tertiaire.

Les prêts accordés par des organisations internationales, comme la Banque mondiale, sont inclus en valeur brute, hors remboursement à ces organisations.

Les fonds internationaux sont à déclarer comme suit :

- Les versements internationaux directs aux établissements publics, aux établissements privés subventionnés par l'État et aux établissements privés indépendants, par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique.
- Les versements internationaux directs à des établissements d'enseignement, quel que soit leur type, au titre des activités de R-D.
- Les transferts internationaux aux administrations centrale, régionale et locale.

Les transferts internationaux à des gouvernements ne sont pas à inclure automatiquement dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Ils sont à déclarer comme des transferts et à imputer dans les dépenses du bénéficiaire des fonds.

4.5.5 Dépenses par catégorie de ressources

Dans les établissements d'enseignement, les dépenses se répartissent entre les deux grandes catégories standard de dépenses dans la comptabilité nationale : les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital.

- Les **dépenses de fonctionnement** correspondent aux dépenses au titre des biens et services consommés durant l'exercice en cours, qui doivent être renouvelées à intervalles réguliers pour assurer la production des services éducatifs. Les dépenses de faible importance au titre de parties d'équipement, dont le coût est inférieur à un certain plafond, sont également reportées dans les dépenses de fonctionnement.
- Les **dépenses en capital** correspondent aux dépenses au titre de biens ayant une durée de vie supérieure à un an. Elles englobent les dépenses de construction, de rénovation et de réparation d'envergure des bâtiments, ainsi que les dépenses relatives à l'acquisition ou au remplacement d'équipements.

Dépenses en capital

Les dépenses en capital représentent la valeur du capital éducatif acquis ou créé durant l'année considérée, que les dépenses soient financées par les recettes courantes ou par des emprunts. Le coût de l'amortissement du capital n'est pas pris en compte. Les dépenses en capital ne comprennent pas les dépenses au titre du service de la dette. En d'autres termes, ni les intérêts, ni le remboursement du principal ne sont comptabilisés dans les dépenses de fonctionnement ou les dépenses en capital.

Dépenses de fonctionnement

Les dépenses de fonctionnement se répartissent entre les catégories suivantes :

Les **dépenses afférentes aux rémunérations des personnels**, qui incluent :

- Les traitements/salaires, qui sont les traitements/salaires bruts des personnels de l'éducation, avant déduction des impôts, des cotisations aux caisses de retraite ou aux régimes de sécurité sociale, et des autres cotisations ou primes au titre de l'assurance sociale ou à d'autres fins. Les majorations du traitement/salaire de base (en raison de l'ancienneté, de l'âge ou d'autres situations du personnel) doivent également être incluses.

- Les dépenses liées aux pensions de retraite, qui couvrent les dépenses réelles ou imputées engagées par les employeurs ou des tierces parties pour financer les pensions de retraite des personnels de l'éducation actuellement en service. Sont exclues les cotisations aux régimes de retraite versées par les salariés eux-mêmes, qu'elles soient déduites ou non automatiquement de leurs traitements/salaires bruts.
- Les dépenses au titre des avantages non-salariaux, qui couvrent les dépenses des employeurs ou des tierces parties au titre d'avantages non-salariaux autres que les pensions de retraite. Peuvent être inclus dans ces avantages les soins médicaux ou l'assurance maladie, l'assurance invalidité, les indemnités de chômage, les allocations de maternité et de garde d'enfants, d'autres formes d'assurance sociale, les avantages en nature (logement gratuit ou subventionné par exemple) et la garde d'enfants gratuite ou subventionnée.
- Les dépenses au titre de la rémunération des personnels de l'éducation se répartissent aussi entre diverses catégories selon les fonctions (personnel enseignant et non enseignant ; voir la définition à la section 4.2.5) et le temps de travail (à temps plein ou à temps partiel).

Précisons que la répartition de la rémunération des personnels entre les composantes salariales et non salariales n'est pas demandée dans les établissements privés indépendants, car un nombre significatif de pays n'ont pu fournir ces données. La sous-estimation des composantes non salariales, en particulier dans les pays où il n'existe pas d'estimations fiables des obligations en matière de pensions de retraite à l'avenir, biaise significativement la comparaison des dépenses.

Les dépenses de fonctionnement autres que la rémunération des personnels comprennent les catégories suivantes :

- Les dépenses relatives aux services acquis ou fournis sous contrat correspondent aux dépenses au titre des services assurés par des fournisseurs extérieurs par opposition aux services dispensés par le propre personnel des autorités de l'éducation ou des établissements d'enseignement eux-mêmes. Les services obtenus sous contrat sont généralement l'entretien des bâtiments et les services auxiliaires tels que tels que la préparation des repas pour les étudiants.
- Les loyers des bâtiments scolaires et des autres installations : Les autres dépenses couvrent l'achat des autres ressources utilisées à des fins éducatives, telles que les matériels pédagogiques, les autres matériels et fournitures, les parties d'équipement non classées dans le capital, le carburant, l'électricité, les télécommunications, les frais de déplacement et les assurances.
- Les versements à effectuer indépendamment des dépenses au titre des ressources éducatives. Ces versements peuvent inclure, par exemple, les impôts fonciers que les établissements d'enseignement peuvent être tenus d'acquitter.
- Les aides financières aux étudiants ne sont pas comptabilisées sauf si elles proviennent des propres disponibilités de l'établissement sous forme de réduction ou exonération des droits de scolarité et si leur montant est supérieur aux paiements des ménages à l'établissement. La raison à cela est que les paiements des ménages aux établissements d'enseignement sont eux-mêmes calculés nets des subventions versées à ces derniers.

Remarque

Les définitions fournies ici peuvent différer de celles fournies à la section 4.2.7 en raison de différences dans les sources de données.

Références

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.

OCDE (2004), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264030459-fr>.

OCDE (2002), *Manuel de Frascati 2002 : Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264299047-fr>.

OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO (2015), *Manuel opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr>.

UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, UNESCO, Paris.

UNESCO-ISU, OCDE et Eurostat (2016a), *UOE Data Collection on Formal Education : Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, version du 1^{er} juin 2015, Institut de Statistique de l'UNESCO, Montréal, OCDE, Paris, et Eurostat, Luxembourg.

UNESCO-ISU, OCDE et Eurostat (2016b), *UOE Data Collection on Education Systems, Volume 2, Questionnaires and Instructions for their completion and submission*, Institut de Statistique de l'UNESCO, OCDE et Eurostat.

Chapitre 5

Définition et classification des programmes d'enseignement : Mise en œuvre pratique de la CITE 2011

Le présent chapitre couvre les aspects des programmes d'enseignement qui ont trait aux concepts, aux définitions et aux classifications. Il présente tout d'abord une vue d'ensemble de la dernière Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011), qui constitue le socle des statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale, puis les définitions et les classifications qui s'appliquent aux programmes d'enseignement retenus dans la CITE. Il indique ensuite précisément comment les programmes d'enseignement sont affectés à chacun des niveaux de la CITE, et en particulier quels critères servent à définir la ligne de démarcation entre ces différents niveaux.

Le présent chapitre couvre les aspects des programmes d'enseignement qui ont trait aux concepts, aux définitions et aux classifications. Il présente tout d'abord une vue d'ensemble de la dernière Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011), qui constitue le socle des statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale, puis les définitions et les classifications qui s'appliquent aux programmes d'enseignement retenus dans la CITE. Il indique ensuite précisément comment les programmes d'enseignement sont affectés à chacun des niveaux de la CITE, et en particulier quels critères servent à définir la ligne de démarcation entre ces différents niveaux.

5.1 Vue d'ensemble de la CITE 2011

La CITE est au cœur des statistiques internationales de l'éducation. Comme la structure et le contenu des programmes varient entre les systèmes d'éducation, il peut être difficile de comparer le niveau et l'évolution de la performance entre les pays et de suivre les progrès de ceux-ci sur la voie de la réalisation d'objectifs nationaux et internationaux. Pour comprendre et bien interpréter les intrants, les processus et les extrants des systèmes d'éducation à l'échelle mondiale, il est crucial de garantir la comparabilité des données. L'utilisation de la CITE, le cadre standard de classification et de présentation des statistiques de l'éducation, garantit la comparabilité des données.

La CITE est un outil qui permet de compiler et de présenter les statistiques de l'éducation d'une manière comparable tant à l'échelle nationale qu'internationale. Elle est actualisée quand nécessaire pour mieux rendre compte des changements intervenus dans les systèmes d'éducation dans le monde.

La première version de la CITE, que l'UNESCO a élaborée dans les années 1970, est entrée en vigueur en 1976 (cette version est dénommée « CITE 76 » ci-après). Elle a été révisée pour la première fois en 1997 (« CITE 97 »). Dans les années qui ont suivi, les systèmes d'éducation ont gagné en complexité, souvent à cause de la multiplication des filières et des modes de scolarisation. Cette évolution a mis la comparabilité internationale des statistiques de l'éducation à rude épreuve et les données recueillies selon la CITE 97 ne permettaient plus de rendre compte adéquatement de nombre des changements intervenus. Il fallait de toute évidence réviser la CITE. À l'issue des travaux menés en collaboration par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat, la Conférence générale de l'UNESCO a remplacé la CITE 97 par la CITE 2011 à sa 36^e session, en novembre 2011. La CITE 2011 a été présentée pour la première fois dans un document publié en décembre 2012 (UNESCO, 2012), et un manuel opérationnel a été publié par la suite (OCDE, 2015). La CITE 2011 a été utilisée pour la première fois dans la collecte de données menée conjointement par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) au titre de l'année scolaire 2013, et les indicateurs élaborés à la suite de cet exercice ont été publiés dans l'édition 2015 de *Regards sur l'éducation* de l'OCDE.

La CITE 2011 est conçue pour offrir un cadre statistique intégré et cohérent permettant de recueillir et d'établir des statistiques de l'éducation, comparables à l'échelle internationale. Cette taxinomie, basée sur les programmes d'enseignement, a pour objet d'utiliser certains critères de classification afin de réduire les structures éducatives complexes des différents pays à des catégories internationales bien définies. Elle permet ainsi de transformer des statistiques nationales détaillées de l'éducation, qui ont été recueillies sur la base de concepts et de définitions nationales, en des catégories globales dont on pense qu'elles sont comparables à l'échelle internationale. Le champ couvert par la CITE 2011 s'étend à toutes les possibilités de formation organisée et durable s'adressant aux enfants, aux jeunes et aux adultes, y compris à ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers, quel que soit l'établissement ou l'organisation qui les dispense ou quelle que soit la forme sous laquelle elles le sont.

Le programme éducatif constitue l'unité fondamentale de classification de la CITE 2011. Chaque programme doit être rattaché à un niveau d'enseignement donné en fonction de son contenu, que l'on détermine en pratique en utilisant des critères de classification tels que l'âge typique en début de programme, les titres et diplômes exigés pour accéder au programme et les types de titres et diplômes délivrés à l'issue du programme. La CITE 97 avait instauré ces critères multidimensionnels pour rendre compte de la complexité des systèmes d'éducation modernes ; ce fut un changement majeur par rapport aux critères unidimensionnels retenus dans la CITE 76.

L'adoption de la CITE 2011 fut une étape importante sur la voie de l'amélioration de la comparabilité des statistiques internationales sur l'éducation. Les changements majeurs entre la CITE 97 et la CITE 2011 sont les suivants :

- La CITE 2011 a modifié les niveaux d'enseignement définis dans la CITE 97 (CITE-P) et a adopté une toute nouvelle classification des niveaux de formation (CITE-A) sur la base des qualifications reconnues.
- La CITE 2011 définit l'enseignement formel et non formel, les programmes et les activités d'apprentissage d'une manière plus précise.
- La CITE 2011 contient neuf niveaux d'enseignement, contre sept dans la CITE 97, pour rendre compte de l'évolution de l'enseignement tertiaire, sous l'effet notamment du processus de Bologne. Les programmes classés au niveau 5 dans la CITE 97 se répartissent entre les niveaux 5, 6 ou 7 dans la CITE 2011. De plus, alors que la CITE 97 indiquait la position des programmes de l'enseignement tertiaire dans la structure nationale des diplômes, la CITE 2011 a instauré un codage spécifique de cette dimension dans les niveaux 6 et 7 (licence et master ou programmes équivalents).
- La CITE 2011 a étendu le niveau 0 et y a ajouté une nouvelle catégorie correspondant aux programmes de développement éducatif de la petite enfance qui s'adressent aux enfants de moins de 3 ans.
- La CITE 2011 a amélioré l'utilisation des catégories des filières générale (ou académique) et professionnelle dans les niveaux d'enseignement. Les programmes ne donnant pas lieu à la délivrance de qualifications pertinentes pour le marché du travail se classent désormais dans la filière générale (ou académique) alors qu'ils relevaient de la filière préprofessionnelle dans la CITE 97.
- La CITE 2011 ne comporte qu'une seule catégorie d'accès à des niveaux d'enseignement plus élevés, alors que la CITE 97 en comptait deux, selon le type de programme ultérieur. La sous-catégorie « Achèvement du niveau avec accès à des niveaux plus élevés » dans la CITE 2011 correspond à la combinaison des catégories A et B dans la CITE 97. La CITE 2011 subdivise aussi les programmes qui ne permettent pas d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement dans les sous-catégories « Non-achèvement du niveau », « Achèvement partiel du niveau » et « Achèvement du niveau ». Ces trois sous-catégories de la CITE 2011 correspondent à la catégorie C dans la CITE 97.

5.2 Définition et classification des programmes d'enseignement

Le programme d'enseignement est l'unité de base de classification dans la CITE 2011 et, à ce titre, représente le fondement des comparaisons statistiques internationales dans le domaine de l'éducation. Cette section commence par définir ce qu'on entend par programme d'enseignement. Elle décrit ensuite les différents moyens de classer les programmes : par niveau, par objectif et par finalité, par orientation [filiale générale (ou académique) ou professionnelle] et par domaine d'études.

5.2.1 Définition du programme d'enseignement

L'unité fondamentale de la classification selon la CITE est le programme d'enseignement national (ou infranational), assorti de sa qualification officielle. Un programme d'enseignement est par définition un ensemble d'activités éducatives qui sont organisées en vue de la réalisation d'un objectif prédéterminé ou de l'accomplissement d'une série spécifique de tâches éducatives.

L'expression « activités éducatives » a une acception plus large que les termes « formation » ou « cours », par exemple. Les activités éducatives peuvent être des formations (par exemple, l'étude de disciplines particulières) organisées en programmes ainsi que des formations isolées. Elles peuvent aussi comprendre une diversité de composantes qui ne sont pas normalement qualifiées de « formations », comme par exemple des stages pratiques en entreprise, des projets de recherche et la rédaction de mémoires. Les objectifs peuvent être divers : se préparer à des études plus poussées, obtenir un titre ou un diplôme, se préparer à l'exercice d'un métier ou d'une catégorie de métiers, ou tout simplement enrichir ses connaissances et sa compréhension.

Ainsi, un programme de formation peut se résumer à l'étude d'une seule discipline conduisant à la délivrance d'un titre ou d'un diplôme reconnu ou représenter l'étude d'un ensemble de disciplines, qui

peut s'accompagner d'une période d'expérience professionnelle pratique, l'ensemble de ces activités contribuant à la réalisation du même objectif qui est d'obtenir un titre ou un diplôme.

5.2.2 Classification des programmes d'enseignement par niveau

Le tableau 5.1 résume les niveaux dans lesquels les programmes se classent dans la CITE 2011 et la CITE 97.

Les niveaux d'enseignement sont des catégories ordonnées qui regroupent les programmes d'enseignement en fonction de la progression de l'apprentissage et de l'acquisition des connaissances, compétences et aptitudes que chaque programme prévoit. Les niveaux de la CITE reflètent le degré de complexité et de spécialisation des programmes d'enseignement, des plus élémentaires aux plus poussés.

Dans la CITE 2011, l'éducation de la petite enfance (niveau 0) regroupe les activités d'apprentissage et les activités éducatives conçues selon une approche holistique en vue d'encourager le développement cognitif, linguistique, physique, social et émotionnel précoce des jeunes enfants et de les préparer à un enseignement organisé en dehors du cadre familial. Elle a pour but d'amener les enfants à acquérir certaines des compétences requises pour apprendre et de les préparer à entrer dans l'enseignement primaire.

■ Tableau 5.1 ■

Comparaison des niveaux de la CITE-97 et de la CITE 2011

CITE 2011		CITE-97	
01	Développement éducatif de la petite enfance	0	Éducation préprimaire
02	Éducation préprimaire		
1	Enseignement primaire	1	Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base
3	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	3	(Deuxième cycle de) l'enseignement secondaire
2	Premier cycle de l'enseignement secondaire	2	Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base
4	Enseignement post-secondaire non tertiaire	4	Enseignement post-secondaire non tertiaire
5	Enseignement tertiaire de cycle court	5	Premier niveau de l'enseignement tertiaire : ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau (5A et 5B)
6	Licence ou niveau équivalent		
7	Master ou programme équivalent		
8	Doctorat ou programme équivalent	6	Deuxième niveau de l'enseignement tertiaire : conduisant à un titre de chercheur de haut niveau

L'**enseignement primaire** (niveau 1 de la CITE) regroupe les activités d'apprentissage et les activités éducatives conçues pour amener les individus à acquérir des aptitudes fondamentales en lecture, en expression écrite et en mathématiques (littératie et numératie), leur donner des bases solides qui leur permettront de comprendre et d'apprendre des concepts fondamentaux, favoriser leur épanouissement personnel et les préparer à entrer dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Son degré de complexité est élémentaire et son degré de spécialisation est minime ou nul.

Le **premier cycle de l'enseignement secondaire** (niveau 2 de la CITE) s'appuie sur les acquis scolaires du niveau 1 de la CITE. Dans la plupart des cas, le but de l'enseignement est d'établir la base d'une éducation permanente et d'un développement humain que les systèmes éducatifs peuvent ensuite enrichir par de nouvelles possibilités d'éducation. À ce niveau, les programmes se caractérisent généralement par une structure davantage orientée vers les matières enseignées et introduisent des concepts théoriques sur une variété de sujets.

Le **deuxième cycle de l'enseignement secondaire** (niveau 3 de la CITE), la dernière phase de ce niveau d'enseignement, est conçu pour préparer les individus à entamer des études tertiaires ou leur permettre d'acquérir des compétences pertinentes sur le marché du travail, ces deux objectifs se combinant dans

certains cas. L'enseignement est plus varié, plus spécialisé et plus approfondi à ce niveau que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est plus différencié et l'éventail d'options et de filières est plus large.

L'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau 4 de la CITE) regroupe les activités d'apprentissage qui s'appuient sur les acquis de l'enseignement secondaire pour préparer les individus à entrer sur le marché du travail ou à suivre des études tertiaires. Il s'adresse typiquement aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) qui souhaitent améliorer leurs chances de réussir leur entrée sur le marché du travail ou leurs études tertiaires. Souvent, les programmes de ce niveau ne sont pas nettement plus poussés que ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire puisqu'ils sont conçus pour enrichir, et non approfondir, les connaissances, les compétences et aptitudes acquises auparavant. Leur degré de complexité est donc nettement inférieur au degré de complexité élevé caractéristique de l'enseignement tertiaire.

L'enseignement tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE) regroupe les activités d'apprentissage dans des domaines d'études spécifiques ; ces activités font intervenir les acquis de l'enseignement secondaire. Il se caractérise par un degré élevé de complexité et de spécialisation. Relèvent de l'enseignement tertiaire non seulement des programmes académiques, mais également des programmes techniques ou professionnels complexes.

Le niveau des programmes doit être défini en fonction de leur contenu. Il est toutefois très difficile d'évaluer le contenu des programmes de manière comparable à l'échelle internationale. Les programmes sont trop variés, trop denses et trop complexes pour déterminer avec certitude que certains relèvent d'un niveau plus élevé que d'autres. C'est pourquoi la CITE 2011 définit des critères qui décrivent les caractéristiques des programmes pour répartir les programmes nationaux entre les niveaux d'enseignement (OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO, 2016a).

Catégories de programmes et de qualifications

La CITE 2011 classe les programmes en fonction des possibilités que leur réussite et l'obtention des qualifications associées offrent aux diplômés. Il est indispensable de faire la distinction entre la réussite d'un programme et l'achèvement d'un niveau de la CITE. Dans la plupart de ses niveaux, la CITE 2011 fait la distinction entre les programmes suffisants et insuffisants pour achever un niveau.

Réussir un programme signifie atteindre les objectifs d'apprentissage, ce qui est généralement validé par l'évaluation des connaissances, des compétences et des aptitudes et donne généralement lieu à la délivrance d'une qualification.

Achever un niveau de la CITE signifie réussir un programme suffisant, à savoir :

- Pour achever les niveaux 1 et 4 à 8 de la CITE, il faut réussir un programme dont le contenu et la durée minimale correspondent aux critères d'achèvement de ces niveaux.
- Pour achever les niveaux 2 et 3 de la CITE, il faut réussir un programme donnant accès à des niveaux supérieurs de la CITE (le niveau 3 dans le cas du niveau 2 et les niveaux 5, 6 ou 7 dans le cas du niveau 3). Réussir le dernier programme d'un niveau revient aussi à achever le niveau concerné si le contenu et la durée minimale (2 ans) de ce programme et la durée cumulée des études jusqu'à l'achèvement du niveau concerné (soit, à compter du début du niveau 1, 8 années d'études dans le cas du niveau 2 et 11 années d'études dans le cas du niveau 3) correspondent aux critères définis.

La réussite de programmes ne donne pas nécessairement lieu à la délivrance d'une qualification officielle. De plus, certains programmes sont insuffisants pour achever le niveau de la CITE dont ils relèvent. C'est le cas par exemple lors de la réussite de plusieurs programmes courts à un niveau de la CITE ou de programmes d'une durée nettement plus courte que la durée typique du niveau de la CITE dont ils relèvent.

La durée des programmes est l'un des critères principaux de l'achèvement d'un niveau de la CITE : réussir les programmes de la durée normale du niveau de la CITE dont ils relèvent (voir le tableau 5.2) suffit pour achever ce niveau.

■ Tableau 5.2 ■

Durée typique des niveaux de la CITE 2011

Niveaux de la CITE 2011 – Durée typique (durée la plus courante)	
01	Pas de critères de durée. Les programmes doivent toutefois respecter les normes minimales, soit 2 heures d'activités par jour, et de durée, soit 100 jours par an, pour être inclus.
02	
1	Entre 4 et 8 années (durée la plus courante : 6 années]
2	Entre 2 et 6 années (durée la plus courante : 3 années]
3	Entre 2 et 5 années (durée la plus courante : 3 années]
4	Entre 6 mois et 2 à 3 années
5	Entre 2 et 3 années
6	Entre 3 et 4 années après le niveau 3 de la CITE Entre 1 et 2 années après un autre programme du niveau 6 de la CITE
7	Entre 1 et 4 années après un programme du niveau 6 de la CITE Entre 5 et 7 années après le niveau 3 de la CITE
8	3 années minimum

Aux niveaux 2 et 3, la CITE 2011 prévoit une troisième catégorie d'achèvement, où se classent les programmes dont la réussite suffit pour déclarer un niveau partiellement achevé. Les programmes suffisent pour achever partiellement les niveaux 2 ou 3 de la CITE s'ils réunissent les conditions suivantes :

- Leur durée minimale est de deux années d'études au niveau de la CITE concerné.
- Leur durée cumulée est au moins égale à la durée cumulée indiquée dans le tableau 5.3.

■ Tableau 5.3 ■

Durée cumulée typique de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

Niveaux de la CITE 2011 – Durée cumulée typique de l'enseignement primaire et secondaire	
1	Entre 4 et 8 années (durée la plus courante : 6 années]
1 + 2	Entre 8 et 11 années (durée la plus courante : 9 années]
1 + 2 + 3	Entre 11 et 13 années (durée la plus courante : 12 années]

La CITE 2011 fait aussi la distinction entre les programmes suffisants pour achever les niveaux 2 à 4 selon qu'ils donnent ou non accès aux niveaux supérieurs d'enseignement. Les niveaux supérieurs au niveau 3 sont les niveaux 5, 6 et 7. Les programmes du niveau 3 qui donne uniquement accès au niveau 4 sont classés dans la catégorie des programmes suffisants pour achever un niveau, mais insuffisants pour accéder aux niveaux supérieurs.

Les programmes (et les qualifications qui les sanctionnent) se répartissent donc en quatre catégories :

- Programmes insuffisants pour achever le niveau (et pour accéder aux niveaux supérieurs).
- Programmes suffisants pour achever le niveau partiellement (mais pas pour accéder aux niveaux supérieurs). Cette catégorie s'applique uniquement aux niveaux 2 et 3.
- Programmes suffisants pour achever le niveau mais pas pour accéder aux niveaux supérieurs.
- Programmes suffisants pour achever le niveau et pour accéder aux niveaux supérieurs (OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO, 2016a).

Orientation des programmes

Aux niveaux 2 à 5 de la CITE 2011, il existe deux catégories d'orientation : la filière générale (ou académique) et la filière professionnelle. La CITE 2011 ne définit pas plus précisément les filières générale (ou académique) et professionnelle, mais offre la possibilité d'utiliser toute définition nationale.

Les programmes de la filière générale (ou académique) sont conçus pour amener les individus à acquérir des connaissances, des compétences et des aptitudes ainsi que des savoirs et savoir-faire en littérature et en numératie, le plus souvent pour les préparer à suivre des études plus poussées à un niveau équivalent ou supérieur de la CITE ainsi que pour jeter les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils sont généralement dispensés à l'école ou à l'université. Relèvent aussi de la filière générale (ou académique) les programmes qui sont conçus pour préparer les individus à entamer une formation en filière professionnelle, mais pas à exercer une profession ou un groupe de professions spécifique ou à travailler dans un secteur d'activité spécifique, et qui ne sont pas sanctionnés par une qualification pertinente sur le marché du travail.

Les formations de la filière professionnelle sont conçues pour que les individus qui les suivent acquièrent les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un groupe de professions ou de métiers. Ces formations peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes et/ou le marché du travail.

Les programmes de la filière générale (ou académique) et de la filière professionnelle peuvent contenir des matières ou des cours communs aux deux filières. Un programme de la filière professionnelle peut par exemple comporter des cours de mathématiques ou de langue nationale qui sont également dispensés en filière générale (ou académique). Lors de la soumission de données relatives à certaines variables statistiques, en particulier sur le personnel enseignant, par filière d'enseignement, c'est la classification des programmes qui détermine l'orientation, et non la matière enseignée (OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO, 2016a).

Domaines d'études dans les programmes

Les domaines d'études sont définis en fonction des matières enseignées.

Les programmes sont répartis entre les domaines d'études définis dans l'ouvrage de l'UNESCO *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE F)* (Institut de statistique de l'UNESCO, 2014).

La même classification par domaine d'études est utilisée dans tous les niveaux d'enseignement. Les domaines d'études sont définis indépendamment des niveaux, et non à chaque niveau. Ils n'existent pas tous à chaque niveau.

En résumé, la classification distingue les domaines suivants :

00 Programmes et certifications génériques

001 Programmes et certifications de base

002 Compétences en lecture et en calcul

003 Compétences et développement personnels

01 Éducation

011 Éducation

02 Lettres et arts

021 Arts

022 Lettres (à l'exception des langues)

023 Langues

- 03 Sciences sociales, journalisme et information
 - 0031 Sciences sociales et du comportement
 - 0032 Journalisme et information
- 04 Commerce, administration et droit
 - 041 Commerce et administration
 - 042 Droit
- 05 Sciences naturelles, mathématiques et statistiques
 - 051 Sciences biologiques et apparentées
 - 052 Environnement
 - 053 Sciences physiques
 - 054 Mathématiques et statistiques
- 06 Technologies de l'information et de la communication (TIC)
 - 061 Technologies de l'information et de la communication (TIC)
- 07 Ingénierie, industries de transformation et construction
 - 071 Ingénierie et techniques apparentées
 - 072 Industries de transformation et de traitement
 - 073 Architecture et bâtiment
- 08 Agriculture, sylviculture et halieutique et sciences vétérinaires
 - 081 Agriculture
 - 082 Sylviculture
 - 083 Halieutique
 - 084 Sciences vétérinaires
- 09 Santé et protection sociale
 - 091 Santé
 - 092 Protection sociale
- 10 Services
 - 101 Services aux particuliers
 - 102 Hygiène et services de santé au travail
 - 103 Services de sûreté
 - 104 Services de transport

5.3 Description détaillée des niveaux de la CITE et des critères de classification

Divers critères, certains majeurs, d'autres secondaires, permettent d'évaluer le contenu des programmes, ce qui peut aider à déterminer à quel niveau les classer. Le tableau 5.4 décrit les critères relatifs à chaque niveau de la CITE 2011.

■ Tableau 5.4 ■

Critères de classification des programmes d'enseignement

Niveau de la CITE	Critères principaux	Critères subsidiaires	Dimensions complémentaires
Niveau 0 Éducation de la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> Propriétés éducatives du programme Contexte institutionnel Âge des enfants généralement ciblés par le programme Durée ou fréquence du programme 	<ul style="list-style-type: none"> Qualifications du personnel enseignant Existence d'un cadre de réglementation ne fait généralement partie de la scolarité obligatoire 	Une dimension distingue les programmes éducatifs du niveau 0 de la CITE : le groupe d'âge ciblé
Niveau 1 Enseignement primaire	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement systématique de compétences, aptitudes et connaissances élémentaires Âge d'entrée et durée normaux enseignement organisé par un professeur principal pour la classe 	<ul style="list-style-type: none"> Fait partie de la scolarité obligatoire 	Aucune
Niveau 2 Premier cycle de l'enseignement secondaire	<ul style="list-style-type: none"> Transition vers un enseignement davantage orienté vers les matières Critères d'admission Durée cumulée depuis le début du niveau 1 de la CITE 	<ul style="list-style-type: none"> Âge normal d'entrée Enseignement par des enseignants spécialisés et qualifications des enseignants Fait partie de la scolarité obligatoire 	<p>Deux dimensions permettent de distinguer les programmes éducatifs du niveau 2 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière générale et la filière professionnelle. Il existe quatre sous-catégories d'achèvement et d'accès : <ol style="list-style-type: none"> 1) Non-achèvement du niveau 2 (sans accès direct au niveau 3) ; 2) Achèvement partiel du niveau 2 sans accès direct au niveau 3 ; 3) Achèvement du niveau 2 sans accès direct au niveau 3 ; 4) Achèvement du niveau 2 avec accès direct au niveau 3.
Niveau 3 Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	<ul style="list-style-type: none"> Seconde/dernière partie de l'enseignement secondaire général et professionnel Critères d'admission Durée cumulée depuis le début du niveau 1 de la CITE 	<ul style="list-style-type: none"> Programmes plus différenciés, avec un éventail élargi d'options et de filières Diplômes des enseignants 	<p>Deux dimensions permettent de distinguer les programmes éducatifs du niveau 3 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière générale et la filière professionnelle. Il existe quatre sous-catégories d'achèvement et d'accès : <ol style="list-style-type: none"> 1) Non-achèvement du niveau 3 (sans accès direct aux premiers programmes du niveau 5, 6 ou 7) ; 2) Achèvement partiel du niveau 3 sans accès direct aux premiers programmes du niveau 5, 6 ou 7 ; 3) Achèvement du niveau 3 sans accès direct aux premiers programmes du niveau 5, 6 ou 7 ; 4) Achèvement du niveau 3 avec accès direct aux premiers programmes du niveau 5, 6 ou 7.
Niveau 4 Enseignement postsecondaire non tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> Orientation Complexité du contenu supérieure à celle du niveau 3 de la CITE et inférieure à celle de l'enseignement supérieur Critères d'admission 	Aucun	<p>Deux dimensions permettent de distinguer les programmes éducatifs du niveau 4 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière générale et la filière professionnelle. Il existe trois sous-catégories d'achèvement et d'accès : <ol style="list-style-type: none"> 1) Non-achèvement du niveau 4 ; 2) Achèvement du niveau 4 sans accès direct aux premiers programmes du niveau 5, 6 ou 7 ; 3) Achèvement du niveau 4 avec accès direct aux premiers programmes du niveau 5, 6 ou 7.
Niveau 5 Enseignement tertiaire de cycle court	<ul style="list-style-type: none"> Contenu des programmes de l'enseignement tertiaire de cycle court Critères d'admission Durée minimale du niveau 	<ul style="list-style-type: none"> Point de transition institutionnelle Durée typique du niveau 	<p>Deux dimensions permettent de distinguer les programmes éducatifs du niveau 5 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière académique et la filière professionnelle. Il existe deux sous-catégories d'achèvement et d'accès : <ol style="list-style-type: none"> 1) Non-achèvement du niveau 5, si les programmes sont insuffisants pour achever ce niveau, car leur durée est inférieure à 2 ans ; 2) Achèvement du niveau 5, si les programmes sont suffisants pour achever le niveau puisqu'ils durent au moins 2 ans.

■ Tableau 5.4 ■

Critères de classification des programmes d'enseignement (suite)

Niveau de la CITE	Critères principaux	Critères subsidiaires	Dimensions complémentaires
Niveau 6 Licence (ou programme équivalent)	<ul style="list-style-type: none"> Contenu académique et/ou professionnel Critères d'admission Durée cumulée minimale des (premiers) programmes Position dans la structure nationale des diplômes et certifications 	<ul style="list-style-type: none"> Qualifications du personnel enseignant 	<p>Deux dimensions permettent de distinguer les programmes éducatifs du niveau 6 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière académique et la filière professionnelle. Il existe quatre sous-catégories d'achèvement et d'accès : <ol style="list-style-type: none"> 1) Non-achèvement du niveau, car les premières licences (ou programmes équivalents) sont d'une durée cumulée théorique (au niveau tertiaire) insuffisante, moins de 3 ans, pour achever le niveau ; 2) Réussite d'une première licence (ou programme équivalent) d'une durée cumulée théorique (au niveau tertiaire) de 3 à 4 ans ; 3) Réussite d'une première licence de type long (ou programme équivalent) d'une durée cumulée théorique (au niveau tertiaire) de plus de 4 ans ; 4) Réussite d'une deuxième licence (ou programme équivalent), après la réussite d'une première licence (ou programme équivalent).
Niveau 7 Master (ou programme équivalent)	<ul style="list-style-type: none"> Contenu académique et/ou professionnel Position dans la structure nationale des diplômes et certifications Critères d'admission 	<ul style="list-style-type: none"> Durée cumulée minimale des (premiers) programmes de type long Accès direct aux programmes de niveau 8 de la CITE 	<p>Deux dimensions permettent de distinguer les programmes éducatifs du niveau 7 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière académique et la filière professionnelle. Il existe quatre sous-catégories d'achèvement et d'accès : <ol style="list-style-type: none"> 1) Non-achèvement du niveau, car les premiers masters de type long (ou programmes équivalents) sont d'une durée cumulée théorique (au niveau tertiaire) insuffisante, moins de 5 ans, pour achever le niveau ; 2) Réussite d'un premier master de type long (ou programme équivalent) d'une durée cumulée théorique (au niveau tertiaire) de 5 ans au moins (sans programme tertiaire préalable) ; 3) Réussite d'un deuxième ou d'un autre master (ou programme équivalent), après la réussite d'une licence (ou programme équivalent). 4) Réussite d'un deuxième ou d'un autre master (ou programme équivalent), après la réussite d'un premier master (ou programme équivalent).
Niveau 8 Doctorat (ou programme équivalent)	<ul style="list-style-type: none"> Exigence de travaux écrits Critères d'admission Durée minimale du niveau 	<ul style="list-style-type: none"> Doctorat requis dans des professions spécifiques 	<p>Une dimension distingue les programmes éducatifs du niveau 8 de la CITE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Il existe deux catégories d'orientation : la filière académique et la filière professionnelle.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2012).

5.4 Classifications nationales selon la CITE

Depuis l'entrée en vigueur de la toute première version de la CITE, il est crucial de documenter la classification des programmes nationaux en fonction de la CITE.

Depuis la publication de la nouvelle version de la CITE, les pays membres de l'OCDE ont déployé d'énormes efforts pour classer les programmes nationaux en fonction de la CITE 2011. Rendre transparente la classification des programmes nationaux pour les fournisseurs et utilisateurs de données est l'une des étapes les plus importantes de la mise en œuvre de la CITE 2011. Comme les systèmes d'éducation et leurs programmes ne sont pas statiques, il est indispensable que la CITE reste un instrument flexible de classification. Il est crucial de répercuter dans la classification des programmes nationaux en fonction de la CITE, les changements intervenus dans les systèmes d'éducation et faire en sorte que ces changements soient transparents pour les autres pays. Ainsi, les classifications des programmes nationaux en fonction de la CITE sont mises à jour chaque année par l'intermédiaire d'un questionnaire dans le cadre de l'exercice UOE de collecte des données.

Le lien vers la version la plus récente des classifications nationales au moment de la mise sous presse est fourni à l'annexe 2.

Références

OCDE, Eurostat et Institut de Statistique de l'UNESCO (2015), *Manuel opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>.

ISU (2014), *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F)*, Institut de statistiques de l'UNESCO, Montréal, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc-ed-fields-of-education-training-2013.pdf.

ISU (2012) *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, Institut de statistiques de l'UNESCO, Montréal, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-fr.pdf>.

Chapitre 6

Qualité des données

Le présent chapitre porte sur les questions relatives à la qualité des statistiques internationales de l'OCDE dans le domaine de l'éducation. Il commence tout d'abord par l'engagement officiel de l'OCDE envers la qualité des données et présente les normes de qualité en fonction desquelles les données sont recueillies, élaborées et diffusées. Il examine ensuite les types de problèmes que pose la qualité des données et les raisons pour lesquelles ils se posent, et décrit les mesures prises par l'OCDE pour les évaluer et les résoudre. Ce chapitre émet certaines suggestions en vue de dresser des estimations pour les données manquantes puis se termine par un exposé des principaux problèmes qui subsistent quant à la qualité des données.

Le présent chapitre porte sur les questions relatives à la qualité des statistiques internationales de l'OCDE dans le domaine de l'éducation. Il commence tout d'abord par l'engagement officiel de l'OCDE envers la qualité des données et présente les normes de qualité en fonction desquelles les données sont recueillies, élaborées et diffusées. Il examine ensuite les types de problèmes que pose la qualité des données et les raisons pour lesquelles ils se posent, et décrit les mesures prises par l'OCDE pour les évaluer et les résoudre. Enfin, ce chapitre émet certaines suggestions en vue de dresser des estimations pour les données manquantes puis se termine par un exposé des principaux problèmes qui subsistent quant à la qualité des données internationales en matière d'éducation.

6.1 Les dimensions de la qualité des données de l'OCDE

La qualité des données est fondamentale pour la crédibilité des statistiques produites par l'OCDE en général et par sa Direction de l'Éducation et des Compétences en particulier. La collecte de données statistiques sur l'éducation à laquelle procède l'OCDE obéit aux valeurs essentielles énoncées dans *Quality Framework and Guidelines for OECD Statistical Activities* (OCDE, 2011).

Les statistiques de l'éducation que l'OCDE produit sont recueillies et diffusées en toute impartialité. Elles sont élaborées en fonction de considérations purement professionnelles et notamment de principes scientifiques et de règles déontologiques concernant les méthodes et les procédures employées pour recueillir, traiter, stocker et diffuser les données.

La qualité se définit comme « l'adaptation aux besoins des utilisateurs ». Cette définition est plus large que celle proposée par le passé, lorsque la qualité était synonyme d'exactitude. Il est désormais communément admis que d'autres dimensions sont importantes. Même si les données sont exactes, leur qualité ne saurait être satisfaisante si elles sont produites trop tard pour être utiles, si elles ne sont pas d'un accès aisé ou si elles paraissent incohérentes par rapport à d'autres données. La qualité est donc un concept aux multiples facettes. Les aspects de la qualité qui sont les plus importants dépendent du point de vue des utilisateurs, de leurs priorités et de leurs besoins, qui varient entre les groupes d'utilisateurs.

L'OCDE envisage la qualité selon sept dimensions : la pertinence, l'exactitude, la crédibilité, l'actualité, l'accessibilité, l'interprétabilité et la cohérence. Enfin, la rentabilité est un facteur important, même si elle n'est pas à strictement parler une dimension de la qualité. La notion de rentabilité doit intervenir dans l'application de chacune de ces sept dimensions.

Le *Cadre de qualité* de l'OCDE s'articule par conséquent autour de huit dimensions et de plusieurs sous-dimensions :

- La **pertinence** s'évalue à l'aune de l'activité des groupes d'utilisateurs et de leurs besoins, qui doivent donc être identifiés.
- L'**exactitude** est la mesure dans laquelle les données évaluent ou décrivent correctement les quantités ou les caractéristiques qu'elles sont censées mesurer.
- La **crédibilité** se rapporte à la confiance que les utilisateurs accordent aux produits de données simplement à partir de l'idée qu'ils se font de celui qui les élabore, autrement dit l'image de marque. La crédibilité dépend en partie de l'intégrité du processus de production. Le deuxième des *Principes fondamentaux de la statistique officielle des Nations Unies* (UNESCO, 1994) précise : « Pour que se maintienne la confiance dans l'information statistique officielle, les organismes responsables de la statistique doivent déterminer, en fonction de considérations purement professionnelles, notamment de principes scientifiques et de règles déontologiques, les méthodes et les procédures de collecte, de traitement, de stockage et de présentation des données statistiques. »
- L'**actualité** reflète le délai écoulé entre la mise à disposition des données et le moment auquel s'est produit la manifestation ou le phénomène décrit. La notion d'actualité est évaluée au regard de la durée pendant laquelle l'information présente un intérêt et permet de donner une suite.
- L'**accessibilité** reflète la facilité avec laquelle il est possible de repérer les produits de données au sein des différents services de l'OCDE et d'y accéder.

- L'**interprétabilité** reflète la facilité avec laquelle les utilisateurs peuvent comprendre, utiliser et analyser correctement les données. L'adéquation de la définition des concepts, des populations cibles, des variables et de la terminologie qui sous-tendent les données et la description des éventuelles limites des données déterminent largement le degré d'interprétabilité.
- La **cohérence** reflète les interrelations logiques entre les données et leur cohérence mutuelle.
 - La **cohérence interne des ensembles de données** implique que les éléments de données se basent sur des concepts, définitions et classifications compatibles qui peuvent être utilement combinés. Ainsi, il y a des incohérences dans un ensemble de données si deux parties de la même équation, par exemple les entrées et les sorties, ne concordent pas.
 - La **cohérence entre les ensembles de données** implique que les données se basent sur des concepts, définitions et classifications communs et que toute différence soit expliquée et puisse se justifier.
 - La **cohérence dans le temps** implique que les données se basent sur des concepts, définitions et méthodes stables dans le temps et que toute différence soit expliquée et puisse se justifier. L'incohérence dans le temps renvoie à des ruptures dans les séries de données à cause de changements apportés aux concepts, définitions ou méthodes.
 - La **cohérence internationale** implique que les données se basent sur des concepts, définitions, classifications et méthodes communs et que toute différence soit expliquée et puisse se justifier.
- La **rentabilité** est le rapport entre les coûts et la charge de travail des fournisseurs de données et le résultat. La charge de travail est supportée par les fournisseurs de données, mais elle a un coût. L'OCDE ne considère pas la rentabilité comme une dimension de la qualité, mais c'est un facteur qui doit être pris en considération dans toute analyse de la qualité, car il peut affecter la qualité dans toutes ses dimensions.

6.2 Types (ou causes) des problèmes liés à la qualité des données

De même que pour n'importe quel type de données recueillies par l'OCDE, la qualité des statistiques et des indicateurs de l'éducation diffusés dépend de deux aspects : la qualité des statistiques nationales parvenues et la qualité des mécanismes internes de collecte, de traitement, d'analyse et de diffusion des données et des métadonnées. Si pour le deuxième aspect, la qualité relève de l'OCDE, c'est moins le cas pour le premier.

La qualité des statistiques nationales communiquées dépendra pour l'essentiel de plusieurs questions :

- de l'adéquation des sources d'information nationales pour produire les données requises à l'échelle internationale
- de la mesure avec laquelle les définitions et les Lignes directrices applicables aux statistiques internationales sont correctement mises en application
- de la capacité des pays d'appliquer les lignes directrices de l'OCDE et de concevoir des systèmes appropriés de collecte de données
- de la qualité et de la fiabilité des canaux de transfert de données entre les offices nationaux de statistique et l'OCDE.

Dans le domaine de l'éducation, les sources nationales d'information peuvent être inadéquates à différents égards pour fournir les données requises à l'échelle internationale.

- La **couverture des sources nationales** – soit isolément, soit collectivement – peut ne pas correspondre à la couverture voulue de « l'éducation », telle qu'elle est définie dans le chapitre 3. Il peut en résulter soit des lacunes dans les données reportées, soit un excès d'information par l'intégration de programmes d'enseignement qui n'entrent pas dans le champ de la collecte de données. Ce manque de concordance peut également se produire lorsqu'une certaine ambiguïté entoure la validité de l'inclusion de tel ou tel programme de formation, tels ceux de formation continue, par exemple. Dans la mesure où les pays ont en règle générale recouru à un certain nombre de sources d'informations nationales pour alimenter leurs communications statistiques internationales, le défaut de concordance entre les champs couverts peut être à l'origine de problèmes de cohérence interne et peut-être de double comptage de données reportées par les pays. Cette situation peut s'observer entre les données sur les étudiants à différents niveaux de la CITE ou entre les données sur les effectifs scolarisés d'une part et les financements d'autre part.

- De la même façon, il est possible que le **moment auquel a lieu la collecte de données** (la période de référence) et que la date à laquelle les étudiants sont comptabilisés (l'année de référence) diffèrent des exigences internationales en la matière. Les données peuvent tout simplement ne pas être disponibles pour les périodes de référence retenues dans l'exercice de collecte, soit du fait que le calendrier national de traitement des données ne correspond pas vraiment à l'exercice international de collecte ou que les exercices nationaux n'ont pas lieu chaque année.
- **Les définitions nationales des items** (ce que l'on entend, par exemple, par enseignants, diplômés et programmes) et **leur classification** (niveau des programmes ou types de personnel de l'éducation) peuvent se différencier de celles qui sont requises à l'échelle internationale.

L'adhésion aux lignes directrices peut se révéler difficile lorsque les données nationales ne peuvent pas être transposées facilement dans les définitions internationales, mais aussi du fait d'insuffisances inhérentes aux lignes directrices elles-mêmes. Ces insuffisances peuvent se présenter lorsqu'un type de données n'a pas fait l'objet d'une définition convenue à l'échelle internationale ou si sa description manque de clarté.

Outre ces difficultés, il y a souvent celles qui tiennent à la comparabilité des statistiques dans le temps. Trois raisons peuvent expliquer les changements importants dans les données d'une année sur l'autre :

- **Des changements apportés au système éducatif.** Il s'agit des « véritables » changements dans les données dus à une évolution de la situation du système éducatif, telle que la mise en œuvre de réformes qui aboutit à un accroissement de l'effectif d'étudiants.
- **Des changements dans le champ couvert par l'exercice de collecte de données.** Les changements peuvent en l'occurrence résulter de l'intégration ou de l'exclusion de programmes par rapport aux statistiques de l'année précédente, par exemple l'intégration des programmes destinés aux adultes non alphabétisés ou en situation d'illettrisme, ou encore celle des écoles privées.
- **Des changements apportés à la méthode employée.** Ce sont les changements importants dans les statistiques, qui résultent de la modification des méthodes employées pour recueillir ou évaluer les données ou du recours à de nouvelles méthodes.

6.3 Résoudre les problèmes de qualité dans les données

L'OCDE et les pays membres ont consenti d'énormes efforts pour garantir et améliorer la qualité des données sur l'éducation. D'un côté, ils supposent un processus de collecte et de vérification rigoureux des données et, de l'autre, la volonté de sans cesse s'attaquer aux insuffisances de qualité des données.

L'OCDE a pris d'importantes mesures pour améliorer la qualité des données, à savoir :

- Rencontrer les fournisseurs de données pour leur donner des conseils et des explications sur la définition et la soumission des données et les informer des vérifications prévues et du traitement des valeurs manquantes.
- Utiliser des instruments de collecte de données (questionnaires électroniques) qui prévoient le regroupement de sous-catégories dans des domaines où l'on sait que les pays ont du mal à fournir les données requises, en cas par exemple de regroupement de certains niveaux de la CITE. Ces instruments se prêtent à des vérifications aisées et aident à garantir la cohérence entre les différents questionnaires. Par exemple, les données relatives aux effectifs d'étudiants sont recueillies selon de différentes manières afin de correspondre à la couverture des données sur le financement et le personnel.
- Utiliser des codes dans les tableaux de données pour signaler aux utilisateurs des données manquantes ou de qualité moindre :
 - catégorie sans objet (a)
 - donnée incluse sous d'autres rubriques (x, xr..., xc..., xa... indiquant la ligne (l) la colonne (c) où les données se trouvent)
 - donnée provenant d'une autre catégorie (d)
 - donnée non disponible (m)
 - Nombre d'observations insuffisant pour fournir des estimations fiables (c)
 - Valeur sous le seuil fixé de fiabilité à interpréter avec prudence (r).

- Demander aux pays de fournir avec leurs données des métadonnées qui décrivent les concepts, définitions et méthodes utilisés lors de la collecte, de la compilation, de la transformation, de la révision et de la diffusion des statistiques. Dans les statistiques sur l'éducation, la description des programmes nationaux et leur classification en fonction de la CITE sont des éléments importants des métadonnées. Parmi les autres métadonnées à fournir, citons :
 - les périodes de référence (début et fin des années scolaires) pour chaque niveau d'enseignement
 - les périodes de collecte des données (comptabilisation en instantané ou pour la totalité de l'année dans les périodes de référence, par exemple)
 - la date de référence pour déterminer l'âge des étudiants
 - les âges théoriques de début et de fin de la scolarité et d'obtention du diplôme
 - les sources de données et méthodes utilisées
 - la documentation des ruptures dans les séries chronologiques.
- Automatiser la vérification des questionnaires électroniques (classeurs Excel) que les pays remplissent. Les fournisseurs peuvent procéder à un contrôle automatique qui repère les cellules où les données sont manquantes et vérifie la cohérence interne des données dans les tableaux et entre ceux-ci. Il est demandé aux pays d'expliquer toute erreur signalée lors de ce contrôle qui n'est pas corrigée avant la soumission des questionnaires.
- Soumettre les questionnaires remplis à l'examen rigoureux du Secrétariat de l'OCDE. Cet examen consiste à vérifier la cohérence des données d'une année à l'autre. Le cas échéant, des questions sont posées aux fournisseurs de données, qui peuvent être amenés à soumettre à nouveau leurs données.
- Soumettre des tableaux préliminaires aux pays pour les informer sur la manière dont leurs données sont utilisées pour calculer les indicateurs qui seront publiés par la suite dans *Regards sur l'éducation*. Pour parvenir à une bonne qualité des données, il est important que les pays sachent comment leurs données seront utilisées.

Au-delà du processus de collecte des données, l'OCDE s'emploie sans relâche à évaluer et à améliorer la qualité des données, un point à l'ordre du jour des réunions du Groupe de travail INES et du Réseau INES. Des études spéciales sont menées dans des domaines où des problèmes de comparabilité sont identifiés. Cette approche spécifique permet à l'OCDE de mieux comprendre la façon dont les pays soumettent leurs données et, donc, d'améliorer ses conseils aux pays et d'enrichir les métadonnées. Des études de ce genre ont été réalisées au sujet du financement de l'enseignement et des effectifs scolarisés.

De plus, l'OCDE procède chaque année à des collectes de données tendancielles pour recueillir des données sur les années précédentes selon une approche cohérente et, ainsi, disposer de données comparables dans le temps et garantir que tout ajustement dans les données antérieures est dûment pris en considération dans la collecte de données en cours.

6.4 Suggestions pour évaluer les données manquantes

Les sources nationales de données suffisent rarement pour fournir toutes les informations demandées à l'échelle internationale et il faut souvent avoir recours à des codes pour les données manquantes. Dans la présente section, on suggère quelques techniques pouvant servir à calculer les estimations de certaines de ces valeurs manquantes. Dans chaque cas, il s'agit de simples suggestions ; les fournisseurs de données sont les mieux placés pour déterminer si les techniques d'évaluation sont acceptables dans leurs statistiques nationales.

Les situations dans lesquelles des données pourraient manquer sont généralement au nombre de cinq :

- **Aucune donnée n'est recueillie pour une variable donnée.** Dans ce cas, on peut construire une estimation fondée sur le lien supposé avec d'autres variables. Par exemple, si on connaît la répartition des étudiants non pas par âge mais par niveau/année d'études, on peut raisonnablement supposer que tous les étudiants scolarisés la même année d'études ont le même âge. Autre solution, il est possible d'obtenir des informations sur le lien entre l'âge et l'année d'études à partir d'autres sources (des travaux de recherche ou une enquête ponctuelle, par exemple) qui peuvent permettre de construire l'estimation.

- **Les données ne permettent pas le niveau d'agrégation souhaité.** Un exemple courant à cet égard se présente lorsque la couverture nationale des données n'est que partielle : seules quelques régions sont couvertes. Une solution possible dans ce cas consisterait à extrapoler des statistiques nationales à partir des chiffres infranationaux en utilisant un coefficient calculé sur la base de séries de données apparentées mais différentes. On pourrait par exemple transposer à l'échelle nationale l'effectif partiel d'étudiants en se basant sur des données calculées à partir des enquêtes sur la population active ou des résultats d'enquêtes ponctuelles.
- **Des données n'existent que pour certaines sous-populations.** Cette situation est analogue à la précédente et la même solution pourrait être appliquée. Par exemple, il peut exister des données pour les écoles publiques et les écoles privées subventionnées par l'État mais aucune donnée pour les écoles privées non subventionnées. Ces données pourraient là encore être calculées par extrapolation.
- **Les données ne permettent pas le niveau d'agrégation souhaité.** Si, par exemple, les données relatives aux dépenses n'existent pas pour chaque niveau d'enseignement séparément, les montants peuvent cependant être répartis entre les divers niveaux en fonction de leurs effectifs respectifs d'étudiants. On pourrait aussi répartir les dépenses en fonction soit des taux relatifs d'encadrement soit des effectifs de personnel. De la même façon, les effectifs d'enseignants ou le nombre d'heures d'enseignement pourraient servir à répartir les rémunérations du personnel enseignant entre les niveaux de la CITE. Autre situation connexe : il est possible d'affecter la plupart des données nationales à la classification internationale, mais il est impossible de le faire dans un certain nombre de cas qui normalement seraient reportés sous la rubrique « non connu ». En pareil cas, les données classées sous la rubrique « non connu » pourraient être affectées aux différentes catégories de la classification cible selon un calcul au prorata.
- **Il n'existe pas de données pour l'année de collecte concernée.** En l'occurrence, il est peut-être possible de faire une estimation des données sur la base de celles qui ont été recueillies les années précédentes. Pour certaines données sur le financement, il peut convenir d'appliquer les taux d'inflation aux données de l'année précédente, pour autant que ce calcul aboutisse à une estimation acceptable des dépenses effectivement encourues. Les dépenses budgétisées plutôt que réelles peuvent également donner une base acceptable pour estimer les dépenses de l'année en cours. S'agissant des données sur des effectifs d'étudiants, il est possible de calculer des estimations pour l'année en cours en recourant à des estimations des taux de passage entre les niveaux ou les années d'études, de préférence fondées sur une évolution chronologique de ces taux.

Dans tous les cas, pour choisir une technique pour estimer des données manquantes, il faut réfléchir à l'utilisation qui sera faite des données, en particulier dans le calcul des indicateurs. Il ne serait guère judicieux par exemple d'utiliser les effectifs d'étudiants pour estimer des données manquantes sur les dépenses lorsque ces chiffres servent ensuite à calculer les dépenses par étudiant.

6.5 Autres aspects de la qualité des données à améliorer

Alors que de grands progrès ont été accomplis pour améliorer la comparabilité des statistiques et des indicateurs internationaux de l'éducation, il reste encore beaucoup à faire. La comparabilité pourrait encore être améliorée dans les grands domaines suivants :

La couverture des programmes d'enseignement

Bien que l'enseignement non formel soit reconnu dans la CITE comme le précise le chapitre 3, les collectes de données internationales ont tendance à limiter les statistiques sur l'éducation à l'enseignement formel pour des raisons de comparabilité internationale et de faisabilité.

Les programmes relevant de l'enseignement non formel sont d'une telle hétérogénéité qu'il est difficile de fournir des directives générales sur leur inclusion dans des instruments statistiques, compte tenu de l'objectif de la comparabilité internationale. En l'état, l'OCDE recommande pour classer les programmes relevant de l'enseignement non formel selon la CITE d'utiliser des critères d'équivalence et de rapporter ces programmes à ceux de l'enseignement formel dont le contenu est similaire. À ce stade, la CITE 2011 ne donne pas de directives spécifiques au sujet de la classification des programmes relevant de l'enseignement non formel et des qualifications non officielles qui les sanctionnent.

La classification des programmes par niveau

Selon le manuel de la CITE, les niveaux d'enseignement sont des catégories ordonnées qui regroupent les programmes d'enseignement en fonction de la progression de l'apprentissage et de l'acquisition des connaissances, compétences et aptitudes que chaque programme prévoit. Les « niveaux » de la CITE reflètent le degré de complexité et de spécialisation des programmes d'enseignement, des plus élémentaires aux plus poussés. Toutefois, les cursus sont trop différents, variés et complexes pour permettre une évaluation et une comparaison directes et cohérentes du contenu des programmes dans les systèmes éducatifs. En l'absence de mesures directes pour classer le contenu éducatif, la CITE se fonde sur des critères d'approximation. De fait, ces variables de substitution n'offrent qu'une solution pragmatique et il y a lieu de poursuivre les efforts pour arriver à une classification des programmes aux différents niveaux, qui soit plus comparable entre les pays.

Définition de la scolarisation à temps plein et à temps partiel et conversion des effectifs scolarisés en équivalents plein temps

Ce domaine est l'un de ceux où la collecte de données en fonction de définitions internationales communes est limitée par les statistiques recueillies à l'échelle nationale. Comme l'indique le chapitre 4 (voir la section 4.1.9), jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, la méthode utilisée pour distinguer les individus scolarisés à temps plein de ceux scolarisés à temps partiel porte le plus souvent sur leur assiduité ou le temps qu'ils passent en classe. Dans l'enseignement tertiaire, la charge d'étude est plus souvent mesurée à l'aune du temps d'instruction et des crédits à accumuler, mais cette méthode n'est pas nécessairement uniforme entre les pays. De plus, certains pays différencient la scolarisation à temps plein de la scolarisation à temps partiel sur la base des caractéristiques des programmes plutôt que sur la charge d'étude. Dans le cas particulier de la formation en alternance, les effectifs des programmes « emploi-études » sont par exemple considérés comme scolarisés à temps plein, alors que le volet scolaire ne représente qu'une partie de leur programme.

En outre, les facteurs employés pour convertir les effectifs d'étudiants concernés en équivalent temps plein ne sont pas nécessairement calculés sur les mêmes bases. Le calcul sera fondé tantôt sur le temps de présence en classe, tantôt sur le temps d'études nécessaire et tantôt encore sur l'accumulation d'unités de valeur, et il est probable qu'il en résultera une certaine distorsion dans les comparaisons internationales. Les indicateurs touchés porteront sur les taux d'encadrement et les dépenses par étudiant.

L'achèvement avec succès/obtention d'un diplôme

La révision récente de la CITE a aidé à clarifier la définition internationale de la réussite. Lorsque la réussite d'un programme ne donne pas directement accès à un niveau supérieur de la CITE, elle peut revenir à achever un niveau (sans accès) ou non. Si le programme concerné réunit les conditions énoncées, sa réussite peut revenir à achever partiellement le niveau dont il relève (voir le chapitre 4, section 4.1.4, pour plus de détails). Au fond, la difficulté tient à l'incapacité de comparer la qualité ou la valeur d'un diplôme d'un pays à un pays (et dans chacun). Pour le faire, il faudrait disposer d'une norme ou d'un critère de comparaison international, qui n'existe pas pour l'heure.

Les dépenses au titre des services auxiliaires

S'il ne fait aucun doute que les dépenses au titre de services auxiliaires dans les établissements d'enseignement doivent être indiquées dans les données collectées (voir le chapitre 4, section 4.5.3), elles le sont plus ou moins selon les pays. S'agissant des pays qui les reportent effectivement, beaucoup ont encore du mal à le faire en les isolant des dépenses liées aux services éducatifs de base, en particulier dans le tertiaire. Cette situation risque d'entraîner des distorsions dans les indicateurs des dépenses et empêche de calculer ces indicateurs – en particulier les dépenses par étudiant – en fonction de critères plus logiques basés sur les seules dépenses au titre des services de base.

Les aides financières aux étudiants

En général, l'objectif dans ce domaine est de procéder à des mesures plus justes et plus complètes des aides financières consenties aux étudiants. Deux questions en particulier doivent encore être correctement

examinées : premièrement, le report des prêts accordés aux étudiants et, deuxièmement, les avantages fiscaux et autres indemnités en faveur des étudiants et de leurs familles dont l'octroi est subordonné à la poursuite des études (voir le chapitre 4, section 4.5.4). Les prêts aux étudiants sont actuellement mesurés en montants bruts sans déduction des remboursements. Alors que ce mode de calcul est acceptable pour mesurer le financement des étudiants en une année donnée, il ne permet pas d'évaluer adéquatement la générosité du dispositif d'aide mis à la disposition des étudiants et ne reflète pas non plus de façon équitable la part des dépenses que supportent respectivement les secteurs public et privé. Les avantages fiscaux dont bénéficient les étudiants et leurs familles sont exclus des dépenses d'éducation car il n'existe aucune méthode convenue à l'échelle internationale pour les mesurer et les reporter, bien qu'il s'agisse d'un moyen légitime de venir en aide aux étudiants et à leurs familles. L'exclusion de ces dépenses nuit par conséquent aux comparaisons des aides financières accordées aux étudiants et des subventions publiques aux ménages d'une façon générale.

La mobilité des étudiants

L'évaluation de la mobilité entre les systèmes d'éducation a pris de l'importance ces dernières années, et des initiatives ont été prises pour mieux définir ce que la mobilité recouvre exactement (voir le chapitre 3, section 3.3.5). Il faut désormais s'employer à recueillir des données plus probantes sur les étudiants étrangers pour améliorer la comparabilité des données sur les étudiants étrangers et différencier ceux-ci des étudiants en mobilité internationale.

Références

OCDE (2012), *Quality Framework and Guidelines for OECD Statistical Activities*, Version 2011/1, Direction des Statistiques, OCDE, Paris, www.oecd.org/statistics/qualityframework.

ISU, OCDE et Eurostat (2016a), *IOE Data Collection on Formal Education : Volume 1, Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, Institut de statistiques de l'UNESCO, OCDE et Eurostat, Montréal, Paris, Luxembourg.

ISU, OCDE et Eurostat (2016b), *IOE Data Collection on Formal Education : Volume 2, Questionnaires and Instructions for their Completion and Submission*, Institut de statistiques de l'UNESCO, OCDE et Eurostat, Montréal, Paris, Luxembourg.

Nations Unies (1994), *Principes fondamentaux de la statistique officielle*, Division de la Statistique, Nations unies, <https://unstats.un.org/unsd/dnss/gp/fundprinciples.aspx>.

Chapitre 7

Indicateurs : Concepts et méthodologies

Ce chapitre décrit les concepts, méthodologies et conventions utilisées pour produire les statistiques et les indicateurs sur l'éducation et explique les problèmes qui peuvent se poser en matière de mesures. Les méthodologies présentées dans ce chapitre sont regroupées en fonction de leur objet : moyennes générales et internationales, analyse des diplômés, analyse du niveau de formation, analyse de la situation au regard de l'emploi, analyse des retombées économiques et sociales de l'enseignement, analyse des dépenses, analyse des taux de scolarisation et de l'accessibilité de l'enseignement, analyse de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie, analyse de l'environnement d'apprentissage et des conditions de travail des enseignants, analyse de la situation des jeunes au regard de l'emploi selon leur niveau de formation et analyse de l'équité dans les systèmes d'éducation.

Ce chapitre décrit les concepts, méthodologies et conventions utilisés pour produire les statistiques et les indicateurs sur l'éducation et explique les problèmes qui peuvent se poser en matière de mesures. Il ne cherche pas à décrire en détail chaque indicateur publié dans telle ou telle édition de *Regards sur l'éducation*, mais à présenter les principaux indicateurs, ou groupes d'indicateurs, qui y sont régulièrement publiés, dont certains aspects conceptuels ou méthodologiques méritent d'être expliqués. Il s'agit donc d'un ouvrage sur les méthodologies utilisées pour construire les indicateurs, et non d'un catalogue d'indicateurs.

Les méthodologies présentées dans le présent chapitre sont regroupées en fonction de la nature des indicateurs :

- 1) [moyennes générales et internationales](#)
- 2) [analyse des diplômés](#)
- 3) [analyse du niveau de formation](#)
- 4) [analyse de la situation au regard de l'emploi](#)
- 5) [analyse des retombées sociales et économiques de l'enseignement](#)
- 6) [analyse des dépenses](#)
- 7) [analyse des taux de scolarisation et de l'accessibilité de l'enseignement](#)
- 8) [analyse de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie](#)
- 9) [analyse de l'environnement d'apprentissage et des conditions de travail des enseignants](#)
- 10) [analyse de la situation des jeunes au regard de l'emploi selon leur niveau de formation](#)
- 11) [analyse de l'équité dans l'enseignement.](#)

Toutes les sections, sauf la section 7.1, commencent par décrire le contexte des indicateurs et expliquer leur pertinence dans le débat sur l'éducation. Elles décrivent ensuite les méthodes de calcul. Enfin, elles se terminent par la description des limites des méthodes proposées et des possibilités à envisager pour élargir les analyses.

7.1 Moyennes générales et internationales

Dans *Regards sur l'éducation*, des moyennes calculées à l'échelle des pays membres de l'OCDE, des pays partenaires de l'OCDE et des pays membres de l'Union européenne (UE) sont proposées pour permettre des comparaisons entre des pays ou des groupes de pays.

La **moyenne de l'OCDE** est la moyenne non pondérée des données de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Elle correspond à la moyenne des valeurs nationales et peut être utilisée pour comparer la valeur d'un indicateur dans un pays à celle d'un pays « type » ou moyen. Elle est calculée abstraction faite de la taille de la population des pays, dont la contribution est identique des plus petits (comme le Luxembourg) aux plus grands (comme les États-Unis).

Le **total de l'OCDE** est la moyenne pondérée des données de tous les pays dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il indique la valeur d'un indicateur donné dans l'ensemble de l'OCDE. Cette méthode permet par exemple de comparer les dépenses de chaque pays à celles de l'OCDE considérée comme une entité unique, sur la base des données valides disponibles.

La moyenne de l'OCDE est calculée compte tenu des pays membres de l'OCDE (dont la liste est fournie à l'adresse www.oecd.org/about/membersandpartners/). Le nombre de pays intervenant dans le calcul de la moyenne de l'OCDE varie donc au gré de l'adhésion de nouveaux pays à l'OCDE.

L'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* porte sur les 35 pays membres de l'OCDE : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie.

Outre les moyennes et totaux à l'échelle de l'OCDE, des moyennes et totaux à l'échelle de l'UE, des pays partenaires et du G20 sont présentés pour la plupart des indicateurs. Les pays concernés varient eux aussi d'une édition à l'autre. Les pays membres de l'UE et du G20 sont ceux qui en étaient membres durant la période de référence des données et non l'année de publication des données. Si la composition de l'UE ou du G20 a changé durant la période de référence, il y a lieu de préciser si les données ont été recueillies compte tenu de la composition au début ou à la fin de la période de référence. Pour 2017, voir la liste des pays concernés dans le Guide du lecteur, au début de l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2017).

Précisons que des biais significatifs ne sont pas à exclure dans les moyennes et les totaux à cause des données manquantes. Aucune méthode statistique n'est utilisée pour les neutraliser.

7.2 Analyse des diplômes

Deux indicateurs sont couramment utilisés pour analyser les diplômes : les taux d'obtention d'un diplôme et les taux de réussite. Il est fréquent de confondre ces deux taux. En un mot comme en cent :

Taux d'obtention d'un diplôme \neq Taux de réussite

$$\sum \frac{\text{Graduates}}{\text{Population}} \neq \sum \frac{\text{Graduates}}{\text{NewEntrants}}$$

Le **taux d'obtention d'un diplôme** rend compte de la production annuelle de diplômés d'un niveau d'enseignement donné par rapport à la population des pays. Le **taux de réussite** rend compte du ratio entre le nombre de nouveaux inscrits et le nombre de diplômés au même niveau d'enseignement. Les sections suivantes décrivent de manière détaillée la méthode de calcul de chaque indicateur.

7.2.1 Taux d'obtention d'un diplôme

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme rendent compte de la production des établissements d'enseignement et des systèmes d'éducation en général. Ils quantifient l'afflux de diplômés appelés à entrer dans la vie active ou à poursuivre des études. Dans *Regards sur l'éducation*, les taux d'obtention d'un diplôme sont en règle générale indiqués aux niveaux d'enseignement suivants : le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire.

Ils estiment le pourcentage d'individus d'une cohorte d'âge qui obtiendront un diplôme au cours de leur vie et montrent dans quelle mesure les systèmes d'éducation réussissent à préparer les effectifs scolarisés à satisfaire aux exigences minimales requises pour entrer sur le marché du travail ou poursuivre des études tertiaires. Toutefois, certains des diplômés n'entament pas immédiatement des études tertiaires ou n'entrent pas immédiatement dans la vie active – voir la section 7.10 sur les jeunes sans-emploi non scolarisés (NEETS).

Les taux d'obtention d'un diplôme n'évaluent pas la qualité des retombées de l'enseignement, mais ils donnent une idée du désengagement des jeunes et de l'ampleur de l'abandon scolaire, avant l'obtention d'un diplôme, dans les systèmes d'éducation.

Mode de calcul

Les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base de la répartition de l'effectif diplômé par âge (voir le chapitre 4, section 4.1.5) lors de l'année de référence. Les taux d'obtention d'un diplôme sont nets ou bruts.

Les **taux nets d'obtention d'un diplôme** indiquent la probabilité qu'ont les individus d'être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement tertiaire au cours de leur vie si les tendances actuelles se maintiennent. Ils sont calculés compte tenu de la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge et de données transversales sur les effectifs actuels de diplômés par âge.

Taux nets d'obtention d'un diplôme

$$\sum_{\text{Age}} \frac{\text{Graduates}_{\text{EducLevel, Age}}}{\text{Population}_{\text{Age}}} \times 100$$

Où

La variable $Graduates_{EducLevel, Age}$ correspond à l'effectif diplômé du niveau d'enseignement considéré – parmi les niveaux définis dans la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) – à un âge spécifique et la variable $Population_{Age}$, à l'effectif total de cet âge dans la population.

Prenons l'exemple de diplômés d'un niveau d'enseignement donné de deux âges différents dans un pays : l'effectif diplômé à l'âge de 15 ans et l'effectif diplômé à l'âge de 16 ans sont divisés par l'effectif total respectivement de 15 et 16 ans dans la population. Le taux d'obtention d'un diplôme est la somme des taux à chaque âge.

Précisons que les données sont uniquement réparties par groupe d'âge de 1 an entre l'âge de 11 et 49 ans. Les taux d'obtention d'un diplôme sont estimés dans des groupes d'âge de 5 ans chez les 50-64 ans et sur la base de la taille de la cohorte à partir de l'âge de 65 ans.

Les taux bruts d'obtention d'un diplôme sont calculés comme suit : l'effectif diplômé du niveau d'enseignement considéré tous âges confondus est divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtention du diplôme de ce niveau. L'âge typique d'obtention du diplôme du niveau d'enseignement considéré correspond à l'âge de plus de 50 % de l'effectif diplômé de ce niveau.

Taux bruts d'obtention d'un diplôme

$$\sum \frac{Graduates_{EducLevel}}{Population_{TypicalAge}} \times 100$$

Où

La variable $Graduates_{EducLevel}$ correspond à l'effectif diplômé du niveau d'enseignement considéré durant l'année de référence et la variable $Population_{TypicalAge}$, à l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtention du diplôme du niveau considéré.

Dans *Regards sur l'éducation*, les taux nets sont systématiquement préférés aux taux bruts si les données requises sont disponibles. Les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et dans l'enseignement tertiaire de cycle court ainsi qu'en licence (ou programme équivalent), en master (ou programme équivalent) et en doctorat (ou programme équivalent).

Les taux d'obtention d'un premier diplôme peuvent être utilisés en complément des taux d'obtention d'un diplôme. Ils sont calculés sur la base de l'effectif diplômé pour la première fois (voir la définition au chapitre 4, section 4.1.5) durant une année donnée. Ils présentent l'avantage d'exclure le double comptage d'individus diplômés plus d'une fois du même niveau d'enseignement, qui peut entraîner une surestimation du taux d'obtention d'un diplôme.

Limites et autres considérations

- Le taux d'obtention d'un diplôme est un indicateur difficile à interpréter. Il n'indique pas le pourcentage de diplômés dans la population d'un pays à un moment précis, mais la probabilité qu'ont les individus d'obtenir un diplôme dans ce pays sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme. Les taux d'obtention d'un diplôme sont donc sensibles à tout changement intervenant dans les systèmes d'éducation, par exemple la création de nouveaux programmes ou la modification de la durée des programmes, comme les changements qui s'observent dans de nombreux pays membres de l'UE sous l'effet de la mise en œuvre du processus de Bologne. Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être difficiles à interpréter si leur évolution est due à des changements temporaires dans les systèmes d'éducation.
- Les taux d'obtention d'un diplôme en filière générale (ou académique) et en filière professionnelle peuvent être élevés à cause de certains programmes sanctionnés par un double diplôme.
- Les taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent être très élevés – et même supérieurs à 100 % – durant une certaine période, si de nombreux individus

sont diplômés après l'âge typique d'obtention de ce diplôme (à l'issue d'un programme de seconde chance, par exemple), que des changements ont été introduits dans les systèmes d'éducation (la modification de la durée de certains programmes influe par exemple fortement sur les taux d'obtention d'un diplôme) ou que d'autres facteurs interviennent, par exemple le double comptage (identifier les individus diplômés pour la première fois n'est pas chose facile sans registres détaillés).

- Il peut être utile de décrire le profil des individus diplômés pour la première fois pour compléter l'analyse des taux d'obtention d'un diplôme. Par profil des diplômés, on entend leur répartition par sexe, groupe d'âge, statut (en mobilité internationale ou non), niveau d'enseignement ou domaine d'études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

7.2.2 Taux de réussite

Contexte

Le taux de réussite indique le pourcentage de diplômés d'un programme un certain nombre d'années après l'avoir entamé dans l'effectif de nouveaux inscrits. Il indique la fluidité des parcours des effectifs scolarisés dans un niveau d'enseignement donné (le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement tertiaire).

Mode de calcul

Taux de réussite

$$\sum \frac{\text{Graduates}_{\text{EducLevel, Year}}}{\text{NewEntrant}_{\text{Year-n}}} \times 100$$

Où

La variable $\text{Graduates}_{\text{EducLevel, Year}}$ correspond à l'effectif diplômé du niveau d'enseignement considéré durant l'année de référence et la variable $\text{NewEntrant}_{\text{Year-n}}$ à l'effectif de nouveaux inscrits (voir la définition au chapitre 4, section 4.1.2) à ce niveau n années auparavant, n étant le nombre d'années d'études à suivre à temps plein pour obtenir le diplôme du niveau considéré. Le taux de réussite peut être calculé deux ou trois années après n années ($n + 2$ ou $n + 3$) pour rendre compte des redoublants (qui ont recommencé une année d'études ou un module), des individus scolarisés à temps partiel, etc.

Limites et autres considérations

Selon les données disponibles au sujet du niveau d'enseignement considéré, le taux de réussite peut être calculé par deux méthodes différentes. La première méthode, dite de la **cohorte effective**, consiste à suivre les étudiants pendant une période qui débute au moment où ils entament un programme et se termine un certain nombre d'années plus tard. Le taux de réussite correspond alors au pourcentage d'inscrits qui réussissent leur programme pendant cette période. La deuxième méthode, dite de la **cohorte transversale**, est utilisée en l'absence de données longitudinales sur les étudiants. Le taux de réussite est alors calculé comme suit : l'effectif diplômé du programme considéré durant l'année de référence est divisé par l'effectif de nouveaux inscrits dans ce programme un certain nombre d'années auparavant, qui correspond à la durée théorique de programme.

La prudence est de rigueur lors de la comparaison des résultats à cause des différences méthodologiques. Prenons l'exemple d'un programme d'une durée théorique de deux ans. Les taux de réussite peuvent être calculés sur la base de la cohorte d'individus diplômés en 2014 et de la cohorte de nouveaux inscrits deux années scolaires ou académiques plus tôt, en 2012/13. Dans les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, la cohorte d'individus diplômés en 2014 inclut les individus qui ont entamé le programme considéré en 2012/13 et ont obtenu leur diplôme dans le délai imparti (deux ans), ainsi que ceux qui l'ont entamé avant 2012/13 et ont obtenu leur diplôme en 2014. En conséquence, dans les pays où un pourcentage significatif d'individus sont diplômés après la durée théorique du programme considéré, les taux de réussite basés sur les cohortes transversales sont surestimés par comparaison avec les taux basés sur les cohortes effectives, qui portent sur une période limitée.

7.3 Niveau de formation de la population

Contexte

Le niveau de formation de la population sert souvent d'indicateur pour rendre compte du capital humain – c'est-à-dire des connaissances et compétences de la population. Les qualifications certifient les connaissances et les compétences que les diplômés ont acquises dans l'enseignement formel et donnent des informations à leur sujet. Le niveau de formation dresse le profil de la population ou de sous-catégories de la population, par exemple la population active ou des groupes d'âges spécifiques.

Mode de calcul

Le niveau de formation correspond au niveau d'enseignement le plus élevé dont les individus sont diplômés dans la population ou des sous-catégories de la population.

Niveau de formation

$$\frac{\text{Population}_{\text{Age, Gender, Educ Level Attained}}}{\text{Population}_{\text{Age, Gender, Total}}} \times 100$$

Où

La variable $\text{Population}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}$ correspond à l'effectif d'individus du même âge et du même sexe qui sont au plus diplômés du niveau d'enseignement considéré et la variable $\text{Population}_{\text{Age, Gender, Total}}$ à l'effectif total de la population du même âge et du même sexe. Dans *Regards sur l'éducation*, cet indicateur porte généralement sur tous les niveaux d'enseignement décrits dans la CITE 2011.

Comme dans le cas des taux d'obtention d'un diplôme, le niveau de formation est déterminé sur la base de la réussite des programmes considérés ; le simple fait de les suivre ne suffit pas. Toutefois, le niveau de formation diffère des taux d'obtention d'un diplôme, car il se base uniquement sur le niveau d'enseignement le plus élevé dont les individus sont diplômés, c'est-à-dire sur la réussite attestée du niveau d'enseignement le plus élevé.

Il est dérivé des résultats des enquêtes nationales sur la population active dans la plupart des pays.

Limites et autres considérations

- Les individus dont le niveau de formation est inconnu sont exclus des données utilisées pour calculer l'indicateur.
- Les tendances d'évolution du niveau de formation de la population sont importantes pour évaluer l'expansion des systèmes d'éducation, mais elles sont difficiles à évaluer. La révision de la CITE en 1997 et en 2011 a donné lieu à des ruptures dans les séries chronologiques. Analyser la variation du niveau de formation entre les groupes d'âge est un autre moyen d'évaluer les tendances d'évolution du niveau de formation. La variation du niveau de formation entre les cohortes plus jeunes et plus âgées montre bien l'expansion des systèmes d'éducation de génération en génération. Ainsi, l'évolution du niveau de formation entre les adultes plus jeunes (les 25-34 ans) et plus âgés (les 55-64 ans) révèle une augmentation sensible de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays (OCDE, 2017). Toutefois, les résultats des pays où les effectifs des programmes de formation pour adultes sont importants doivent être interprétés avec prudence.

7.4 Situation au regard de l'emploi

Contexte

Au cours des dernières décennies, les économies et les marchés du travail de nombreux pays sont devenus de plus en plus tributaires d'une offre stable de main-d'œuvre instruite pour poursuivre leur développement économique et préserver leur compétitivité. Cet indicateur examine les taux d'emploi à différents niveaux de formation pour montrer les effets de cette évolution. Les individus plus qualifiés sont plus susceptibles de travailler, car leurs compétences correspondent davantage aux compétences demandées sur le marché du travail. Il reste du travail pour les individus moins qualifiés, mais les moins qualifiés d'entre eux sont plus exposés au risque de chômage.

Mode de calcul

Le taux d'emploi dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du même niveau de formation correspond au pourcentage d'actifs occupés dans ce groupe.

Taux d'emploi par niveau de formation

$$\frac{\text{Employed}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}}{\text{Population}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}} \times 100$$

Où

- La variable $\text{Employed}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}$ correspond à l'effectif d'actifs occupés dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du niveau de formation considéré (niveau d'enseignement de la CITE). Les actifs occupés sont les individus qui, durant la semaine de référence, 1) ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (travailleurs salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs indépendants et travailleurs familiaux non rémunérés) ; ou 2) avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail (pour cause de maladie ou d'accident, de congé, de conflit de travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou de congé parental, etc.).
- La variable $\text{Population}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}$ correspond à l'effectif total de la population du même âge, du même sexe et du même niveau de formation.

Le taux de chômage dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du même niveau de formation correspond au pourcentage de chômeurs dans ce groupe.

Taux de chômage par niveau de formation

$$\frac{\text{Unemployed}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}}{\text{Labourforce}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}} \times 100$$

Où

- La variable $\text{Unemployed}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}$ correspond à l'effectif de chômeurs dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du niveau de formation considéré. Par chômeurs, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'ont pas travaillé (c'est-à-dire qui n'avaient pas d'emploi ou qui n'ont pas travaillé pendant une heure au moins moyennant un salaire ou en vue d'un bénéfice) et ont activement cherché un emploi (c'est-à-dire qui ont effectué des démarches spécifiques au cours des quatre semaines précédant la semaine de référence pour trouver un emploi ou exercer une activité indépendante) et étaient disponibles pour commencer à travailler, comme salariés ou indépendants, dans les deux semaines suivant la semaine de référence.
- La variable $\text{Labourforce}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}$ correspond à l'effectif total (actifs occupés et sans-emploi) de la population du même âge, du même sexe et du même niveau de formation.

Le taux d'inactivité dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du même niveau de formation correspond au pourcentage d'inactifs dans ce groupe.

Taux d'inactivité par niveau de formation

$$\frac{\text{Inactive}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}}{\text{Population}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}} \times 100$$

Où

La variable $\text{Inactive}_{\text{Age, Gender, Educ Level}}$ correspond à l'effectif d'inactifs dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du même niveau de formation. Par inactifs, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'étaient ni actifs occupés, ni chômeurs (qui n'étaient pas à la recherche d'un emploi). Le nombre d'inactifs correspond à l'effectif total de la population diminué du nombre d'actifs (population active).

Cet indicateur est dérivé des résultats des enquêtes nationales sur la population active dans la plupart des pays.

Limites et autres considérations

- Les taux d'emploi et de chômage par niveau de formation ne révèlent pas de relation causale entre le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi, mais ils aident à estimer la probabilité qu'ont les individus de travailler ou d'être au chômage. Les taux d'emploi et de chômage varient sensiblement entre les pays en fonction de la conjoncture économique et de la situation sur le marché du travail.
- Comme les programmes en filière professionnelle peuvent comporter un stage en entreprise (c'est le cas dans les formations en alternance ou sous contrat d'apprentissage), il convient d'accorder une attention particulière à la situation au regard de l'emploi des effectifs de jeunes diplômés de ces programmes pour déterminer dans quelle mesure leur profil est pertinent sur le marché du travail.

7.5 Retombées économiques et sociales de l'enseignement

7.5.1 Avantage salarial relatif du niveau de formation

Contexte

Les différences de rémunération, en particulier à l'avantage des individus plus qualifiés, sont des leviers que le marché peut actionner pour inciter les individus à poursuivre des études en vue de parvenir à un niveau de compétences adéquat ou de le garder. La variation des rémunérations relatives entre les pays est imputable à divers facteurs, dont la demande de compétences sur le marché du travail, l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, la législation sur le salaire minimal, la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives, la fréquence relative du travail saisonnier et à temps partiel ou encore la pyramide des âges de la main-d'œuvre.

Mode de calcul

L'avantage salarial annuel dans un groupe d'individus du même âge, du même sexe et du même niveau de formation est égal au pourcentage de différence entre la rémunération annuelle moyenne dans ce groupe et la rémunération de référence. L'avantage salarial peut être calculé de différentes façons selon l'objet des analyses.

Lorsque les analyses portent sur l'avantage salarial que procure le niveau de formation, la rémunération de référence est généralement la rémunération moyenne des individus du même âge et du même sexe qui sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La rémunération des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est une rémunération de référence adéquate puisque c'est au moment de l'obtention de ce diplôme que les individus choisissent de poursuivre ou non leurs études.

Avantage salarial relatif des actifs occupés par rapport aux actifs occupés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

$$\frac{Earnings_{Age, Gender, Educ Level}}{Earnings_{Age, Gender, Upper Sec}} \times 100$$

Où

La variable $Earnings_{Age, Gender, Educ Level}$ correspond à la rémunération moyenne des individus du même âge et du même sexe dont le niveau de formation est égal à la variable $EducLevel$ et la variable $Earnings_{Age, Gender, Upper Sec}$ à la rémunération moyenne des individus du même âge et du même sexe dont le niveau de formation est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Il peut être utile aussi d'analyser l'avantage salarial par sexe dans un groupe d'individus du même âge et du même niveau de formation. Dans ce cas, la rémunération de référence est la rémunération annuelle moyenne des hommes du même âge et du même niveau de formation.

Avantage salarial des femmes par rapport aux hommes

$$\frac{Earnings_{Age, Educ Level, Women}}{Earnings_{Age, Educ level, Men}} \times 100$$

Où

La variable $Earnings_{Age, Educ Level, Women}$ correspond à la rémunération annuelle moyenne des femmes du même âge et du même niveau de formation et la variable $Earnings_{Age, Educ level, Men}$ à la rémunération annuelle moyenne des hommes du même âge et du même niveau de formation.

Le niveau de la rémunération par rapport à la rémunération médiane se définit comme le ratio entre l'effectif d'individus rémunérés à un niveau donné par rapport à la rémunération médiane et l'effectif total d'individus rémunérés.

Pourcentage d'individus rémunérés

$$\frac{Population_{Earning Level}}{Population_{Earnings}} \times 100$$

Où

- La variable $Population_{Earning Level}$ correspond au nombre d'individus dans chacune des catégories suivantes de rémunération : 1) rémunération inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane ; 2) rémunération supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane ; 3) rémunération supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure à 1.5 fois la rémunération médiane ; 4) rémunération supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2.0 fois la rémunération médiane ; et 5) rémunération supérieure à 2.0 fois la rémunération médiane.
- La variable $Population_{Earnings}$ correspond au nombre d'individus rémunérés.

Dans certains cas, l'avantage salarial des individus scolarisés et non scolarisés est calculé. Cet avantage salarial correspond à la rémunération annuelle moyenne des individus scolarisés divisée par la rémunération annuelle moyenne des individus non scolarisés.

Avantage salarial des individus scolarisés par rapport aux individus non scolarisés

$$\frac{Earnings_{Students}}{Earnings_{Non-students}} \times 100$$

Où

La variable $Earnings_{Students}$ correspond à la rémunération annuelle moyenne des individus scolarisés et la variable $Earnings_{Non-students}$ à la rémunération annuelle moyenne des individus non scolarisés.

Limites et autres considérations

- L'avantage salarial améliore la comparabilité des données entre les pays, car il n'est pas nécessaire de convertir les rémunérations dans la même devise. Les rémunérations doivent être rapportées sur une base annuelle, à temps plein, avant impôt et abstraction faite de la rémunération des travailleurs indépendants, mais les pays ne sont pas tous en mesure de les fournir sous cette forme. La prudence est donc de rigueur lors de l'interprétation des résultats. La variation de la fréquence du travail saisonnier entre les niveaux de formation a par exemple un impact sur l'avantage salarial qui n'est pas le même dans les pays où la rémunération est annuelle que dans ceux où elle est hebdomadaire ou mensuelle. L'annexe 3 de *Regards sur l'éducation* fournit des informations plus détaillées sur les données nationales au sujet de la rémunération.

- La rémunération moyenne pour la catégorie hommes et femmes est calculée sur la base de la rémunération de l'effectif total de la population et n'est donc pas la moyenne simple de la rémunération des hommes et celle des femmes. Elle est calculée comme suit : la rémunération moyenne pour la catégorie hommes et femmes est pondérée séparément pour les hommes et les femmes en fonction du pourcentage d'hommes et de femmes à chaque niveau de formation.
- La définition de la rémunération à temps plein repose soit sur la définition spécifique de la condition de travailleur à temps plein, soit sur le temps de travail hebdomadaire typique.
- La répartition des individus rémunérés peut aussi être prise en compte pour comprendre l'avantage salarial. Les pourcentages d'individus scolarisés et non scolarisés dans l'effectif total d'individus rémunérés ou les pourcentages d'individus rémunérés toute l'année à temps plein, d'individus rémunérés à temps partiel et d'individus non rémunérés dans l'effectif total de la population peuvent aussi être pris en considération.

7.5.2 Incitation financière à investir dans l'enseignement

Contexte

Consacrer du temps et de l'argent aux études, c'est investir dans le capital humain. L'amélioration des débouchés sur le marché du travail et la perspective d'une rémunération plus élevée sont des facteurs qui incitent fortement les individus à investir dans l'élévation de leur niveau de formation et à reporter leur entrée dans la vie active. Quant aux pays, ils bénéficient également de l'élévation du niveau de formation de leur population au travers de la réduction des dépenses publiques au titre des programmes d'aide sociale et de l'augmentation des recettes fiscales (impôts sur le revenu et taxe sur la valeur ajoutée) dès l'entrée des individus dans la vie active (qui sont rémunérés et achètent des biens de consommation).

Le taux de rendement peut être calculé du point de vue des individus ou de la société. Le taux de rendement privé mesure l'avantage économique net dont bénéficieront à l'avenir les individus qui améliorent leur niveau de formation, tandis que le taux de rendement public mesure les avantages que la société retirera de l'amélioration de leur niveau de formation. Les modes de calcul de ces deux types de rendement sont analogues, seuls les coûts et avantages pris en considération varient.

Mode de calcul

Pour calculer le rendement financier de l'enseignement, deux indicateurs peuvent être utilisés : la valeur actuelle nette et le taux de rendement interne.

Valeur actuelle nette

$$\sum_{t=0}^{d-1} \frac{C_t}{(1+i)^t} + \sum_{t=d}^{64-a-d} \frac{B_t}{(1+i)^t}$$

Où

- La variable C_t correspond au coût pendant la période t ($t \in 0, d-1$).
- La variable B_t correspond au bénéfice pendant la période t ($t \in 0, d-1$).
- La variable i correspond au taux d'actualisation.
- La variable d correspond à la durée des études (en années).
- La variable a correspond à l'âge au début des études.
- L'âge de 64 ans correspond à la dernière année d'activité professionnelle.

La valeur actuelle nette exprime les flux financiers qui interviennent à différents moments dans la même unité pour que les coûts et bénéfices soient directement comparables. Pour comparer directement les coûts et bénéfices enregistrés durant toute la carrière, il faut les rapporter au début de l'investissement, ce qui consiste à actualiser tous les flux financiers depuis le début de l'investissement au moyen d'un taux d'intérêt fixe (le taux d'actualisation). Tous les chiffres présentés dans les tableaux de cet indicateur sont des valeurs actuelles nettes, converties en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA). Les PPA neutralisent la variation du coût de la vie et du niveau des prix entre les pays, car elles permettent d'exprimer dans une unité commune le pouvoir d'achat dans les différents pays sur la base du même « panier de biens ».

Le **taux de rendement interne** est le taux d'intérêt i auquel la valeur actuelle nette est égale à zéro.

Il permet d'analyser le rendement financier de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation sous un angle différent. C'est le taux d'actualisation auquel tous les flux financiers sont rapportés au moment de l'investissement initial ou, en d'autres termes, le taux auquel le seuil de rentabilité est atteint. Rapporté au système d'éducation, le taux de rendement interne donne une idée du rendement que les individus peuvent retirer de l'investissement dans l'élévation de leur niveau de formation tous les ans durant leur vie active. Dans l'évaluation des projets, les projets sont approuvés si le taux de rendement interne est plus élevé que le taux d'intérêt en vigueur ou que le taux de rendement d'un autre investissement possible. Plus le taux de rendement interne est élevé, plus l'investissement dans l'élévation du niveau de formation est rentable.

Le rendement financier de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation est calculé à partir de l'âge auquel les individus font cet investissement jusqu'à l'âge de leur départ à la retraite, fixé à 64 ans dans cet indicateur. Deux périodes sont analysées : 1) la durée des études, c'est-à-dire la période durant laquelle les individus et les pouvoirs publics paient le coût des études ; et 2) la durée de la vie active, c'est-à-dire la période pendant laquelle les individus et les pouvoirs publics bénéficient des retombées financières de l'élévation du niveau de formation.

Ces deux indicateurs sont calculés sur la base de coûts et bénéfices qui doivent être déterminés avec circonspection.

Les coûts

Investir dans l'élévation du niveau de formation occasionne des coûts directs et indirects. Les coûts directs correspondent aux dépenses initiales, c'est-à-dire celles faites durant la poursuite des études. Les coûts privés indirects correspondent au manque à gagner des individus, c'est-à-dire aux revenus qu'ils auraient perçus s'ils avaient travaillé au lieu de poursuivre ses études. De même, les coûts publics indirects correspondent au manque à gagner fiscal, c'est-à-dire aux recettes fiscales que les pouvoirs publics auraient perçues si les individus avaient travaillé au lieu de poursuivre leurs études :

- Coûts privés = coûts directs + manque à gagner
- Coûts publics = coûts directs + manque à gagner fiscal

Le coût direct comprend toutes les dépenses d'éducation de tous les niveaux de l'administration (les coûts publics directs) et toutes les dépenses d'éducation des ménages (les coûts privés directs).

Les coûts privés directs sont calculés abstraction faite des bourses et aides et les coûts publics directs, abstraction faite des prêts d'études publics. L'exclusion des prêts d'études des coûts publics peut entraîner une sous-estimation des coûts publics dans certains pays, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Dans les cas où les bourses et aides sont supérieurs aux coûts privés directs, ceux-ci sont considérés comme nuls.

Le manque à gagner privé et le manque à gagner fiscal sont des coûts indirects. Par souci de simplification, cet indicateur se base sur l'hypothèse que les individus concernés ne sont ni rémunérés, ni assujettis à l'impôt pendant leurs études. Pour calculer le manque à gagner privé et fiscal, cet indicateur se base sur l'hypothèse d'un manque à gagner privé égal au salaire minimal. Cette simplification a été retenue pour améliorer la comparabilité des données entre les pays, même si elle risque d'entraîner une surestimation de la valeur actuelle nette, car bon nombre des jeunes adultes sont susceptibles de percevoir une rémunération supérieure au salaire minimal.

Les bénéfices

Les bénéfices découlant de l'investissement dans l'enseignement correspondent aux revenus supplémentaires qui sont associés à l'élévation du niveau de formation, compte tenu de la probabilité de travailler. Pour les individus, il s'agit des revenus supplémentaires nets que leur vaut l'élévation de leur niveau de formation, dans l'hypothèse où ils trouvent du travail et sont rémunérés jusqu'à l'âge de leur retraite, fixé à 64 ans dans tous les pays. Les bénéfices publics sont calculés de sorte qu'ils reflètent les bénéfices privés. Les bénéfices publics correspondent à la somme des recettes fiscales supplémentaires que perçoivent les pouvoirs publics dans le cas de l'élévation du niveau de formation des individus, dans l'hypothèse où ceux-ci trouvent du travail.

Le bénéfice total, public et privé, peut se formuler comme suit, où la variable j est le niveau le plus élevé de formation et la variable $j - 1$, un niveau inférieur de formation :

Total private benefits,

$$\begin{aligned} &= \{ \text{Expected net earnings at level}_j \} \\ &- \{ \text{Expected net earnings at level}_{j-1} \} \\ &= \{ (1 - \text{Unemployment rate})_j * (\text{Net earnings})_j \\ &+ (\text{Unemployment rate})_j * (\text{Net unemployment benefits})_j \} \\ &- \{ (1 - \text{Unemployment rate})_{j-1} * (\text{Net earnings})_{j-1} \\ &+ (\text{Unemployment rate})_{j-1} * (\text{Net unemployment benefits})_{j-1} \} \end{aligned}$$

Total public benefits,

$$\begin{aligned} &= \{ \text{Expected tax receipts at level}_j \} \\ &- \{ \text{Expected tax receipts at level}_{j-1} \} \\ &= \{ (1 - \text{Unemployment rate})_j * (\text{tax receipt})_j \\ &- (\text{Unemployment rate})_j * (\text{Net unemployment benefits})_j \} \\ &- \{ (1 - \text{unemployment rate})_{j-1} * (\text{tax receipt})_{j-1} \\ &- (\text{Unemployment rate})_{j-1} * (\text{Net unemployment benefits})_{j-1} \} \end{aligned}$$

Décomposition des effets liés à la rémunération nette et aux recettes fiscales : cet indicateur présente aussi la décomposition des effets liés à la rémunération nette et aux recettes fiscales, sur la base de l'avantage salarial associé à l'élévation du niveau de formation.

- L'effet de l'impôt sur le revenu est la somme actualisée du supplément d'impôt sur le revenu dû par les individus à cause de l'élévation de leur niveau de formation. Les calculs relatifs à l'impôt sur le revenu sont effectués sur la base du modèle de l'OCDE présenté dans *Les impôts sur les salaires*, qui détermine l'impôt dû à un niveau donné de rémunération. Ce modèle permet de calculer le niveau de la fiscalité sur le travail dans plusieurs scénarios, selon la composition des ménages. Le scénario retenu dans cet indicateur est celui d'un actif occupé célibataire et sans enfants.
- L'effet des cotisations sociales correspond à la somme actualisée du supplément de cotisations sociales dû par les individus en raison de l'élévation de leur niveau de formation. Les cotisations sociales des salariés sont calculées à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Les impôts sur les salaires*, le scénario retenu étant celui d'un actif occupé âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants.
- L'effet des transferts sociaux correspond à la somme actualisée des différences de transferts sociaux des pouvoirs publics aux individus sous l'effet de l'élévation du niveau de formation. Les transferts sociaux retenus ici sont les aides au logement et les prestations sociales versées aux individus par les pouvoirs publics. Les transferts sociaux sont calculés à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Prestations et salaires*, le scénario retenu étant celui d'un actif occupé âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants.
- L'effet des allocations de chômage correspond à la somme actualisée du supplément d'allocations que les individus perçoivent au cours de leurs périodes de chômage durant leur carrière en raison de l'élévation de leur niveau de formation. L'effet des allocations de chômage correspond à la différence entre les allocations de chômage des individus plus instruits et la rémunération nette des individus moins instruits. Les allocations de chômage sont calculées à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Prestations et salaires*, le scénario retenu étant celui d'un actif occupé âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants. On considère que les individus peuvent prétendre aux allocations de chômage prévues durant les périodes où ils sont au chômage.

Limites et autres considérations

- Les données sont exclusivement comptables. Les résultats seraient probablement différents si les estimations économétriques se basaient sur des microdonnées (provenant d'enquêtes auprès des ménages ou des individus) et non sur la rémunération cumulée durant la carrière, dérivée de la rémunération moyenne.

- La méthode retenue ici consiste à estimer la rémunération future des actifs occupés à différents niveaux de formation sur la base de la variation actuelle de la rémunération brute entre les groupes d'âge et les niveaux de formation. Toutefois, la relation entre différents niveaux de formation et la rémunération pourrait varier à l'avenir, sous l'effet de l'évolution technologique, économique ou sociale.
- Les bénéfices de l'élévation du niveau de formation sont estimés compte tenu de son effet sur la probabilité que les individus ont de trouver du travail s'ils en cherchent. Toutefois, avec l'inclusion de cette variable, les estimations sont sensibles au stade du cycle économique lors duquel la collecte des données a eu lieu. Comme la situation des individus sur le marché du travail est dans l'ensemble plus favorable s'ils sont plus qualifiés, la valeur de l'élévation du niveau de formation augmente lorsque la croissance économique est faible.
- Le rendement durant la vie active est calculé sur la base d'un âge théorique de départ à la retraite (64 ans). Toutefois, l'âge du départ à la retraite varie fortement entre les pays. Une vie active de quelques années de plus ou de moins peut modifier sensiblement le rendement privé et public de l'élévation du niveau de formation.
- Le modèle tient uniquement compte des recettes fiscales en rapport direct avec le niveau de rémunération des individus, abstraction faite d'autres recettes fiscales en rapport indirect avec des activités que des individus pourraient entreprendre grâce à l'élévation de leur niveau de formation. Ainsi, comme les individus plus instruits sont généralement mieux rémunérés, ils ont tendance à acheter plus de biens et services et, donc, à verser des montants supérieurs au titre de la taxe sur la valeur ajoutée (TVA). Par voie de conséquence, cet indicateur sous-estime le rendement public.
- Les individus mieux rémunérés tendent aussi à investir davantage dans leur régime de retraite, de sorte qu'ils continuent de bénéficier d'un avantage financier une fois à la retraite, mais cet avantage supplémentaire n'est pas pris en considération dans cet indicateur. Par ailleurs, le rendement de l'élévation du niveau de formation est sous-estimé dans les pays où le régime de retraite est en grande partie financé par les cotisations versées par les employeurs en plus des salaires, par comparaison avec les pays où ce sont les individus qui alimentent leur régime de retraite.
- Dans de nombreux pays, des programmes publics de prêts d'études à taux d'intérêt réduit incitent fortement les individus à poursuivre des études, car ils diminuent le coût privé de l'élévation du niveau de formation, mais ils en diminuent aussi le rendement privé puisqu'ils doivent être remboursés par la suite. Ces prêts subventionnés ne sont pas pris en considération dans l'indicateur en l'état, mais ils influent souvent fortement sur le rendement public et privé de l'élévation du niveau de formation.
- D'autres facteurs affectent le rendement de l'élévation du niveau de formation, mais ils ne sont pas pris en considération dans cet indicateur. Le rendement financier de l'élévation du niveau de formation peut par exemple être affecté par le domaine d'études, la conjoncture économique, la situation sur le marché du travail et le cadre institutionnel spécifiques des pays, ainsi que par des facteurs culturels et sociaux. De plus, les retombées de l'enseignement ne sont pas uniquement financières, elles sont aussi économiques – l'accroissement de la productivité dopant la croissance économique – et sociales – les individus plus instruits ayant tendance à être en meilleure santé, à être plus épanouis et à participer davantage à la vie de la société.
- Le taux d'actualisation reflète la valeur de l'argent au jour le jour et permet de comparer les coûts et bénéfices (flux de trésorerie) dans le temps. Le taux d'actualisation peut être estimé soit comme un taux de rendement interne, qui correspond au point d'équivalence entre les coûts et les bénéfices, soit comme un taux prenant aussi en compte le risque inhérent à l'investissement, ce qui consiste alors à calculer une valeur actuelle nette, avec des bénéfices exprimés en unités monétaires. La question du taux d'actualisation est cruciale et le taux est difficile à choisir, car il doit refléter non seulement le terme de l'investissement, mais également le coût de l'emprunt ou le risque perçu de l'investissement. Pour permettre les comparaisons et faciliter l'interprétation des résultats, le même taux d'actualisation est appliqué dans tous les pays.

7.5.3 Retombées sociales de l'enseignement

Contexte

Plusieurs retombées sociales peuvent être associées à l'enseignement, par exemple les styles de vie adoptés par les individus grâce aux compétences cognitives et socio-affectives qu'ils ont acquises durant

leurs études. La santé, la confiance interpersonnelle, le bénévolat, l'engagement politique et la satisfaction de la vie font partie des retombées sociales communément analysées.

Mode de calcul

La relation entre l'enseignement et les diverses retombées sociales est estimée d'une façon similaire. La relation entre l'enseignement et la santé s'évalue par exemple à l'aune du pourcentage d'adultes s'estimant en bonne santé à un niveau donné de formation ou de compétence en littératie ou en numératie dans l'effectif total de la population âgée de 25 à 64 ans ayant le même niveau de formation ou de compétence.

Pourcentage d'adultes s'estimant en bonne santé

$$\frac{GOOD\ HEALTH_{Educ\ Level\ and/or\ i}}{Population_{Educ\ Level\ and/or\ i}} \times 100$$

Où

- La variable $GOOD\ HEALTH_{Educ\ Level\ and/or\ i}$ correspond à l'effectif d'adultes s'estimant en bonne santé au niveau i de formation (CITE) ou de compétence en littératie ou en numératie.
- La variable $Population_{i\ and/or\ i}$ correspond à l'effectif total de la population au niveau i de formation (CITE) ou de compétence en littératie ou en numératie.

Des régressions selon la méthode des moindres carrés ordinaires sont utilisées pour déterminer l'impact du niveau de formation sur la perception de l'état de santé, le bénévolat, la confiance interpersonnelle et l'efficacité politique et évaluer la probabilité que des retombées sociales soient associées au niveau de formation avec, comme variables indépendantes, le niveau de formation, le sexe, l'âge et la rémunération mensuelle. Les régressions sont effectuées par étape, soit sur la base, en premier lieu, du niveau de formation, en deuxième lieu, du sexe et de l'âge et, en troisième lieu, de la rémunération mensuelle. Des analyses séparées sont également effectuées pour contrôler la performance en littératie et en numératie à chaque étape.

Les données des analyses sur les retombées sociales proviennent d'enquêtes différentes. Elles proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes dans les analyses sur la perception de l'état de santé, la confiance interpersonnelle, le bénévolat et l'efficacité politique et des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (SILC) et des enquêtes nationales dans les analyses complémentaires sur la santé, en l'espèce sur la limitation de l'activité pour cause de problèmes de santé. Les données sur la satisfaction de la vie proviennent du Gallup World Poll.

Limites et autres considérations

- La variation entre les pays des retombées sociales perçues et de leur association avec le niveau de formation doit être interprétée avec prudence, car les indicateurs subjectifs peuvent être affectés par des facteurs sociaux et culturels qui varient tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci.
- Il y a lieu de tenir compte en particulier des erreurs-types et de l'intervalle de confiance lors de l'interprétation des résultats et des différences entre les groupes. Les estimations statistiques sont dérivées d'échantillons d'adultes et non de l'ensemble de la population cible.

7.6 Analyse des dépenses

Les dépenses sont souvent analysées dans un cadre qui s'articule autour de trois dimensions (voir le chapitre 4, section 4.5.1) :

- Les biens et les services (primaires et secondaires) fournis ou achetés ;
- Les prestataires de services (les établissements d'enseignement et les entités sans vocation pédagogique, telles que les sociétés de transport scolaire) ;
- La source publique ou privée du financement de la fourniture ou de l'achat de ces biens ou services.

De plus, il existe quatre catégories de dépenses :

- les dépenses publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement
- les dépenses privées au titre de l'achat de biens et services en rapport avec l'enseignement en dehors des établissements d'enseignement
- les subventions publiques aux étudiants et à d'autres entités privées
- les transferts publics à d'autres entités privées.

Selon l'indicateur, le type de dépense, la nature des biens et services achetés, le type de prestataire de services et la source de financement peuvent varier, comme l'expliquent les sections suivantes de manière plus détaillée.

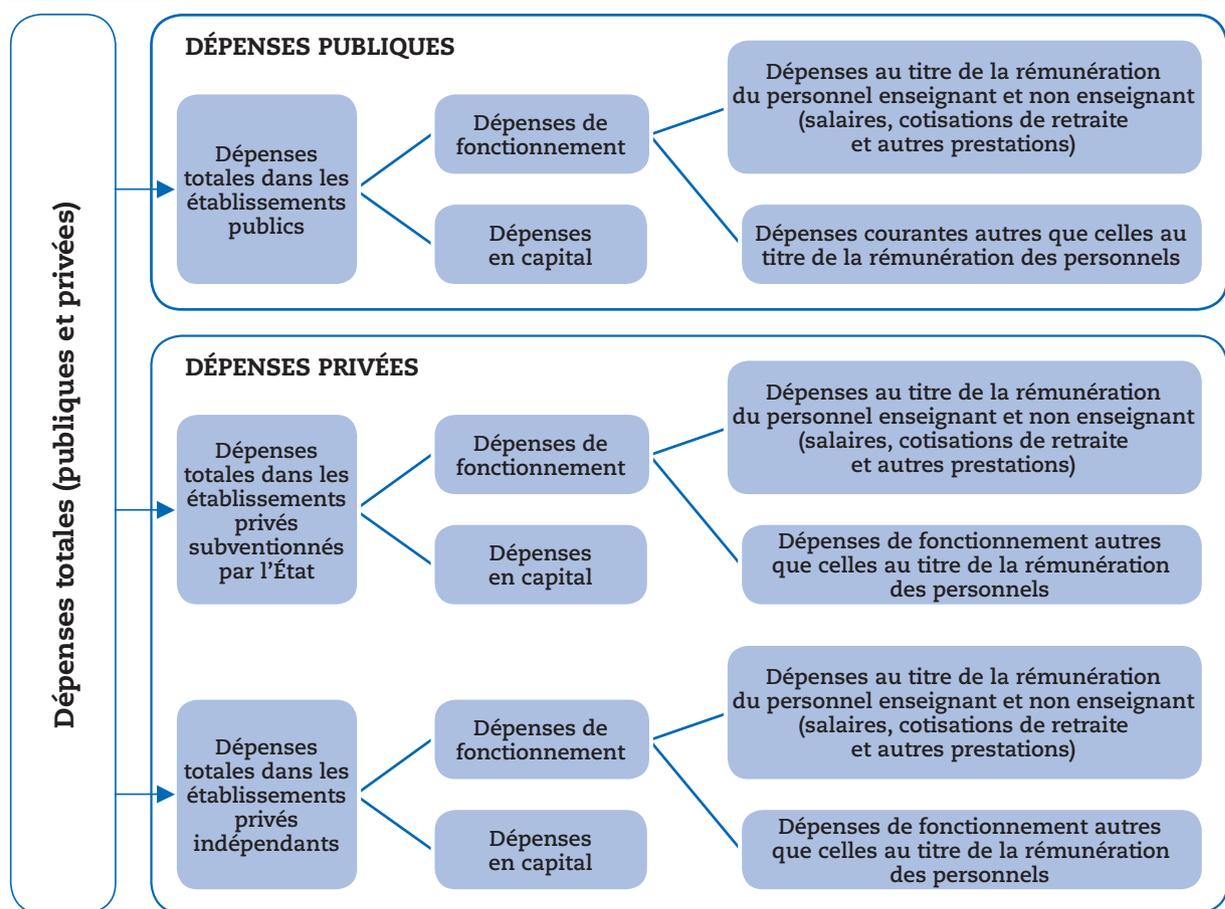
7.6.1 Dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement

Contexte

L'apprentissage est efficace lorsque toutes les conditions suivantes sont réunies : le personnel est formé et talentueux, les infrastructures sont adéquates, les équipements sont à la pointe et les étudiants sont motivés et disposés à apprendre. Les responsables politiques doivent concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, surtout dans l'enseignement tertiaire.

■ Graphique 7.1 ■

Dépenses unitaires dans les établissements d'enseignement publics et privés



Il est difficile d'estimer le niveau optimal de ressources à mobiliser pour procurer un rendement optimal aux individus et à la société dans son ensemble. Toutefois, la comparaison internationale des dépenses unitaires peut servir de point de départ pour analyser le niveau de l'investissement des pays et évaluer l'efficacité des différents modèles d'enseignement. Elle donne une idée de l'adéquation ou de l'efficacité du financement de l'enseignement par rapport à une unité fondamentale du système, à savoir l'étudiant.

Mode de calcul

Cet indicateur rend compte des dépenses publiques et privées directes au titre des établissements d'enseignement en fonction des effectifs qui y sont scolarisés rapportés en équivalents temps plein.

Dépenses unitaires annuelles dans les établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{year_x} / PPP_{year_x}}{AdjustedFTE_ENRL_{year_x}}$$

Où

La variable $EDU_EXPENDITURE_{year_x}$ correspond au total des dépenses (publiques et privées) des établissements d'enseignement (voir le graphique 7.1). En relèvent les dépenses au titre des biens et services primaires, à savoir celles au titre du personnel enseignant, des infrastructures scolaires, des manuels scolaires et du matériel pédagogique, et les dépenses au titre des biens et services secondaires, à savoir celles au titre de la recherche-développement (R-D), des services auxiliaires, de l'administration générale et autres activités (voir la définition des dépenses d'éducation au chapitre 4, section 4.5).

La variable $EDU_EXPENDITURE_{year_x} / PPP_{year_x}$ correspond aux dépenses des établissements d'enseignement exprimées en devise nationale, puis divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le produit intérieur brut (PIB) afin de les convertir en équivalents USD. Le taux de change PPA est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE. Les PPA neutralisent la variation du coût de la vie et du niveau des prix entre les pays, car elles permettent d'exprimer dans une unité commune le pouvoir d'achat dans les différents pays sur la base du même « panier de biens ».

La variable $AdjustedFTE_ENRL_{year_x}$ correspond à l'effectif total scolarisé dans les établissements d'enseignement publics et privés, après ajustement de l'année scolaire ou académique avec l'exercice budgétaire. Les différences entre les périodes de référence des dépenses et des effectifs scolarisés peuvent biaiser les dépenses unitaires. C'est pourquoi il faut rapporter l'effectif scolarisé à l'exercice budgétaire. Cela suppose de calculer une moyenne pondérée de l'effectif scolarisé en équivalents temps plein durant les deux années scolaires ou académiques consécutives coïncidant avec l'exercice budgétaire considéré.

$$AdjustedFTE_ENRL_{year_x} = W_{year_x - 1/x} * FTE_ENRL_{year_x - 1/x} + W_{year_x/x + 1} * FTE_ENRL_{year_x/x + 1}$$

Où

- La variable $W_{year_x - 1/x}$ correspond au coefficient de pondération de la partie de l'année scolaire ou académique débutant l'exercice budgétaire x ;
- La variable $W_{year_x/x + 1}$ correspond au coefficient de pondération de la partie de l'année scolaire ou académique clôturant l'exercice budgétaire x ;
- La variable $FTE_{year_x - 1/x}$ correspond à l'effectif scolarisé rapporté en équivalents plein temps durant l'année scolaire ou académique $x/x - 1$ et la variable $FTE_{year_x/x + 1}$ à l'effectif scolarisé rapporté en équivalents plein temps durant l'année scolaire ou académique $x/x + 1$.

En Autriche par exemple, il faut procéder comme suit pour ajuster l'effectif scolarisé avec l'exercice budgétaire 2001. Il convient d'additionner 8 douzièmes de l'effectif scolarisé rapporté en équivalents plein temps durant l'année scolaire ou académique 2000/01 et 4 douzièmes de l'effectif scolarisé rapporté en équivalents plein temps durant l'année scolaire ou académique 2001/02.

Les dépenses unitaires peuvent aussi être rapportées en pourcentage du PIB par habitant pour évaluer la part de la richesse nationale qui est investie dans l'enseignement.

Dépenses unitaires en pourcentage du PIB par habitant

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{year_x}}{AdjustedFTE_ENRL_{year_x}} / \frac{GDP_{year_x}}{Population_{year_x}}$$

Les dépenses en devise nationale sont divisées par le PIB par habitant en devise nationale. Voir la section suivante pour plus de détails.

Limites et autres considérations

- Dans les cas où les données de l'exercice budgétaire ne sont pas alignées sur l'année de référence (l'année civile), les données sont rapportées à la période de référence à l'aide des déflateurs du PIB. Il s'ensuit que les chiffres en ETP après ajustement peuvent différer des chiffres en ETP fournis dans d'autres indicateurs.
- Les dépenses d'éducation au titre des biens et services ne sont pas toutes effectuées dans les établissements d'enseignement. Les ménages peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant leurs études peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Cet indicateur exclut toutes les dépenses en dehors des établissements d'enseignement, même si elles sont subventionnées par les pouvoirs publics.
- Aux niveaux supérieurs d'enseignement, cet indicateur est plus difficile à interpréter, car les taux de scolarisation varient fortement entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire par exemple, la valeur de cet indicateur peut être assez élevée dans les pays de l'OCDE qui consacrent une part relativement importante de leur richesse à un effectif d'étudiants relativement restreint.

7.6.2 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB

Contexte

Les dépenses d'éducation représentent un investissement qui peut aider à doper la croissance économique, à améliorer la productivité, à favoriser l'épanouissement individuel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. Le pourcentage des ressources financières totales que chaque pays consacre à l'enseignement est un choix politique majeur. Cet indicateur indique le pourcentage de la richesse nationale (le PIB) que les pays investissent dans les établissements d'enseignement, ce qui montre la valeur de leur investissement en fonction de leur capacité financière.

Mode de calcul

Dépenses en pourcentage du PIB

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{year_x}}{GDP_{year_x}}$$

Cet indicateur est ventilé par source (publique ou privée) de financement. La distinction entre les sources publiques et privées de financement repose sur les sources initiales de financement et ne reflète pas les transferts ultérieurs entre les secteurs public et privé. C'est la raison pour laquelle les subventions publiques aux ménages au titre des frais de scolarité et autres et les transferts à d'autres entités privées sont incluses parmi les dépenses publiques dans cet indicateur (voir le graphique 7.2 et la définition au chapitre 4, section 4.5.4).

Dépenses publiques en pourcentage du PIB

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{public, year_x}}{GDP_{year_x}}$$

Dépenses privées en pourcentage du PIB

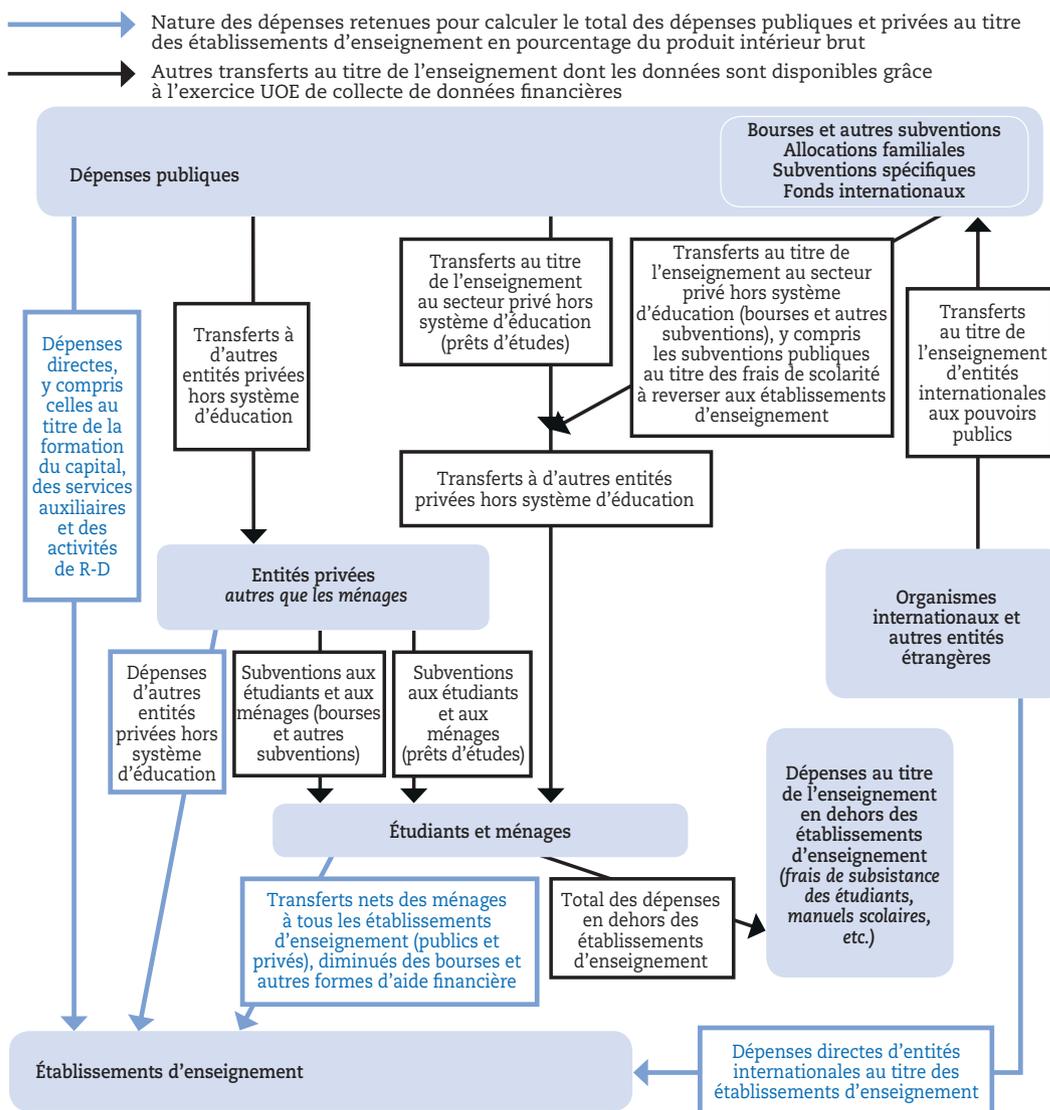
$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{private, year_x}}{GDP_{year_x}}$$

Où

- La variable $EDU_EXPENDITURE_{public, year_x}$ correspond au total des dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement durant une année spécifique, y compris les subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées. Les dépenses internationales au titre des établissements d'enseignement sont incluses dans les dépenses publiques.
- La variable $EDU_EXPENDITURE_{private, year_x}$ correspond au total des dépenses des ménages et d'autres entités privées au titre des établissements d'enseignement.
- La variable GDP_{year_x} correspond au produit intérieur brut de l'année de référence, c'est-à-dire à la somme des valeurs ajoutées par les producteurs résidents (y compris les entreprises du secteur de la distribution, du commerce et des transports) aux prix à la production, augmentée des droits et taxes à l'importation, mais diminuée de la consommation intermédiaire de ces producteurs aux prix d'acquisition. Le PIB est exprimé en devise nationale (en millions).

■ Graphique 7.2 ■

Nature des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement



Limites et autres considérations

- Dans les pays dont l'année de référence diffère de l'année civile (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple), le PIB des deux années de référence est pondéré de manière linéaire pour l'aligner sur l'année civile. Les chiffres proviennent de la base de données sur les comptes nationaux.
- Les données sur les effectifs scolarisés sont alignées sur l'exercice budgétaire de référence. Il est inutile d'ajuster l'exercice budgétaire avec l'année de référence si les chiffres du PIB par habitant se rapportent à la même année de référence que les données financières.
- Comme dans l'indicateur précédent, les dépenses d'éducation, par exemple au titre de l'achat de biens et de services en rapport avec l'enseignement (manuels scolaires et cours extrascolaires), ne concernent pas toutes les établissements d'enseignement. Cet indicateur exclut toutes les dépenses en dehors des établissements d'enseignement, même si elles sont subventionnées par les pouvoirs publics.

7.6.3 Part des dépenses publiques et privées dans les dépenses au titre des établissements d'enseignement

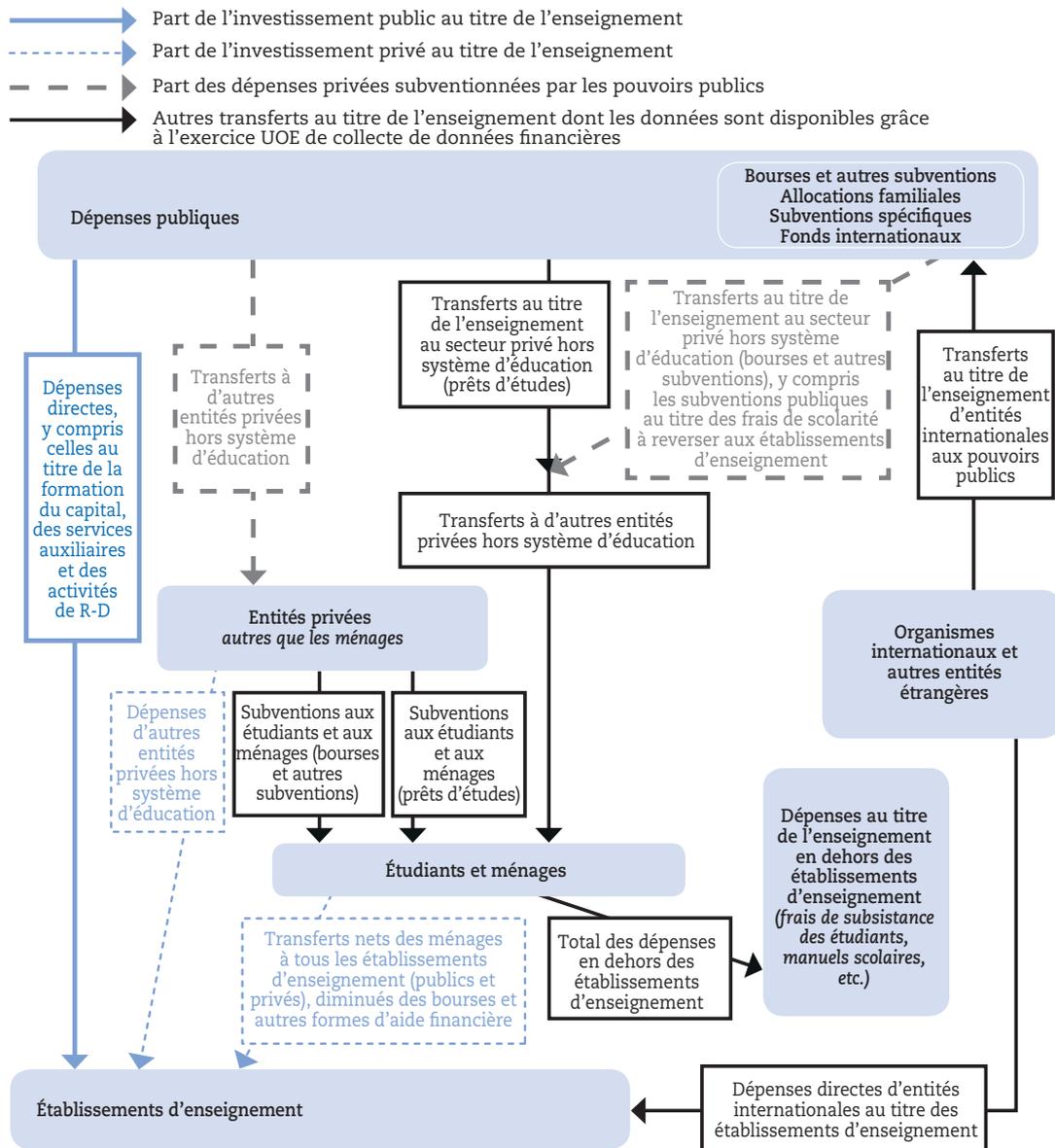
Contexte

La question du partage des coûts de l'enseignement entre ceux qui en bénéficient et la société dans son ensemble est au cœur des débats dans de nombreux pays. Cette question se pose avec une acuité

particulière au début et à la fin du parcours scolaire – l'éducation de la petite enfance et l'enseignement tertiaire – où le financement public intégral, ou quasi intégral, est moins courant. Cet indicateur montre le partage des coûts de l'enseignement entre les secteurs public et privé, y compris leurs parts relatives d'investissement et l'ampleur des transferts de fonds entre eux au titre de l'enseignement.

■ Graphique 7.3 ■

Part relative des investissements public et privé dans les établissements d'enseignement



Mode de calcul

Cet indicateur porte sur toutes les dépenses au titre des établissements d'enseignement, y compris celles au titre de la rémunération des personnels, ainsi que sur les dépenses au titre de la formation du capital, des services auxiliaires et de la R-D (voir le graphique 7.3). Il ne prend pas en compte les fonds étrangers. Il exclut aussi les dépenses au titre du service de la dette (intérêts dus sur les montants empruntés au titre de l'enseignement et remboursement du principal) et les frais de scolarité versés par les ménages à l'administration régionale ou locale, et non directement aux établissements d'enseignement. Les dépenses publiques et privées sont dépenses finales, c'est-à-dire après transferts publics aux entités privées.

Part relative des dépenses publiques

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{public}}{EDU_EXPENDITURE} \times 100$$

Part relative des dépenses privées

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{private}}{EDU_EXPENDITURE} \times 100$$

Où

- La variable $EDU_EXPENDITURE_{public}$ correspond aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, y compris celles au titre des services auxiliaires et de la R-D. Elle exclut les dépenses sans rapport direct avec l'enseignement (culture, sport, activités pour la jeunesse), sauf si elles concernent des activités proposées à titre de service auxiliaire.
- La variable $EDU_EXPENDITURE_{private}$ correspond aux dépenses du secteur privé (étudiants, ménages et autres entités privées ; voir la définition au chapitre 4, section 4.5.4) au titre des établissements d'enseignement. Comme cet indicateur porte sur les dépenses finales, les subventions publiques aux entités privées à reverser aux établissements d'enseignement sont incluses dans les dépenses privées.
- La variable $EDU_EXPENDITURE$ correspond au total des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (voir la définition ci-dessus).

Limites et autres considérations

- Comme dans les deux indicateurs précédents, les dépenses d'éducation au titre des biens et services ne concernent pas toutes les établissements d'enseignement. Cet indicateur exclut toutes les dépenses en dehors des établissements d'enseignement, même si elles sont subventionnées par les pouvoirs publics.
- Les dépenses au titre du service de la dette (les intérêts dus sur les montants empruntés au titre de l'enseignement et le remboursement du principal) sont exclues de l'indicateur.
- Les frais de scolarité dus par les étudiants scolarisés dans un établissement public que les ménages versent à l'administration régionale ou locale et non directement à l'établissement d'enseignement sont exclus pour éviter les doubles comptages, car ils sont déjà imputés dans les dépenses privées des ménages au titre des établissements d'enseignement.

7.6.4 Total des dépenses publiques d'éducation**Contexte**

Le montant des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses publiques totales reflète la valeur de l'éducation par rapport à d'autres domaines de l'action publique, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense et la sécurité. Il montre en quelque sorte la priorité relative accordée à chaque domaine de l'action publique et la capacité du secteur privé à y intervenir. Cela dit, le rôle et le mandat du secteur public varient considérablement selon les pays en fonction de leurs circonstances spécifiques. Ainsi, une crise sanitaire ou sécuritaire d'ampleur nationale peut avoir pour effet de diminuer les dépenses d'éducation par rapport aux dépenses au titre de la santé ou de la défense, même si l'éducation reste une priorité de premier plan pour les pouvoirs publics.

Mode de calcul

Contrairement aux indicateurs précédents qui se limitent aux dépenses au titre des établissements d'enseignement, cet indicateur porte sur le total des dépenses publiques d'éducation (voir le graphique 7.4), qui incluent les subventions au titre des dépenses privées en dehors des établissements d'enseignement (au titre des frais de subsistance des étudiants, par exemple) et les dépenses de toutes les entités publiques (pas uniquement le ministère de l'Éducation).

Total des dépenses publiques d'éducation

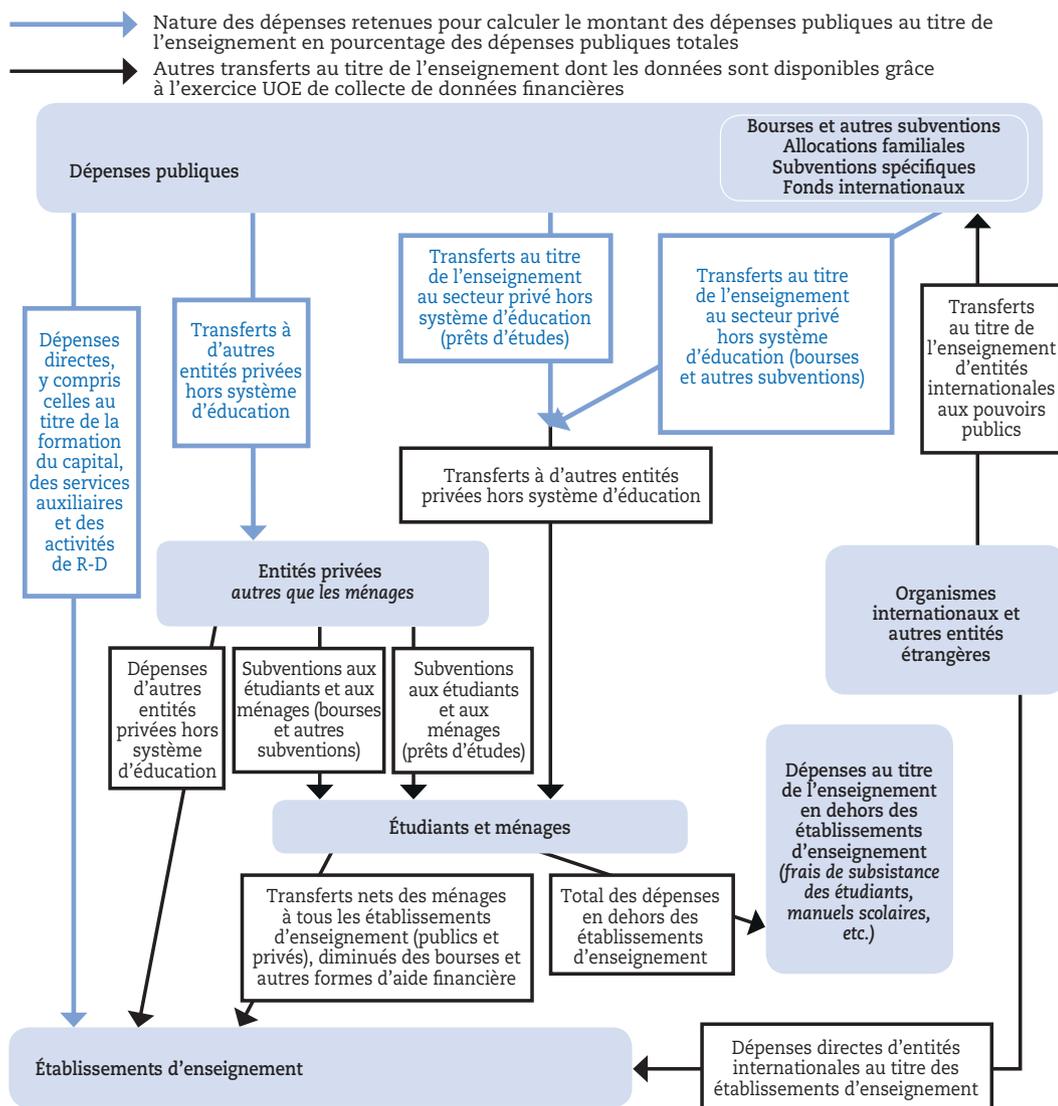
$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{public}}{ALL_EXPENDITURE_{public}}$$

Où

- La variable $EDU_EXPENDITURE_{public}$ correspond au total des dépenses publiques d'éducation, dans et hors les établissements d'enseignement. Elle inclut tous les transferts publics aux entités privées au titre des prêts d'études et des frais de scolarité et de subsistance des étudiants et autres dépenses privées hors établissements (subventions à des entités privées au titre de l'enseignement). Elle inclut aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont les ministères autres que le ministère de l'Éducation dans l'administration nationale (centrale), les administrations locales et régionales et autres services publics.
- La variable $ALL_EXPENDITURE_{public}$ correspond au total des dépenses publiques, à savoir les dépenses de fonctionnement non remboursables et les dépenses en capital des administrations centrales, régionales et locales.

■ Graphique 7.4 ■

Nature des dépenses publiques d'éducation



Limites et autres considérations

- Les données peuvent également être désagrégées en fonction des sources publiques de financement de l'enseignement, exception faite des sources internationales, qui se répartissent en trois catégories : l'administration centrale (nationale), les administrations régionales (États, provinces, Länder, etc.) et les

administrations locales (municipalités, districts, communes, etc.). Les adjectifs « régionale » et « locale » désignent les administrations dont les compétences sont limitées à une subdivision géographique dans un pays. Ils ne s'appliquent pas aux instances gouvernementales dont la compétence n'est pas circonscrite géographiquement, mais est définie en termes de responsabilité de services, de fonctions ou de catégories d'étudiants spécifiques (voir le chapitre 4, section 4.5.4, pour plus de détails sur les niveaux des administrations).

- Les dépenses au titre du service de la dette (intérêts) sont incluses dans les dépenses publiques totales, mais sont exclues des dépenses publiques d'éducation, car certains pays sont dans l'impossibilité de faire la distinction entre les intérêts dus pour l'éducation et les intérêts dus pour les autres services. Par voie de conséquence, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales peuvent être sous-estimées dans les pays où le service de la dette représente une partie importante des dépenses publiques totales toutes catégories de services confondues.

7.6.5 Aide financière aux étudiants et frais de scolarité facturés par les établissements d'enseignement

Contexte

Les choix des responsables politiques concernant les frais de scolarité pratiqués dans l'enseignement tertiaire ont un impact à la fois sur les coûts à charge des étudiants et sur le budget des établissements d'enseignement. Comme les aides publiques aux étudiants et à leur famille couvrent une partie des dépenses privées au titre de l'enseignement et des frais y afférents, les pouvoirs publics peuvent s'en servir pour encourager les individus, en particulier ceux de condition modeste, à poursuivre des études. C'est donc un moyen pour les gouvernements de s'attaquer aux problèmes d'accès et d'égalité des chances.

Mode de calcul

Deux indicateurs peuvent être calculés : les frais de scolarité moyens et le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'une aide financière.

Estimation de la moyenne des frais de scolarité annuels facturés par les établissements d'enseignement

$$\frac{\text{Annual average tuition fees}_{\text{Education Level, fields of education, institution type, student nationality}}}{\text{PPP}}$$

Où

La moyenne des frais de scolarité annuels à charge des étudiants à temps plein par niveau d'enseignement, domaine d'études et statut des étudiants (étudiants étrangers ou en mobilité internationale) est divisée par l'indice de PPA pour le PIB afin de la convertir en équivalents USD. Les PPA neutralisent la variation du coût de la vie et du niveau des prix entre les pays, car elles permettent d'exprimer dans une unité commune le pouvoir d'achat dans les différents pays sur la base du même « panier de biens ».

Pourcentage d'étudiants bénéficiant d'une aide financière

$$\frac{\text{Students benefitting from public loans AND/OR scholarships/grants}_{\text{Education Level}}}{\text{Full-time students enrolled in education}_{\text{Education Level}}}$$

Limites et autres considérations

- Les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants bénéficiaires d'une aide doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux programmes de l'enseignement tertiaire et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement.
- Des données sont disponibles au sujet des prêts d'études, notamment le montant moyen, le pourcentage d'étudiants qui en ont contracté un, les taux d'intérêt, les modalités de remboursement, l'endettement moyen à l'obtention du diplôme et les possibilités d'allègement ou d'effacement de la dette, mais pas au sujet du montant moyen des bourses et autres aides financières.
- Les aides et subventions publiques peuvent cibler les ressortissants nationaux – c'est le cas dans les pays où les frais de scolarité à charge des étudiants varient selon qu'ils sont ressortissants nationaux ou en

mobilité internationale. Elles peuvent aussi cibler les étudiants originaires d'un groupe de pays spécifiques, dont les frais de scolarité sont identiques à ceux des ressortissants nationaux. Les données peuvent aussi être ventilées par pays d'origine pour identifier les pays encourageant la mobilité internationale.

7.6.6 Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital au titre de l'enseignement

Contexte

Les décisions prises en matière d'affectation des ressources ont un impact sur les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et peuvent influencer sur la nature de l'enseignement. Cet indicateur montre la répartition du budget au titre de l'enseignement entre les ressources et les services, en l'espèce entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital (voir la définition au chapitre 4, section 4.5.5). Les dépenses en capital sont les dépenses au titre d'actifs dont la durée de vie est supérieure à un an, par exemple les dépenses afférentes à la construction de bâtiments, à leur rénovation et aux grosses réparations. Les dépenses de fonctionnement sont les dépenses au titre des ressources utilisées chaque année pour assurer le fonctionnement des établissements d'enseignement, par exemple la rémunération du personnel enseignant et non enseignant, l'entretien des bâtiments, la cantine et la location d'immeubles ou autres infrastructures.

Mode de calcul

Pourcentage de dépenses de fonctionnement

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{current, Educ\ Level}}{EDU_EXPENDITURE} \times 100$$

Pourcentage de dépenses en capital

$$\frac{EDU_EXPENDITURE_{capital, Educ\ Level}}{EDU_EXPENDITURE} \times 100$$

Où

La variable $EDU_EXPENDITURE_{current, Educ\ Level}$ correspond aux dépenses d'éducation au titre des biens et services consommés à un niveau d'enseignement donné pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente. Les dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement autres que celles afférentes à la rémunération des personnels comprennent les dépenses liées aux services sous-traités, comme les services de maintenance (l'entretien des locaux scolaires, par exemple), les services auxiliaires (la cantine, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. Elles incluent aussi les dépenses au titre d'autres ressources, par exemple l'achat de matériel pédagogique, de matériel et de fournitures scolaires et d'équipements non classés dans le capital, les frais de chauffage, d'électricité, de télécommunication, de déplacement et d'assurances et les dépenses au titre de biens et services sans rapport avec l'enseignement. Cet indicateur inclut par exemple l'impôt foncier à charge des établissements d'enseignement dans certains pays. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, contrairement aux services fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel. Toutes les dépenses, publiques et privées, sont prises en compte dans cet indicateur.

La variable $EDU_EXPENDITURE_{capital, Educ\ Level}$ correspond aux dépenses par niveau d'enseignement au titre d'actifs d'une durée de vie supérieure à un an, à savoir les dépenses de construction, de rénovation et de réparation d'envergure des bâtiments, ainsi que les dépenses relatives à l'acquisition ou au remplacement d'équipements. Cette variable correspond à la valeur du capital acquis ou créé au cours de l'année considérée – soit la valeur du capital constitué –, que ces dépenses aient été financées par des recettes courantes ou au moyen d'emprunts. Prenons à titre d'exemple la construction, en 2010, d'un bâtiment scolaire d'un montant de 10 millions d'euros : la totalité de cette somme doit être imputée dans les dépenses en capital de 2010 même si elle est financée au moyen d'un prêt remboursable en 20 ans. Si la construction de ce bâtiment s'étale sur deux ans, 2009 et 2010 par exemple, à raison de 7 millions d'euros la première année et de 3 millions d'euros la seconde année, le montant de 7 millions d'euros doit être imputé dans les données de 2009 et le montant de 3 millions d'euros, dans les données de 2010. Toutes les dépenses, tant publiques que privées, sont incluses.

La variable $EDU_EXPENDITURE$ correspond au total des dépenses publiques et privées d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus.

Limites et autres considérations

- Ni les dépenses de fonctionnement, ni les dépenses en capital n'incluent le service de la dette (les intérêts et le remboursement du principal). En d'autres termes, ni les intérêts, ni le remboursement du principal ne sont à imputer dans les dépenses de fonctionnement ou les dépenses en capital.

7.6.7 Facteurs influant sur le niveau des dépenses d'éducation

Contexte

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus à la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'enseignement et les résultats obtenus. Ils cherchent à améliorer la qualité de l'enseignement et l'offre de programmes, tout en veillant à l'efficacité de l'utilisation du financement public, en particulier en temps d'austérité budgétaire. La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important du budget de l'éducation et, par voie de conséquence, des dépenses unitaires. Le coût salarial des enseignants dépend du temps d'instruction des étudiants, du temps d'enseignement et du salaire des enseignants et du nombre d'enseignants requis, qui est fonction de la taille estimée des classes.

La variation de ces quatre facteurs entre les pays peut donc expliquer la variation du niveau de dépenses unitaires entre eux. De même, un niveau comparable de dépenses unitaires peut être le résultat de différentes combinaisons de ces facteurs. Cet indicateur examine les choix que les pays font lorsqu'ils investissent dans l'enseignement primaire et secondaire.

Mode de calcul

Calcul du coût salarial des enseignants par étudiant

$$SAL \times instT \times \frac{1}{teachT} \times \frac{1}{ClassSize} = \frac{SAL}{Ratiostud / teacher}$$

Où

- La variable SAL correspond aux salaires des enseignants, à savoir l'estimation de leur salaire statutaire annuel après 15 ans d'exercice. Les salaires annuels des enseignants en devise nationale sont divisés par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée afin d'obtenir leur équivalent en USD.
- La variable *instT* correspond au temps d'instruction des étudiants, à savoir l'estimation du nombre d'heures de cours que les étudiants sont censés suivre par an.
- La variable *teachT* correspond au temps d'enseignement des enseignants, à savoir l'estimation du nombre d'heures de cours que les enseignants sont censés donner par an.
- La variable *ClassSize* est calculée compte tenu du taux d'encadrement et du nombre d'heures de cours suivies par les étudiants et données par les enseignants.
- La variable *Ratiostud/teacher* correspond au taux d'encadrement (le nombre d'étudiants par enseignant).

Limites et autres considérations

- La taille des classes est l'indicateur qui estime le nombre moyen d'étudiants par classe, compte tenu du taux d'encadrement et du nombre d'heures de cours suivies par les étudiants et données par les enseignants. Comme il s'agit d'une estimation, la prudence est de rigueur lors de son interprétation.
- Le coût salarial des enseignants par étudiant est estimé sur la base de valeurs théoriques : les salaires statutaires à un échelon spécifique du barème salarial, le temps d'instruction théorique des étudiants et le temps d'enseignement statutaire des enseignants et l'estimation de la taille des classes. Par conséquent, cette estimation peut différer du coût salarial effectif des enseignants, qui résulte quant à lui de la combinaison des valeurs moyennes effectives des quatre facteurs.

7.7 Taux de scolarisation et accessibilité de l'enseignement

Le niveau d'instruction de la population est désormais une caractéristique qui définit les sociétés modernes. L'enseignement permet d'instiller les valeurs civiques dans la population et de développer les capacités de production et les aptitudes sociales des individus. L'éducation de la petite enfance prépare les individus à entrer dans l'enseignement primaire sur le plan intellectuel et social. L'enseignement primaire et secondaire les amènent ensuite à acquérir les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour devenir des membres productifs de la société. Enfin, l'enseignement tertiaire leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences de haut niveau, que ce soit dès la fin de l'enseignement secondaire ou plus tard. Cette section décrit les méthodologies principales à utiliser pour rendre compte de l'ampleur de la scolarisation sur la base des taux de scolarisation, de l'espérance de scolarisation moyenne et des taux de premier accès. Elle porte également sur la dimension internationale de l'enseignement tertiaire.

7.7.1 Taux de scolarisation de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement tertiaire

Contexte

Les taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement donnent une idée de la structure des systèmes d'éducation ainsi que de l'accessibilité des programmes d'enseignement dans ces systèmes.

Ils permettent non seulement d'analyser le parcours scolaire des individus, mais également de rendre compte de la prévalence de la scolarisation à temps partiel, de l'importance de la filière professionnelle et de la scolarisation des individus au-delà de l'âge typique.

Mode de calcul

Les taux de scolarisation indiqués dans *Regards sur l'éducation* sont des taux nets. Ils sont calculés comme suit : l'effectif scolarisé, tous niveaux d'enseignement confondus, d'un âge ou dans un groupe d'âge donné est divisé par l'effectif total de la population du même âge ou dans le même groupe d'âge.

Taux de scolarisation

$$\frac{ENRL_{Age, Gender, Educ Level, general/vocational, part-time/full-time}}{Population_{Age}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_{Age, Gender, Educ Level, general/vocational, part-time/full-time}$ correspond à l'effectif d'un niveau d'enseignement spécifique d'un âge ou dans un groupe d'âge donné. Cet effectif peut être ventilé par sexe, filière [générale (ou académique) ou professionnelle] et mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel).
- La variable $Population_{Age}$ correspond à l'effectif total de la population du même âge ou dans le même groupe d'âge.

Cet indicateur est calculé à certains âges (à l'âge de 15, 16, 17, 18, 19 ans et ainsi de suite) et dans certains groupes d'âge (les 5-14 ans, les 15-19 ans, les 20-29 ans et les 25-64 ans).

Limites et autres considérations

- Les données sur la scolarisation et les données démographiques doivent se rapporter à la même période de référence, car des différences dans les deux périodes de référence peuvent entraîner des erreurs dans le calcul des taux, lesquels peuvent alors être supérieurs à 100 %. L'âge des effectifs scolarisés est celui à la date du 1^{er} janvier de l'année de référence (voir le chapitre 4, section 4.1.7, pour plus de détails).

7.7.2 Espérance de scolarisation

Contexte

L'espérance de scolarisation correspond à l'estimation du nombre moyen d'années pendant lequel les individus peuvent s'attendre à être scolarisés. Cet indicateur porte sur l'ensemble de l'enseignement formel, même si les études sont morcelées ou incomplètes.

Mode de calcul

L'espérance de scolarisation correspond à la somme des taux probables de scolarisation par âge dans l'effectif total de la population d'un pays donné. C'est donc un indicateur réaliste du nombre d'années pendant lequel la majorité de la cohorte de l'âge typique des niveaux d'enseignement est scolarisée.

Espérance de scolarisation

$$\sum_{Age = 5, \dots, 39} \frac{ENRL_{Age}}{Population_{Age}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_{Age, Gender}$ correspond à l'effectif scolarisé durant l'année de référence dans l'effectif total de la population âgée de 5 à 39 ans.
- La variable $Population_{Age, Gender}$ correspond à l'effectif total de la population âgée de 5 à 39 ans.

L'espérance de scolarisation peut être ventilée par sexe.

Limites et autres considérations

- Dans *Regards sur l'éducation*, l'espérance de scolarisation est estimée dans la population âgée de 5 à 39 ans ; elle correspond au nombre d'années pendant lequel l'effectif de ce groupe d'âge peut s'attendre à être scolarisé (à temps plein ou à temps partiel) dans l'hypothèse que les taux de scolarisation actuels restent constants à l'avenir.
- Lors de la comparaison de l'espérance de scolarisation entre les pays, il faut cependant garder à l'esprit le fait que ni la durée de l'année scolaire, ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement les mêmes dans chaque pays. Par ailleurs, cet indicateur ne fait, sauf mention contraire, pas de distinction entre la scolarisation à temps partiel et à temps plein, les deux modes de scolarisation ayant le même coefficient de pondération dans le calcul.

7.7.3 Taux d'accès à l'enseignement tertiaire**Contexte**

Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire estiment l'effectif accédant à un niveau de l'enseignement tertiaire dans un groupe d'âge donné. Pour l'heure, les taux d'accès sont uniquement calculés dans l'enseignement tertiaire, le niveau qui présente à cet égard le plus d'intérêt pour l'action publique. Ces taux indiquent le degré d'accessibilité de l'enseignement tertiaire et fournissent des informations sur la valeur subjective qui est accordée à ce niveau d'enseignement. Ils permettent de déterminer jusqu'à un certain point dans quelle mesure la population acquiert des connaissances et des compétences de haut niveau qui peuvent créer des économies de la connaissance et les alimenter.

Mode de calcul

Les taux d'accès sont calculés à chaque niveau de l'enseignement tertiaire (CITE) ainsi que tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus.

Les taux calculés sont des taux nets sauf si les données requises pour les calculer ne sont pas disponibles, auquel cas les taux calculés sont des taux bruts.

Le taux net d'accès dans un groupe d'âge donné est calculé comme suit : l'effectif de nouveaux inscrits (pour la première fois) à chaque niveau de l'enseignement tertiaire dans le groupe d'âge considéré est divisé par l'effectif total de la population dans le même groupe d'âge. Le taux net d'accès tous niveaux confondus est égal à la somme des taux dans chaque groupe d'âge. Ce taux est une estimation de la probabilité que les jeunes entament des études tertiaires au cours de leur vie, dans l'hypothèse du maintien des taux d'accès par âge à leur niveau actuel.

Taux net d'accès

$$\sum \frac{NewEntrants_{Educ\ Level, Age}}{Population_{Age}} \times 100$$

Où

- La variable $NewEntrants_{Educ\ Level, Age}$ correspond à l'effectif de nouveaux inscrits d'un âge donné à chaque niveau de l'enseignement tertiaire, à savoir dans l'enseignement tertiaire de cycle court, en licence (ou programme équivalent), en master (ou programme équivalent) et en doctorat (ou programme équivalent).
- La variable $Population_{Age}$ correspond à l'effectif total de la population du même âge.

Comme les données par âge sont uniquement disponibles entre l'âge de 11 et 49 ans, les taux nets d'accès au-delà de 49 ans sont estimés par groupe d'âge de 5 ans jusqu'à l'âge de 64 ans et dans l'effectif total de la population à partir de l'âge de 65 ans.

Les taux d'accès sont bruts en l'absence de données sur les nouveaux inscrits par âge. Les taux bruts d'accès indiquent l'effectif de nouveaux inscrits, quel que soit leur âge, dans l'effectif total de la population ayant l'âge typique d'accès.

Taux brut d'accès

$$\sum \frac{NewEntrants_{Educ\ Level, All\ Ages}}{Population_{Typical\ Age}} \times 100$$

Où

- La variable $NewEntrants_{Educ\ Level, All\ Ages}$ correspond à l'effectif de nouveaux inscrits, tous âges confondus, à chaque niveau de l'enseignement tertiaire, à savoir dans l'enseignement tertiaire de cycle court, en licence (ou programme équivalent), en master (ou programme équivalent) et en doctorat (ou programme équivalent).
- La variable $Population_{Typical\ Age}$ est l'effectif total de la population ayant l'âge typique d'accès au niveau d'enseignement considéré (voir le chapitre 4, section 4.1.7, pour plus de détails).

Les pays ne sont pas tous en mesure de distinguer les nouveaux inscrits des étudiants qui passent d'un niveau de l'enseignement tertiaire à l'autre, qui redoublent ou qui reprennent des études après une interruption.

Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire

$$\sum \frac{NewEntrants_{Tertiary\ Level, Age\ Group}}{Population_{Age\ Group}} \times 100$$

Où

- La variable $NewEntrants_{Tertiary\ Level, Age\ Group}$ correspond à l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, quel que soit le niveau, dans un groupe d'âge spécifique.
- La variable $Population_{Age}$ correspond à l'effectif total de la population dans le même groupe d'âge.

Les taux d'accès à chaque niveau de l'enseignement tertiaire ne peuvent être simplement additionnés pour obtenir le taux global d'accès à l'enseignement tertiaire à cause des problèmes de double comptage.

Les taux d'accès peuvent être désagrégés par sexe, pays d'origine et domaine d'études.

Limites et autres considérations

- Les taux d'accès estiment l'effectif d'une cohorte d'âge qui entamera des études tertiaires au cours de la vie. Cette estimation se base sur l'effectif de nouveaux inscrits durant l'année de référence et sur

la pyramide des âges dans ce groupe. Les taux d'accès reposent donc sur l'hypothèse d'une « cohorte fictive », selon laquelle le taux actuel d'accès est la meilleure estimation du comportement des jeunes adultes tout au long de leur vie. Les taux d'accès sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouveaux programmes. Durant la mise en œuvre du processus de Bologne dans les pays européens, certains étudiants ont par exemple fait des études plus longues que prévu dans l'enseignement tertiaire, alors que d'autres ont reporté leur entrée à ce niveau d'enseignement pour obtenir un diplôme sous la nouvelle classification. Les taux d'accès peuvent être très élevés, voire supérieurs à 100 % (ce qui indique clairement que l'hypothèse de la cohorte fictive n'est pas plausible) en cas d'afflux imprévu d'inscrits.

- Lors de l'interprétation de ces indicateurs, il convient de garder à l'esprit le fait que les effectifs scolarisés sont déclarés à l'échelle nationale. Dans les pays où l'enseignement tertiaire est peu développé, les taux d'accès et de scolarisation sont faibles.
- Le taux d'accès corrigé des étudiants en mobilité internationale est le taux d'accès par âge qui est calculé après déduction des étudiants en mobilité internationale du numérateur. Dans plusieurs pays, les étudiants en mobilité internationale qui y entament pour la première fois des études tertiaires sont comptabilisés comme nouveaux inscrits, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays. Il y a lieu d'analyser les taux d'accès avant et après ajustement (c'est-à-dire avant et après déduction des étudiants en mobilité internationale) pour prendre la mesure de l'impact des effectifs d'étudiants en mobilité internationale sur les taux d'accès.

7.7.4 Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire

Contexte

Les étudiants sont déclarés « en mobilité internationale » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention spécifique d'y suivre des études. L'enseignement tertiaire s'internationalise de diverses façons, sous l'effet non seulement de la mobilité des étudiants, mais aussi d'autres facteurs, dont l'enseignement à distance, les stages théoriques ou pratiques à l'étranger, les cursus dispensés depuis l'étranger et les campus satellites à l'étranger.

La mobilité des étudiants présente un grand intérêt tant pour les pouvoirs publics que pour la direction des universités. Pour les pouvoirs publics, l'essor de la mobilité des étudiants accroît l'offre de profils de haut niveau durant et après les études, alors que pour la direction des universités, il accroît les recettes liées aux frais de scolarité et la diversité internationale qu'il entraîne contribue au dynamisme des programmes, ce qui améliore l'attractivité de leur environnement aux yeux des étudiants et enseignants brillants.

La forte augmentation de la mobilité des étudiants ces dernières années soulève des questions d'ordre politique et justifie l'amélioration du suivi du phénomène.

Mode de calcul

La mobilité des étudiants peut être calculée sous l'angle des pays d'origine ou des pays de destination. Les étudiants en mobilité internationale sont ceux qui sont scolarisés dans un pays où ils n'ont pas fait leurs études auparavant et où ils n'ont pas le statut de résident (voir la définition au chapitre 4, section 4.1.8). Si les données sur les étudiants en mobilité internationale ne sont pas disponibles, l'effectif d'étudiants étrangers, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas ressortissants du pays où ils sont scolarisés, peut être utilisé.

Les effectifs d'étudiants étrangers et d'étudiants en mobilité internationale permettent de quantifier le phénomène de la mobilité dans l'enseignement tertiaire. Cet indicateur indique le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif total scolarisé dans l'enseignement tertiaire du pays de destination (ou d'accueil).

Effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale

$$\frac{ENRL_Foreign/International_{Educ\ Level, Educ\ Field, Gender, Dest\ A}}{ENRL_{Educ\ Level, Educ\ Field, Dest\ A}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_Foreign/International_{Educ\ Level, Educ\ Field, Gender, Dest\ A}$ correspond à l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale d'un niveau d'enseignement (CITE), d'un domaine d'études et d'un sexe dans un pays de destination.
- La variable $ENRL_{Educ\ Level, Educ\ Field, Dest\ A}$ correspond à l'effectif total d'étudiants (ressortissants nationaux et étudiants étrangers ou en mobilité internationale) du même niveau d'enseignement, du même domaine d'études et du même sexe dans le même pays.

L'effectif peut être désagrégé par sexe, domaine d'études ou niveau de l'enseignement tertiaire – enseignement tertiaire de cycle court, licence (ou programme équivalent), master (ou programme équivalent) et doctorat (ou programme équivalent) – pour rendre compte de l'attractivité des programmes de l'enseignement tertiaire aux yeux des étudiants en mobilité dans chaque pays.

La répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire entre les pays de destination membres de l'OCDE révèle les destinations les plus prisées, car elle permet d'estimer le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans chacun des pays de l'OCDE en pourcentage de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale tous pays de l'OCDE confondus.

Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale entre les pays de destination

$$\frac{ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ ALL}}{ENRL_Foreign/International_{OECD\ Total}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ ALL}$ correspond à l'effectif total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans un pays de destination.
- La variable $ENRL_Foreign/International_{OECD\ Total}$ Total correspond à l'effectif total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans les pays de l'OCDE.

La répartition par pays d'origine des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire des pays de destination révèle les destinations les plus prisées par ces étudiants.

Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale entre les pays d'origine

$$\frac{ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ B}}{ENRL_Foreign/International_{Dest\ ALL, Origin\ B}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ B}$ correspond à l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans le pays de destination A qui sont originaires du pays d'origine B.
- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ ALL, Origin\ B}$ correspond à l'effectif total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale originaires du pays A, tous pays de destination confondus.

La répartition par pays d'origine de l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire de chaque pays de destination révèle les principales régions d'origine de ces étudiants, en pourcentage de l'effectif total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans chaque pays de destination. Cet indicateur permet d'évaluer l'ampleur de la mobilité transfrontalière (le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale originaires de pays limitrophes de leur pays de destination).

Répartition par pays d'origine des étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les pays de destination

$$\frac{ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ B}}{ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ ALL}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ B}$ correspond à l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans le pays de destination A qui sont originaires du pays d'origine B.
- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ ALL}$ correspond à l'effectif total d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le pays de destination A.

L'effectif de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger indique le pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en formation à l'étranger.

Pourcentage de ressortissants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger

$$\frac{ENRL_Foreign/International_{Dest\ All, Origin\ B}}{ENRL_{Origin\ B}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ All, Origin\ B}$ correspond à l'effectif de ressortissants du pays B scolarisés à l'étranger.
- La variable $ENRL_{Origin\ B}$ correspond à l'effectif total de l'enseignement tertiaire du pays B.

L'équilibre global de la mobilité indique le ratio entre les étudiants en mobilité internationale scolarisés dans le pays A et l'effectif de ressortissants du pays A scolarisés à l'étranger. En d'autres termes, cet indicateur montre dans quelle mesure l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le pays A est en équilibre avec l'effectif de ressortissants du pays A scolarisés à l'étranger.

Équilibre global de la mobilité

$$\frac{ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ ALL}}{ENRL_Foreign/International_{Dest\ ALL, Origin\ A}} \times 100$$

Où

- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ A, Origin\ ALL}$ correspond à l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le pays A.
- La variable $ENRL_Foreign/International_{Dest\ ALL, Origin\ A}$ correspond à l'effectif de ressortissants du pays A scolarisés à l'étranger.

Limites et autres considérations

- Comme les données sur les étudiants scolarisés à l'étranger sont fournies par les pays de destination, les données par pays d'origine sont complètes et couvrent la plupart des pays d'origine des étudiants. Les données par pays de destination sont moins complètes, car seuls les pays de l'OCDE sont concernés.
- Il existe une différence entre les « étudiants étrangers » et les « étudiants en mobilité internationale ». La mesure de la mobilité internationale dépend beaucoup de la législation nationale sur l'immigration et des données disponibles. Les pays peuvent définir les « étudiants en mobilité internationale » comme ceux ayant fait des études à l'étranger auparavant ou comme ceux n'ayant pas le statut de résident dans le pays où ils sont scolarisés. Les pays qui ne disposent pas de données sur les étudiants en mobilité internationale rendent compte des « étudiants étrangers », c'est-à-dire les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays où ils sont scolarisés, même s'ils y sont nés ou s'ils y résident depuis longtemps.

L'utilisation des données sur les étudiants étrangers peut surestimer le nombre d'étudiants partis dans un pays donné dans l'intention d'y faire des études.

- Les indicateurs sont souvent accompagnés de précisions par pays d'origine et de destination. Pour mieux comprendre les résultats, précisons que l'effectif total doit en principe atteindre 100 % « par pays de destination » et « par pays d'origine ».
- La répartition des étudiants en mobilité internationale entre les pays de destination permet d'identifier les pays où l'effectif d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé en valeur absolue, et pas en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire. Les États-Unis sont par exemple une destination prisée par les étudiants en mobilité internationale : le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale y représente 16.8 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016), mais 4 % seulement de l'effectif total de l'enseignement tertiaire.

7.8 Éducation des adultes

Contexte

Sous l'effet de la mondialisation et du progrès technologique, les compétences font l'objet d'une concurrence féroce, en particulier sur les marchés technologiques en forte croissance. Pour réussir dans un tel contexte, une partie croissante de la population doit être capable de s'adapter à l'évolution technologique et d'apprendre et d'appliquer les nouveaux savoir-faire indispensables pour répondre à la demande sur le marché du travail.

Dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation des adultes est essentielle pour moderniser les compétences de la main-d'œuvre et cruciale pour relever les défis de la compétitivité économique et de l'évolution démographique et lutter contre le chômage, la pauvreté et l'exclusion sociale.

Mode de calcul

Cet indicateur indique le pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui se livrent à des activités d'apprentissage pour améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles ; développer leurs capacités ; enrichir leurs connaissances dans le but d'achever un niveau d'enseignement formel ; ou acquérir, rafraîchir ou mettre à jour des connaissances, des aptitudes et des compétences dans un domaine particulier. Ces activités se regroupent sous les expressions génériques de formation « continue » ou « récurrente » ou de programmes « de seconde chance ».

Répartition de l'effectif de l'éducation des adultes

$$\frac{\text{Population}_{25-64 \text{ who participated in learning activities}}}{\text{Population}_{25-64}}$$

Cet indicateur peut être calculé par groupe d'âge, sexe, niveau de formation, niveau de compétence en littératie ou numératie et situation au regard de l'emploi.

Toutes les données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes administrée en 2012, dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Pour de plus amples informations sur le programme PIAAC, voir le site www.oecd.org/site/piaac/.

Limites et autres considérations

- La forte variation des activités de formation pour adultes et de la participation de ceux-ci à ces activités entre des pays de l'OCDE dont le niveau de développement économique est similaire suggère l'existence de grandes différences dans les cultures d'apprentissage, les possibilités d'apprentissage dans le cadre professionnel et les structures de formation pour adultes.
- En moyenne, les adultes participent davantage à des activités formelles ou non formelles de formation s'ils travaillent que s'ils sont inactifs ou au chômage.

7.9 Analyse de l'environnement d'apprentissage et des conditions de travail des enseignants

Cinq indicateurs principaux ont été élaborés pour décrire l'environnement d'apprentissage et les conditions de travail des enseignants : le temps d'instruction durant la scolarité obligatoire, la taille moyenne des classes et le taux d'encadrement, les salaires des enseignants et la pyramide des âges et le degré de parité dans le corps enseignant.

7.9.1 Temps d'instruction

Contexte

Le temps d'instruction en classe représente une grande partie de l'investissement public dans l'enseignement formel. Les pays font des choix différents en ce qui concerne le temps total d'instruction et la sélection des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences nationales et/ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné en fonction de l'âge des effectifs scolarisés. En règle générale, les pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimal d'heures de cours que les établissements d'enseignement doivent dispenser. Le principe à la base de ces normes minimales est souvent qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats. L'adaptation des ressources aux besoins des effectifs scolarisés et l'optimisation de l'utilisation du temps constituent un défi majeur pour la politique de l'éducation. Le salaire des enseignants, l'entretien des infrastructures scolaires et le coût d'autres ressources en rapport avec l'enseignement sont les principaux postes de dépenses dans les systèmes d'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des effectifs scolarisés (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important lors de l'affectation du budget de l'enseignement.

Mode de calcul

Par temps d'instruction, on entend le nombre annuel d'heures de cours, parties obligatoire et non obligatoire du programme confondues, que les effectifs des établissements publics sont censés suivre.

Temps d'instruction dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

$$\sum \text{Instruction time at a given level of education}$$

Le programme prévu peut être basé sur des règlements ou des normes émanant des autorités centrales (à l'échelon le plus élevé de la hiérarchie) responsables de l'éducation ou peut être défini dans une série de recommandations à l'échelle régionale (voir la définition du temps d'instruction au chapitre 4, section 4.3.1).

Limites et autres considérations

- Les données se rapportent uniquement à la scolarité obligatoire, de la première année de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire à temps plein pour tous. Dans les années d'études où la filière générale et la filière professionnelle coexistent, elles se rapportent uniquement à la filière générale. L'éducation de la petite enfance n'entre pas dans le champ de cet indicateur, même si elle relève de la scolarité obligatoire.
- Par programme obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité de leurs effectifs. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les étudiants peuvent jouir d'une certaine liberté pour choisir les matières et/ou la répartition du temps d'instruction obligatoire entre les matières. Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les effectifs scolarisés suivent réellement, ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire. Le temps d'instruction minimal fixé dans la réglementation et le temps d'instruction effectif peuvent différer d'un pays à l'autre.
- Le temps d'instruction non obligatoire (durant la scolarité obligatoire) pourrait également être mesuré, mais peu de pays de l'OCDE sont concernés. Par partie non obligatoire du programme, on entend le

temps total d’instruction que les effectifs scolarisés peuvent suivre en plus du programme obligatoire et que la quasi-totalité des établissements sont censés proposer. Les matières concernées peuvent varier d’un établissement ou d’une région à l’autre et peuvent être appelées « matières à option ». Les étudiants ne sont pas tenus de choisir une matière à option, mais tous les établissements publics sont censés leur en proposer.

7.9.2 Taille moyenne des classes et taux d’encadrement

Contexte

Réduire la taille des classes où sont organisées les activités collectives d’apprentissage pourrait améliorer l’apprentissage et les résultats scolaires. L’argument majeur en faveur de la réduction de la taille des classes réside dans le fait que dans les classes moins denses, les enseignants peuvent consacrer plus de temps et d’attention à chaque étudiant (et le cas échéant identifier des besoins spécifiques en matière d’apprentissage) et sont moins pris par la gestion et la discipline (perturbation des cours, etc.), qui peuvent représenter un lourd fardeau dans de grands groupes. Toutefois, réduire la taille des classes donne lieu à une forte augmentation des coûts de l’éducation, à cause de l’importance de la rémunération des enseignants dans les postes de dépenses. Deux indicateurs proposent des éléments factuels pour alimenter ce débat : le taux d’encadrement et la taille des classes.

Mode de calcul

Le concept de taux d’encadrement diffère de celui de la taille des classes. Le taux d’encadrement décrit le niveau de ressources pédagogiques disponibles dans un pays, tandis que la taille des classes mesure l’effectif moyen des classes.

Taille moyenne des classes

$$\frac{\text{Students}_{\text{Educ Level}}}{\text{Classes}_{\text{Educ Level}}}$$

Où

La variable $\text{Students}_{\text{Educ Level}}$ correspond à l’effectif total d’un niveau d’enseignement donné et la variable $\text{Classes}_{\text{Educ Level}}$ au nombre total de classes au même niveau d’enseignement, à l’exception des sous-groupes constitués dans ces classes et des classes d’enseignement spécial.

Taux d’encadrement (nombre d’étudiants par enseignant)

$$\frac{\text{FTE Students}_{\text{Educ Level}}}{\text{FTE Teachers}_{\text{Educ Level}}}$$

Où

La variable $\text{FTE Students}_{\text{Educ Level}}$ correspond à l’effectif d’étudiants d’un niveau d’enseignement spécifique en équivalents plein temps et la variable $\text{FTE Teachers}_{\text{Educ Level}}$ à l’effectif d’enseignants en poste au même niveau d’enseignement en équivalents plein temps (voir la définition du concept d’équivalent plein temps au chapitre 4, section 4.1.9). Par « enseignants », on entend les professionnels directement impliqués dans l’instruction, à savoir les enseignants qui donnent cours en classe, les enseignants qui prennent en charge des individus ayant des besoins spéciaux en matière d’éducation, les enseignants qui donnent cours dans toute une classe ou dans de petits groupes et les enseignants qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Le personnel paraprofessionnel et les étudiants et auxiliaires qui aident les enseignants ne relèvent pas de cette catégorie.

Limites et autres considérations

- Le fait qu’un pays affiche un taux d’encadrement plus élevé qu’un autre pays ne signifie pas nécessairement que la taille des classes y est moins élevée ou que le temps d’instruction y est plus

élevé. De nombreux facteurs compliquent la relation entre le taux d'encadrement et la taille moyenne des classes, notamment la variation, entre les pays, de la durée de l'année scolaire ou académique, du nombre annuel d'heures de cours suivi par les étudiants, du nombre annuel d'heures de cours supposé être donné par les enseignants, des critères de regroupement des étudiants dans les classes et de la pratique du co-enseignement.

- Il peut être difficile de déterminer le nombre de classes durant toute l'année scolaire ou académique si les classes sont scindées pendant certaines parties du programme. Par exemple, si 20 étudiants suivent ensemble tous les cours à l'exception d'un cours lors duquel ils sont répartis en deux sous-groupes de 10 étudiants, il est erroné de comptabiliser les deux sous-groupes de 10 étudiants de la même façon que la classe de 20 étudiants. Pour simplifier le calcul de la taille des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, deux niveaux où il est moins fréquent de scinder les classes, il est conseillé d'exclure les sous-groupes. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en revanche, il serait souhaitable de pondérer les sous-groupes au prorata de leur durée durant la semaine de classe, mais il n'existe à ce jour aucune méthode probante pour ce faire.
- Pour être significatif, le taux d'encadrement doit être calculé sur la base de l'ensemble du personnel et des effectifs scolarisés. Ainsi, si les enseignants en poste dans des établissements confessionnels ne sont pas déclarés, les effectifs scolarisés dans ces établissements doivent être exclus du calcul.
- Comme il est difficile de mesurer directement la qualité de l'enseignement, le taux d'encadrement sert souvent d'indicateur de la qualité. Ainsi on fait l'hypothèse que plus le taux d'encadrement est élevé, plus les ressources pédagogiques à la disposition des effectifs scolarisés sont nombreuses. Cela dit, un taux d'encadrement élevé ne signifie pas nécessairement pas que les ressources pédagogiques (enseignement et soutien pédagogique) sont plus nombreuses, car il peut aussi être le signe d'une mauvaise exploitation des ressources humaines. Toutefois, un taux d'encadrement très faible tend assurément à attester l'insuffisance des services professionnels de soutien à l'apprentissage, en particulier pour les étudiants issus de milieux défavorisés. En tout état de cause, la plus grande prudence s'impose au moment de tirer des conclusions de cet indicateur, car de nombreux autres facteurs influent sur les résultats de l'apprentissage. Il est possible d'augmenter le taux d'encadrement, mais les effets potentiels de cette mesure doivent être analysés à la lumière des effets potentiels d'autres mesures, par exemple l'augmentation du salaire des enseignants, de l'investissement dans les méthodes pédagogiques ou du recours aux auxiliaires d'éducation et autres paraprofessionnels, dont les salaires sont souvent nettement moins élevés que ceux des enseignants qualifiés.

7.9.3 Salaires des enseignants

Contexte

L'une des grandes préoccupations dans la plupart des pays de l'OCDE est de recruter et de garder un corps enseignant qualifié et compétent. Les salaires et conditions de travail des enseignants sont les facteurs déterminants pour constituer un corps enseignant qualifié, notamment les salaires en début de carrière, ainsi que leur évolution selon les barèmes en vigueur, et le coût privé de la formation d'enseignant par comparaison à d'autres professions. Ces deux facteurs influent sur les choix de carrière des candidats à la profession d'enseignant et déterminent le profil des personnes intéressées par cette profession.

La rémunération des enseignants représente le principal poste de dépenses du budget de l'enseignement formel et a un impact sur l'attractivité de la profession d'enseignant. Elle constitue donc un aspect majeur à prendre en considération pour les responsables politiques soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'enseignement.

Mode de calcul

Les **salaires statutaires des enseignants** déclarés par la plupart des pays sont à distinguer des dépenses publiques au titre de la rémunération des enseignants et des **salaires effectifs moyens des enseignants**, dont le montant varie en fonction de différents facteurs, notamment l'ancienneté et la prévalence des primes et compléments dans le système de rémunération (voir la définition des salaires des enseignants au chapitre 4, section 4.2.7).

Pour permettre leur comparaison, les salaires exprimés en devise nationale sont convertis en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA). Le taux de change PPA se base sur un « panier de biens » pour neutraliser les différences de coût de la vie et de niveau de prix entre les pays.

Salaires en équivalents USD

$$\frac{\text{SALARY}}{\text{PPP}}$$

Où

La variable SALARY correspond au salaire annuel brut statutaire ou effectif des enseignants. Les données peuvent être désagrégées en fonction des niveaux d'enseignement où les enseignants sont en poste ainsi qu'en fonction de leur ancienneté, de leur niveau de qualification, de leur sexe et de leur âge.

Limites et autres considérations

- Les salaires portent sur les enseignants en poste dans les établissements publics et sont présentés par niveau d'enseignement, à savoir l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les données se rapportent à la filière générale, ce qui signifie que les enseignants en poste en filière professionnelle en sont exclus.
- Les salaires des enseignants peuvent également être présentés en pourcentage des salaires de travailleurs aussi instruits. Différents ratios peuvent être calculés :
- Le ratio peut porter sur les salaires statutaires ou effectifs à un niveau spécifique de qualification et d'ancienneté.
- Le ratio peut comparer les salaires des enseignants aux salaires ou à la moyenne pondérée des salaires des diplômés de l'enseignement tertiaire dans le groupe d'âge des 25-64 ans.
- Pour produire une échelle salariale relative, les salaires statutaires des enseignants sont indiqués à quatre stades de la carrière, à savoir en début de carrière, après 10, puis 15 ans d'exercice et à l'échelon maximal du barème. Les salaires des enseignants sont également présentés à trois niveaux de qualification différents. Outre les barèmes salariaux, la plupart des pays utilisent un système complexe de primes pour accroître les salaires de base en fonction des diplômes et des performances pédagogiques. Ces primes et compléments, qui ne sont pas pris en compte dans cet indicateur en l'état, peuvent expliquer certaines des différences entre les salaires statutaires et les salaires effectifs moyens. Par voie de conséquence, la variation internationale des incitations financières réelles peut être biaisée selon que les pays privilégient les primes ou les salaires de base.
- Les salaires des enseignants par heure d'enseignement (de contact net) après 15 ans d'exercice sont également présentés. Ils indiquent les salaires statutaires des enseignants en fonction du nombre annuel d'heures de cours à donner par les enseignants travaillant à temps plein, en application de la réglementation en vigueur. Ils ne tiennent pas compte du temps que les enseignants consacrent à des activités autres que l'enseignement. Les salaires statutaires par heure d'enseignement doivent être interprétés avec prudence, car la répartition du temps de travail des enseignants entre l'enseignement et les autres activités varie sensiblement entre les pays de l'OCDE.

7.9.4 Temps d'enseignement

Contexte

Le temps de travail et d'enseignement statutaire donne des informations intéressantes sur la charge de travail réelle des enseignants. Les enseignants qui enseignent pendant une grande partie de leur temps de travail statutaire peuvent avoir moins de temps à consacrer à la préparation de leurs cours et à l'évaluation de leurs étudiants. Il est possible aussi que ces enseignants effectuent ces tâches en dehors de leur temps de travail, auquel cas ils dépassent leur temps de travail statutaire. La partie du temps de travail à consacrer à l'enseignement influe également sur le budget que les pays doivent affecter au système d'éducation.

Mode de calcul

Le **temps d'enseignement par an** correspond au nombre d'heures de cours que les enseignants donnent par an. Il correspond au nombre de semaines de classe par an (déduction faite des vacances, des jours fériés, etc.) converti en nombre de jours, puis multiplié par le nombre d'heures de cours que les enseignants donnent par jour (converti en nombre d'heures de 60 minutes, déduction faite des pauses d'une durée égale ou supérieure à 10 minutes dans la matinée, au moment du déjeuner et dans l'après-midi). Voir le chapitre 4, section 4.2.6, pour plus de détails.

Limites et autres considérations

- Le temps d'enseignement est celui des enseignants en poste dans les établissements publics, dans l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les données se rapportent à la filière générale, ce qui signifie que les enseignants en poste en filière professionnelle en sont exclus.
- Le temps d'enseignement correspond au nombre d'heures de cours tel qu'il est fixé par la réglementation, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours et du temps de préparation. Plusieurs pays incluent les pauses dans le temps d'enseignement des enseignants en poste dans l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire si ceux-ci sont responsables de leur classe durant les pauses, ce qui explique certaines des différences entre les pays. Le nombre d'heures de cours par jour peut être indiqué sous diverses formes – par exemple sous la forme d'un nombre moyen, minimal, typique ou maximal –, ce qui explique aussi certaines différences entre les pays.
- Il est utile de faire la distinction entre le temps de travail et d'enseignement statutaire et le temps d'enseignement effectif. Le temps d'enseignement effectif correspond au nombre moyen d'heures de cours, y compris d'heures de cours supplémentaires, que les enseignants travaillant à temps plein donnent en classe par an. Il donne donc une idée précise de leur charge d'enseignement effective.

7.9.5 Pyramide des âges et degré de parité hommes-femmes dans le corps enseignant

Contexte

Il est important de savoir qui sont les enseignants pour concevoir des politiques visant à encourager les enseignants performants à continuer d'enseigner. Un pourcentage élevé d'enseignants partiront à la retraite d'ici les dix prochaines années dans plusieurs pays de l'OCDE, alors que la population d'âge scolaire devrait augmenter dans d'autres. Recruter et former de nouveaux enseignants est donc une priorité pour les pouvoirs publics. Le degré de parité hommes-femmes dans le corps enseignant fournit aussi des informations sur sa diversité, qui peuvent permettre de concevoir en meilleure connaissance de cause des politiques de recrutement d'enseignants ou de rétention des enseignants efficaces.

Mode de calcul

La même méthodologie est utilisée pour estimer l'âge des enseignants et le degré de parité hommes-femmes dans le corps enseignant.

La pyramide des âges indique le pourcentage d'enseignants de chaque âge dans l'effectif total d'enseignants d'un niveau d'enseignement (CITE).

Pyramide des âges des enseignants

$$\frac{Teachers_{Age, Educ Level}}{Teachers_{Total, Educ Level}}$$

Où

- La variable $Teachers_{Age, Educ Level}$ correspond à l'effectif d'enseignants (en personnes physiques) en poste dans les établissements d'enseignement publics et privés, par groupe d'âge et niveau d'enseignement.
- La variable $Teachers_{Total, Educ Level}$ correspond à l'effectif total d'enseignants en poste au niveau d'enseignement considéré, déduction faite des enseignants dont l'âge est inconnu.

L'indicateur de parité indique le pourcentage d'enseignants de chaque sexe dans l'effectif total d'enseignants d'un niveau d'enseignement (CITE).

Degré de parité hommes-femmes dans le corps enseignant

$$\frac{Teachers_{Gender, Educ Level}}{Teachers_{Total, Educ Level}}$$

Où

- La variable $Teachers_{Gender, Educ Level}$ correspond à l'effectif d'enseignants (en personnes physiques) en poste dans les établissements d'enseignement publics et privés, par sexe et niveau d'enseignement.
- La variable $Teachers_{Total, Educ Level}$ correspond à l'effectif total d'enseignants en poste au niveau d'enseignement considéré.

Limites et autres considérations

- Si l'âge des enseignants est inconnu pour au moins 30 % de l'effectif total d'enseignants, la pyramide des âges n'est pas calculée.
- Il serait utile d'analyser les effets potentiels du défaut de parité dans le corps enseignant sur les résultats et la motivation des étudiants ainsi que sur la rétention des enseignants, en particulier dans les pays où la profession d'enseignant attire peu d'hommes, mais rares sont les éléments à l'appui de l'hypothèse selon laquelle le sexe des enseignants influe sur les résultats de leurs étudiants.

7.10 Situation des jeunes au regard de l'emploi selon leur niveau de formation : Pourcentage de jeunes sans-emploi non scolarisés

Contexte

La transition des jeunes de l'école au monde du travail varie selon l'offre d'enseignement et le contexte économique et social. Le pourcentage de jeunes sans-emploi non scolarisés (*Neither Employed, Nor in Education or Training*, NEET) donne une idée précise du dynamisme du marché du travail et de la situation sociale des jeunes en fonction des différents parcours scolaires.

Mode de calcul

Cet indicateur analyse la situation des jeunes en transition et indique le pourcentage de jeunes scolarisés, actifs occupés et sans-emploi non scolarisés durant la période de référence. Les sans-emploi non scolarisés sont les individus qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs).

$$\frac{NotInEducation_{Age, Gender} \cap [Unemployed_{Age, Gender} + Inactive_{Age, Gender}]}{Population_{Age, Gender}}$$

Où

La variable $NotInEducation_{Age, Gender} \cap [Unemployed_{Age, Gender} + Inactive_{Age, Gender}]$ correspond à l'effectif de sans-emploi (chômeurs ou inactifs) non scolarisés du même sexe dans le groupe d'âge des 15-29 ans et la variable $Population_{Age, Gender}$, à l'effectif total du groupe d'âge des 15-29 ans du même sexe.

Cet indicateur est dérivé des résultats des enquêtes nationales sur la population active dans la plupart des pays.

Limites et autres considérations

- Dans *Regards sur l'éducation*, les jeunes sans-emploi non scolarisés se répartissent en quatre groupes d'âge entre l'âge de 15 et 29 ans, mais la tranche d'âge concernée peut varier entre les éditions et pourrait aller jusqu'à l'âge de 35 ans, car l'espérance de scolarisation augmente.

- Par individus scolarisés, on entend les individus inscrits dans l'enseignement formel durant les quatre semaines précédant l'enquête (dont la semaine de référence de l'enquête) ou pendant une période plus courte. Certains pays peuvent inclure dans l'effectif scolarisé des individus qui ne sont pas à proprement parler inscrits dans l'enseignement formel, par exemple des individus qui sont en formation en vue d'une embauche ou de la préparation d'un examen d'entrée dans l'enseignement tertiaire.

7.11 Équité dans l'enseignement : Indicateurs de mobilité intergénérationnelle

Contexte

L'accessibilité de l'enseignement peut promouvoir la croissance sans exclusion et réduire les inégalités sociales, car les individus plus instruits ont de meilleurs débouchés sur le marché du travail, gagnent plus et sont dans l'ensemble mieux lotis sur le plan financier. Toutefois, les inégalités de niveau de formation persistent parfois de génération en génération, à tel point qu'elles se creusent. Pour favoriser l'intégration et la mobilité sociales et améliorer les résultats socio-économiques des générations d'aujourd'hui et de demain, les pays doivent garantir l'accès de tous à un enseignement de qualité. L'analyse de l'évolution du niveau de formation de génération en génération, ou mobilité intergénérationnelle, permet de mesurer les progrès en la matière.

Mode de calcul

La **mobilité intergénérationnelle** est le phénomène qui s'observe lorsque le niveau de formation des individus est différent de celui de leurs parents, qu'il soit plus ou moins élevé.

On parle de **mobilité descendante** lorsque le niveau de formation des individus d'un groupe d'âge spécifique est inférieur à celui de leurs deux parents :

$$\frac{\text{Population}_{\text{Age group, With educational attainment} < \text{parents' educational attainment}}}{\text{Population}_{\text{Age group}}} \quad (1)$$

On parle de **mobilité ascendante** lorsque le niveau de formation des individus d'un groupe d'âge spécifique est supérieur à celui de l'un de leurs parents :

$$\frac{\text{Population}_{\text{Age group, With educational attainment} > \text{parents' educational attainment}}}{\text{Population}_{\text{Age group}}} \quad (2)$$

On parle de **statu quo** lorsque le niveau de formation des individus d'un groupe d'âge spécifique est identique au niveau de formation du plus instruit de leurs deux parents :

$$\frac{\text{Population}_{\text{Age group, With educational attainment} = \text{parents' educational attainment}}}{\text{Population}_{\text{Age group}}} \quad (3)$$

Où (1) + (2) + (3) = 100 %.

Ces indicateurs peuvent aider à quantifier la **première génération de diplômés de l'enseignement tertiaire**, à savoir le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'effectif d'adultes du même âge et du même sexe dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement :

$$\frac{\text{Population}_{\text{Age, Gender, Tertiary Educ Level whose parents have no tertiary education}}}{\text{Population}_{\text{Age, Gender, Tertiary Educ Level}}}$$

Où

- La variable $\text{Population}_{\text{Age, Gender, Tertiary Educ Level whose parents have no tertiary education}}$ whose parents have no tertiary education correspond à l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire du même âge et du même sexe dont aucun des parents n'est diplômé de ce niveau d'enseignement.
- La variable $\text{Population}_{\text{Age, Gender, Tertiary Educ Level}}$ correspond à l'effectif total de diplômés de l'enseignement tertiaire du même âge et du même sexe.

Ces indicateurs peuvent être calculés par groupe d'âge, sexe et origine des parents (nés ou non à l'étranger). Les données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2012).

Limites et autres considérations

- Comme le pourcentage d'adultes plus instruits augmente, la mobilité ascendante concerne moins de jeunes adultes.
- Dans certains pays, la mobilité ascendante limitée peut s'expliquer par le fait qu'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est une qualification qui suffit amplement sur le marché du travail.
- Comme l'analyse agrège les niveaux de formation retenus (niveau inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire et égal à l'enseignement tertiaire), elle ne permet pas de prendre la mesure de la mobilité dans chaque niveau, qui est importante dans certains pays.
- L'échantillon de certaines séries de données est de petite taille, d'où des erreurs-types supérieures à la normale. La prudence est de rigueur lors de l'interprétation des résultats.

Références

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>.

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.

OCDE (2014), *Les impôts sur les salaires*, www.oecd.org/ctp/tax-policy/taxing-wages-20725124.htm.

OCDE (2012), *Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)*, www.oecd.org/skills/piaac/.

UNESCO-ISU, OCDE et Eurostat (2016a), *UOE Data Collection on Formal Education : Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, version du 1^{er} juin 2015, Institut de Statistique de l'UNESCO, Montréal, OCDE, Paris, et Eurostat, Luxembourg.

UNESCO-ISU, OCDE et Eurostat (2016b), *UOE Data Collection on Education Systems, Volume 2, Questionnaires and Instructions for their completion and submission*, Institut de Statistique de l'UNESCO, Montréal, OCDE, Paris, et Eurostat, Luxembourg.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation

CONCEPTS, NORMES, DÉFINITIONS ET CLASSIFICATIONS

Depuis plus de vingt ans, l'OCDE développe et publie chaque année dans *Regards sur l'Éducation* une large gamme d'indicateurs comparatifs qui fournissent un aperçu du fonctionnement des systèmes éducatifs. Ces outils donnent accès à des informations essentielles sur la participation et le progrès par l'éducation, les ressources humaines et financières investies, et les retombées économiques et sociales liées au niveau de formation. Grâce à un ensemble harmonisé d'indicateurs et de définitions, ils donnent à chaque pays la possibilité de voir son système éducatif à la lumière des résultats, des pratiques et des ressources des autres pays.

Les concepts, définitions, classifications et méthodologies, qui ont été élaborés pour guider les statistiques et les indicateurs, sont essentiels à la crédibilité et à la compréhension de ces comparaisons. Ce guide rassemble ces méthodologies en un seul volume de référence, fournissant un outil inestimable aux utilisateurs de *Regards sur l'éducation*. Ce faisant, le guide vise à faciliter une meilleure compréhension des statistiques et des indicateurs de l'OCDE et permet donc une plus grande efficacité d'utilisation aux fins d'analyse politique. De la même manière, il constitue une référence facilement utilisable sur les conventions et les standards internationaux afin que d'autres acteurs puissent continuer la collecte et l'assimilation des données sur l'éducation.

Cette édition est une mise à jour du *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation*, publié en mai 2004.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne sur : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292116-fr>

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

