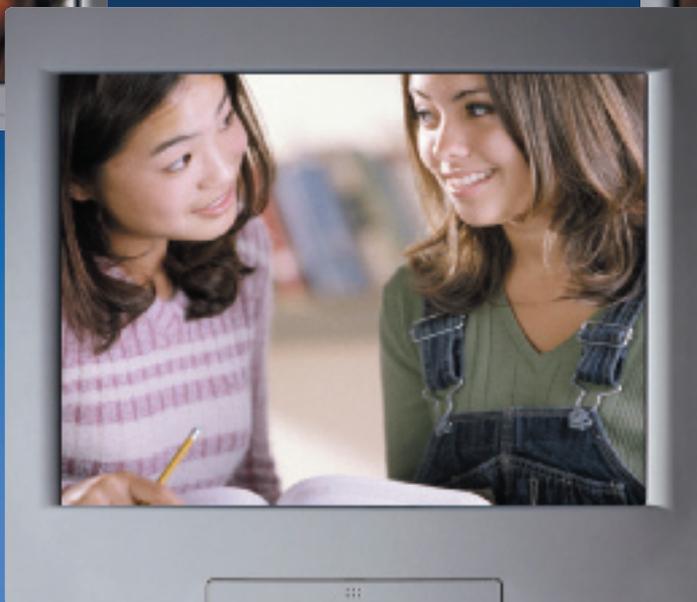


Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation

CONCEPTS, NORMES, DÉFINITIONS
ET CLASSIFICATIONS



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

Concepts, normes, définitions
et classifications



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties 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, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, 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 Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes 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.

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 de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics
Concepts, Standards, Definitions and Classifications

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

© OCDE 2007

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, contact@cfcopies.com ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, info@copyright.com.

Avant-propos

Les analyses comparatives internationales jouent un rôle sans cesse plus grand dans l'élaboration des politiques d'éducation par les gouvernements. À travers la coopération au sein de l'OCDE et dans le cadre d'autres organisations internationales, les pays cherchent à apprendre les uns des autres comment permettre l'accès universel à la formation, 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 conduit 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 quatorze 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. 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, renseignent sur de nombreuses caractéristiques importantes de ce secteur – son fonctionnement, son évolution, 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 éducatif à la lumière des performances de celui d'autres pays.

Au fil des ans, une diversité de méthodes et d'instruments de collecte de données a été mise au point pour faciliter les comparaisons internationales dans les différents secteurs éducatifs. Pour la toute première fois, un ouvrage – le présent guide – réunit ces différentes méthodes et propose ainsi une source unique de références internationales pour les normes, les concepts, les classifications et les conventions utilisés par l'OCDE dans le domaine de l'éducation.

Ce guide s'adresse à deux types de personnes : les utilisateurs des statistiques et des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et tous ceux qui, soit au sein de la communauté des chercheurs, soit dans les administrations nationales, participent à l'établissement de comparaisons statistiques internationales de l'éducation. Il indique les définitions et les conventions employées dans les collectes de données 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 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 de l'éducation de l'Organisation, et le Secrétariat de l'OCDE. Ce guide a été établi par la Division des indicateurs et des analyses de la direction de l'éducation de l'OCDE et, au premier chef, par Michael Davidson. 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, notamment par Michael Bruneforth, Éric Charbonnier, Andreas Schleicher et Claire Shewbridge.

L'annexe 1 comprend la liste des membres des diverses instances ainsi que des différents experts qui ont collaboré à cette publication et, d'une manière générale, à l'établissement des indicateurs de l'éducation de l'OCDE.

Table des matières

Sigles employés dans le présent rapport	9
Chapitre 1. Introduction	11
1.1. Introduction	12
1.2. La raison d'être du guide	13
1.3. Public ciblé et utilisation du guide	13
1.4. Plan du guide	14
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. Cadre structurel des indicateurs de l'OCDE dans le domaine de l'éducation	20
2.3. Vue d'ensemble des collectes et sources de données actuellement régulières.....	23
Chapitre 3. Champ couvert par les statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale	27
3.1. Introduction	28
3.2. Une définition de l'éducation.....	28
3.3. La couverture des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE.....	29
3.4. Questions liées au champ couvert : intégrations et exclusions	29
3.4.1. Couverture des programmes destinés à la petite enfance	29
3.4.2. Couverture des « activités éducatives répondant à des besoins particuliers »	30
3.4.3. Couverture des activités éducatives hors système ordinaire ou pour adultes	30
3.4.4. La couverture de l'enseignement technique et de la formation professionnelle.....	32
3.4.5. Programmes de formation dans des établissements d'enseignement organisés par des ministères autres que le ministère de l'Éducation	33
3.4.6. Étudiants étrangers et nationaux.....	33
3.4.7. Autres améliorations nécessaires	34
Chapitre 4. Définitions et classifications des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE	35
4.1. Introduction	36
4.2. Les étudiants et les diplômés	36
4.2.1. Étudiants et inscriptions	36
4.2.2. Le statut de nouvel inscrit (entrant) des étudiants	37
4.2.3. Les diplômés.....	38
4.2.4. Comptabilisation des diplômés	40

4.2.5. Redoublants.....	40
4.2.6. L'année d'études.....	41
4.2.7. Âge des étudiants.....	41
4.2.8. La nationalité des étudiants.....	42
4.2.9. Élèves à temps plein, à temps partiel et en équivalent temps plein.....	44
4.3. Les personnels de l'éducation.....	47
4.3.1. Couverture.....	47
4.3.2. Classification des personnels de l'éducation par fonction.....	48
4.3.3. Âge du personnel de l'éducation.....	52
4.3.4. Situation au regard de l'emploi du personnel de l'éducation (temps plein/temps partiel/équivalent temps plein).....	52
4.3.5. Classification des enseignants participant à plusieurs programmes éducatifs.....	54
4.3.6. Orientation du programme éducatif dispensé par les enseignants.....	55
4.3.7. Temps de travail des enseignants, temps d'enseignement et temps consacré à d'autres tâches.....	55
4.3.8. Le traitement/salaire des enseignants : traitement/salaire statutaire brut, ajustements au traitement/salaire de base et primes supplémentaires.....	56
4.3.9. Diplômes des enseignants.....	57
4.4. Organisation scolaire et programme d'enseignement.....	58
4.4.1. Temps d'instruction.....	58
4.4.2. Contenu du programme d'enseignement.....	59
4.4.3. Classes et taille des classes.....	60
4.5. Établissements du secteur de l'éducation.....	60
4.5.1. Définition de base.....	60
4.5.2. Les établissements du secteur de l'éducation à vocation pédagogique et non pédagogique.....	61
4.5.3. Établissements publics, privés, ou privés subventionnés par l'État.....	62
4.6. Dépenses d'éducation.....	65
4.6.1. Le cadre applicable aux dépenses d'éducation.....	65
4.6.2. La couverture des dépenses d'éducation.....	67
4.6.3. Sources de financement des dépenses d'éducation et types de transactions.....	74
4.6.4. Les dépenses affectées aux établissements d'enseignement, par catégories de ressources.....	81
Chapitre 5. Définition et classification des programmes d'enseignement : mise en œuvre pratique de la CITE.....	85
5.1. Introduction.....	86
5.2. Vue d'ensemble de la CITE-97.....	86
5.3. Définition et classification des programmes d'enseignement.....	87
5.3.1. Définition d'un programme d'enseignement.....	88
5.3.2. Classification des programmes d'enseignement par niveau.....	88
5.3.3. Domaines étudiés dans les programmes.....	92
5.3.4. Orientation des programmes.....	93
5.3.5. Finalités du programme.....	94

5.3.6. Programmes de formation en milieu scolaire et combinés emploi-études à orientation professionnelle et technique	94
5.4. Description détaillée des niveaux de la CITE et application des critères de classification.....	95
5.4.1. CITE-0 – Enseignement préprimaire	95
5.4.2. CITE-1 – Enseignement primaire	101
5.4.3. CITE-2 – Premier cycle de l’enseignement secondaire.....	103
5.4.4. CITE-3 – Enseignement secondaire, deuxième cycle.....	109
5.4.5. CITE-4 – Enseignement postsecondaire non tertiaire	118
5.4.6. CITE-5 – Premier stade de l’enseignement tertiaire	122
5.4.7. CITE-6 – Deuxième stade de l’enseignement tertiaire (conduisant à un diplôme de recherche de haut niveau)	135
5.5. Classifications des programmes nationaux selon la CITE.....	137
Chapitre 6. La qualité des données	139
6.1. Engagement de l’OCDE en matière de qualité des données	140
6.2. Problèmes liés à la qualité des données : types (ou causes).....	141
6.3. Veiller à la qualité des données	143
6.4. Suggestions pour évaluer les données manquantes	144
6.5. Amélioration de la qualité des données dans d’autres domaines.....	146
Chapitre 7. Indicateurs : concepts et méthodologies	149
7.1. Introduction	150
7.2. Généralités	150
7.2.1. Calcul des moyennes internationales	150
7.2.2. Données relatives à la population	151
7.3. Indicateurs des résultats du processus d’apprentissage, de l’obtention d’un diplôme et de l’achèvement des études	151
7.3.1. Taux d’obtention d’un diplôme.....	151
7.3.2. Niveau de formation de la population et de la population active.....	153
7.3.3. Taux d’activité selon le niveau de formation.....	154
7.3.4. Taux de chômage selon le niveau de formation.....	155
7.3.5. Taux de poursuite (taux de survie) des études tertiaires	156
7.3.6. Rémunérations relatives	157
7.3.7. Taux de rendement de l’investissement dans l’éducation	157
7.4. Mesures de l’accès à l’éducation, de la participation et de la progression.....	160
7.4.1. Taux de scolarisation.....	160
7.4.2. Espérance de scolarisation et durée escomptée des études tertiaires	161
7.4.3. Taux d’accès bruts et nets.....	162
7.4.4. Internationalisation de l’enseignement tertiaire (indicateurs des étudiants étrangers).....	164
7.5. Mesures de l’environnement pédagogique et de l’organisation scolaire	167
7.5.1. Taille moyenne des classes.....	167
7.5.2. Taux d’encadrement (nombre d’élèves par enseignant)	168
7.5.3. Traitements/salaires des enseignants.....	169
7.6. Mesures des ressources financières.....	170
7.6.1. Mesures des comptes nationaux utilisées dans la construction des indicateurs.....	171

7.6.2. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement.....	172
7.6.3. Dépenses cumulées par étudiant au titre des établissements d'enseignement sur la durée moyenne des études tertiaires.....	173
7.6.4. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement par rapport au PIB par habitant.....	175
7.6.5. Dépenses au titre des établissements du secteur de l'éducation en pourcentage du PIB.....	175
7.6.6. Indice de variation des dépenses d'éducation.....	176
7.6.7. Part relative des investissements publics et privés dans l'éducation.....	178
7.6.8. Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses publiques totales.....	178
7.6.9. Aides publiques aux étudiants et aux ménages sous forme de subventions.....	179
<i>Annexe 1. Collaborateurs de cette publication.....</i>	<i>181</i>
<i>Annexe 2. Dates de référence retenues dans les soumissions de données par les pays de l'OCDE.....</i>	<i>185</i>
<i>Annexe 3. Extraits du Manuel de Frascati.....</i>	<i>191</i>
<i>Annexe 4. Extrait du système de comptabilité nationale 1993.....</i>	<i>207</i>
<i>Annexe 5. Grands groupes et domaines d'études.....</i>	<i>211</i>
<i>Annexe 6. Rattachement des programmes d'enseignement nationaux aux niveaux de la CITE.....</i>	<i>217</i>
Index.....	289
Bibliographie.....	293

Sigles employés dans le présent rapport

ACER	Australian Council of Educational Research (Conseil australien de recherche en éducation)
BIT	Bureau international du travail
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CNAP	Certification nationale des acquis professionnels (<i>National vocational qualification</i>)
CNNF	Catégories nationales des niveaux de formation
DeSeCo	Sous-groupe axé sur la définition et la sélection des compétences
DIRD	Dépense intérieure brute de R-D
DNRD	Dépense nationale brute de R-D
DSTI	Direction de la science, de la technologie et de l'industrie
EAG	Regards sur l'éducation
ELSA	Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales
ETP	Équivalent temps plein
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
FC	Formation continue
FGU	Fonds généraux des universités
GGS	Groupe de gestion stratégique
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
INES	Programme d'indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE
ISBL	Institution sans but lucratif
ISBLSM	Institution sans but lucratif au service des ménages
ISUSS	Enquête internationale auprès des établissements d'enseignement du deuxième cycle du secondaire
NUTS	Nomenclature des unités territoriales pour les statistiques
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPA	Parité des pouvoirs d'achat
R-D	Recherche et développement
RDES	R-D de l'enseignement tertiaire
SCN	Système de comptabilité nationale
TP	Temps partiel
TP	Temps plein
TRI	Taux de rendement interne
TVA	Taxe sur la valeur ajoutée

UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UOE	Collecte de données UNESCO/OCDE/Eurostat

Chapitre 1

Introduction

1.1. Introduction

Il est de plus en plus communément reconnu qu'un système éducatif performant joue un rôle essentiel dans le développement social et économique des pays. Le capital humain, comme chacun sait depuis longtemps, constitue un facteur clé dans la lutte contre le chômage et les bas salaires, ainsi qu'un moteur essentiel de la croissance économique. De plus, il est à l'évidence associé à toute une série d'avantages non économiques, parmi lesquels une amélioration de l'état de santé 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 de l'OCDE déploie d'importants efforts pour l'élaboration et l'analyse d'indicateurs quantitatifs dont les résultats sont publiés chaque année dans « Regards sur l'éducation » (OCDE, 2003a). Ces indicateurs permettent aux gouvernements de considérer leur système éducatif à la lumière des performances des autres pays dans ce domaine. Conjugués aux examens des politiques nationales conduits par 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 15 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, des méthodes et des définitions utilisés pour recueillir les données et calculer les indicateurs. Le présent guide réunit l'ensemble de ces méthodes en un seul ouvrage de référence, ce qui n'avait jamais été fait auparavant. Il facilite la compréhension des statistiques et indicateurs 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. L'OCDE, grâce au réseau qu'elle a instauré avec les pays membres et d'autres organisations internationales, s'emploie peu à peu à éliminer les zones d'ombre qui subsistent. Pour cette raison, il est à prévoir que d'autres éditions de ce guide paraîtront au fur et à mesure que les améliorations seront apportées.

1.2. La raison d'être du guide

S'agissant des statistiques et des indicateurs internationaux de l'éducation que l'OCDE rassemble et diffuse, les grands objectifs du présent guide sont les suivants :

- Énoncer le cadre conceptuel à partir duquel l'OCDE rassemble ces statistiques et 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.
- Indiquer des normes auxquelles d'autres pourraient 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 document 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. C'est la fonction des manuels existants de collecte de données.

Fait notable, l'élaboration du présent guide a donné lieu à une révision des définitions actuellement utilisées pour la collecte des données à l'OCDE et, le cas échéant, à leur amélioration. Bien souvent, le guide a permis d'affiner et de clarifier ces définitions et bien que celles-ci soient mises en application, les pratiques actuelles de notification ne s'y conforment peut-être pas encore. Cette situation est signalée, en particulier dans les domaines où la qualité des données peut être améliorée.

1.3. Public ciblé et utilisation du guide

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

Les utilisateurs des statistiques et des 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 correspondante de l'Organisation (www.oecd.org/edu). 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 concepts et les méthodes 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 ici pour la première fois. 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 éventuellement 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.

Par ailleurs, 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.

1.4. Plan du guide

Le **chapitre 2** expose le cadre conceptuel des statistiques et indicateurs internationaux de l'éducation qui « dicte » 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 mis en place pour les élaborer. Il donne aussi une vue d'ensemble des instruments et méthodes actuels 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 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, diverses questions relatives à la délimitation des secteurs éducatifs sont examinées, 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 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. Les principales définitions sont indiquées en même temps que des commentaires sur leur interprétation et leur mise en œuvre pratique. Lorsque des efforts restent à accomplir pour préciser encore ces définitions, il en est fait mention.

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-97) avant de préciser les définitions et classifications applicables aux programmes d'enseignement qui y sont décrits. La **deuxième** indique précisément comment les programmes d'enseignement doivent être classés dans chacun des niveaux de la CITE; elle correspond à la « Nomenclature des systèmes d'éducation – guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE » (OCDE, 1999). La **dernière partie** 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 reproduit tout d'abord une déclaration de l'engagement de l'OCDE en ce qui concerne la qualité des données et présente les normes de qualité en fonction desquelles les données relatives à l'enseignement sont recueillies, élaborées et diffusées. Sont ensuite examinés les types de problèmes que pose la qualité des données et les raisons pour lesquelles ils se posent, de même que les mesures prises par l'OCDE pour les évaluer et les résoudre. Enfin, certaines suggestions sont émises en vue de dresser des estimations pour les données manquantes et le chapitre 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 méthodes 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 d'indicateurs de l'OCDE sur l'éducation. L'objectif n'est pas de décrire dans le détail chacun des indicateurs figurant ou ayant figuré dans *Regards sur l'éducation* mais plutôt de présenter les principaux indicateurs ou groupes d'indicateurs dont les aspects conceptuels ou méthodologiques méritent d'être explicités. Il s'agit de cataloguer les méthodes d'élaboration des indicateurs plutôt que les indicateurs eux-mêmes.

Chapitre 2

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

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 éducatifs ont donné lieu à de nombreuses interrogations concernant non seulement la collecte des données mais aussi leur organisation, 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. Un accord est intervenu sur la faisabilité et l'utilité de la construction d'une série internationale d'indicateurs qui présenterait, sous une forme statistique, les caractéristiques essentielles des systèmes éducatifs nationaux.

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. Un cadre provisoire a donc été mis au point pour organiser les informations; celui-ci propose une série d'indicateurs ainsi que des 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, on a privilégié 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, le programme d'indicateurs a eu pour finalité de bien équilibrer les travaux, c'est-à-dire de 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, les travaux sont réexaminés en permanence, l'objectif étant de s'assurer de l'utilité et de la fiabilité des résultats à l'échelle internationale.

Actuellement, on cherche de plus en plus à intégrer ces travaux dans une logique de formation tout au long de la vie, afin de passer d'un modèle d'enseignement institutionnel (éducation dans un établissement d'enseignement) à un modèle dans lequel on envisage plus généralement l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, diverses activités inhérentes au programme d'indicateurs 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 des indicateurs de l'éducation de l'OCDE est organisé comme suit :

- **Le Groupe de gestion stratégique (GGS)** : Il fixe et administre l'orientation stratégique du programme. Il recommande au Comité de l'éducation de l'OCDE et au Comité directeur du CERI, lors de leurs sessions conjointes, les priorités à retenir pour l'élaboration des indicateurs compte tenu des ressources et des priorités convenues par les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE. Les membres de ce groupe sont des délégués du Comité de l'éducation, du Comité directeur du CERI, du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales (Comité ELSA) et viennent aussi du Conseil des pays participants du PISA.
- **Les coordonnateurs nationaux** : Chaque pays membre désigne un coordonnateur national des travaux d'élaboration des indicateurs, qui assume les fonctions de correspondant avec le Secrétariat de l'OCDE et qui est chargé de diffuser à l'échelle nationale les travaux d'analyse des indicateurs. Les coordonnateurs nationaux se réunissent une ou deux fois par an pour passer en revue et examiner le programme de travail, ses conséquences en termes de ressources, et les produits proposés. Ils passent également en revue le projet de texte des publications émanant du programme et approuvent l'utilisation des données nationales dans *Regards sur l'éducation*.
- **Le Secrétariat de l'OCDE** : Administrés par une petite équipe au Secrétariat de l'OCDE, les travaux du programme sur les indicateurs de l'éducation sont en grande partie effectués par les réseaux suivants, parrainés par les pays :
 - ❖ **Le Groupe technique** normalise les sources de données nationales et élabore des indicateurs internationaux sur les **ressources financières et humaines** investies dans l'éducation, **l'accès à l'éducation, la participation et la progression**, et les **sorties de diplômés** des systèmes éducatifs. Il a un rôle de conseil en ce qui concerne l'exercice annuel conjoint UNESCO, OCDE et Eurostat (UOE) de collecte de données relatives aux systèmes éducatifs ainsi que sur la collecte d'autres statistiques de l'OCDE. Tous les pays membres de l'OCDE ainsi qu'Eurostat et l'UNESCO sont représentés dans le Groupe technique, lui-même piloté par le Secrétariat de l'OCDE.
 - ❖ **Le Réseau A** élabore des critères de comparaison pour les **résultats de l'enseignement** et remplit un rôle de conseil pour la mise au point d'instruments en vue de l'évaluation future des savoirs et savoir-faire. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est né des échanges de vues au sein du Réseau A. Actuellement, ce dernier se concentre sur la mesure des compétences transdisciplinaires et sur leur intégration progressive dans les futurs cycles d'enquête du PISA. Il coopère également avec l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et avec d'autres organisations internationales sur des questions liées à l'évaluation comparative. Ce réseau est dirigé par les États-Unis.
 - ❖ **Le Réseau B** élabore des indicateurs sur la **transition de la formation initiale à la vie active** (les rémunérations des jeunes diplômés, la situation au regard de l'emploi et le niveau d'études des jeunes, par exemple), il harmonise les statistiques sur les **activités**

de formation continue et analyse les flux de transferts fiscaux et sociaux selon le niveau de formation. Ce réseau est dirigé par la Suède et EUROSTAT y participe également.

- ❖ Le **Réseau C** s'intéresse plus particulièrement à **l'environnement pédagogique et à l'organisation des établissements scolaires** et conçoit et mène une enquête annuelle sur **les enseignants et les programmes d'enseignement**. Il a par ailleurs procédé à des enquêtes ponctuelles sur les centres de décision dans les systèmes éducatifs, par exemple, et en 2001 à une enquête internationale auprès des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle (OCDE, 2004). Ce réseau est dirigé par les Pays-Bas et EUROSTAT et l'UNESCO y participent également.
- Outre les quatre réseaux, des **groupes ad hoc** sont constitués suivant les besoins pour étudier des domaines que le programme d'indicateurs ne couvre pas expressément. Ainsi, des groupes sur l'équité et l'apprentissage tout au long de la vie ont achevé leurs travaux en 2000 et les activités d'un autre groupe, axées sur la définition et la sélection des compétences (DeSeCo), ont donné lieu à la publication intitulée *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* en 2003 (Rychen et Salganik, 2003).
- Le **PISA**, produit du Réseau A, constitue à présent une activité décentralisée de l'OCDE dotée de son propre programme de travail, de sa structure de gestion et de son budget. Le conseil des pays participants est chargé de l'élaboration des grandes orientations, du financement, de la gestion et de la diffusion des résultats. Les chefs de projets nationaux dirigent le projet dans leur pays respectifs, sous la direction d'un consortium international d'organismes de recherche et d'évaluation dans le domaine de l'éducation, chargé sous contrat de piloter le projet. La coordination incombe au Secrétariat de l'OCDE. Tous les pays membres de l'Organisation ainsi qu'un nombre croissant de pays non membres participent au PISA.

2.2. 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 en encore les **antécédents** ou contraintes qui situent les choix politiques dans leur contexte ;
- déterminent 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.

Tableau 2.1. **La grille conceptuelle ci-dessous présente les deux premières dimensions**

	(1) Rendement et résultats de l'apprentissage et 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) Apprenants individuels	(1.A) La qualité et la répartition des acquis éducatifs individuels	(2.A) Attitudes, engagement et comportements individuels	(3.A) Caractéristiques contextuelles des apprenants individuels
(B) Cadres d'enseignement et d'apprentissage	(1.B) La qualité de transmission des savoirs	(2.B) Pédagogie et pratiques d'apprentissage et climat au sein de la classe	(3.C) Conditions d'apprentissage des étudiants et conditions de travail des enseignants
(C) Prestataires de services d'éducation	(1.C) Le rendement des établissements d'enseignement et leur performance	(2.C) Cadre scolaire et organisation de l'établissement	(3.C) Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
(D) Ensemble du système éducatif	(1.D) La performance globale du système éducatif	(2.D) Paramètres scolaires à l'échelle de tout le système, affectation des ressources, politiques en matière d'enseignement	(3.D) Contextes éducatif, social, économique et démographique nationaux

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

Les acteurs des systèmes éducatifs

Le programme d'indicateurs vise plutôt à évaluer les performances *globales* des systèmes éducatifs nationaux qu'à comparer les différents établissements ou autres 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 : les niveaux macro, méso et micro. Autrement dit :

- le système éducatif dans son ensemble,
- les établissements d'enseignement et les fournisseurs de services éducatifs,
- les structures d'enseignement et l'environnement pédagogique dans les établissements,
- les apprenants eux-mêmes.

Ces différents niveaux renvoient aux entités auprès desquelles des données sont recueillies. Ainsi, pour comparer les ressources que les pays investissent dans l'éducation il faut disposer, entre autres données, de statistiques financières empruntées aux comptes nationaux; une comparaison de la rentabilité des établissements d'enseignement nécessite généralement des données sur les investissements et les résultats des établissements; enfin, pour mesurer les résultats des activités d'apprentissage, il faut disposer de données sur les personnes.

Par ailleurs, s'il importe de faire une différenciation entre les niveaux macro et micro, c'est non seulement dans le souci de la collecte d'informations mais aussi parce que nombre de caractéristiques des systèmes éducatifs ont des effets très différents selon le niveau du système auquel on se réfère. 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 du recrutement socioéconomique des établissements scolaires ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre aux différents pays. Les analyses passées, élaborées uniquement à partir de macro-données, ont donc parfois conduit à des conclusions erronées.

Retombées, moyens d'action et antécédents

La deuxième caractéristique du cadre structurel consiste à procéder à un nouveau regroupement des indicateurs mentionnés à chacun des niveaux ci-dessus :

- 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 sont regroupés sous la rubrique *Rendement et résultat de l'apprentissage et de l'éducation*.
- La rubrique intitulée 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.
- Ces moyens d'action et contextes ont en règle générale des *antécédents*, c'est-à-dire des facteurs qui conditionnent ou limitent l'action des décideurs publics. Ils sont représentés par la rubrique *Antécédents ou contraintes*. 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 donné du système peuvent fort bien constituer des moyens d'action à un autre 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 défini pour élaborer les indicateurs :

- 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.

Outre les dimensions mentionnées ci-dessus, on pourrait concevoir d'adopter en plus une perspective temporelle pour modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution du système éducatif.

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

Les collectes de données requises pour élaborer les indicateurs correspondant à la matrice exposée plus haut font maintenant l'objet d'une description un peu plus détaillée. Les exercices de collecte décrits ci-dessous sont uniquement ceux qui sont menés à intervalles réguliers et exploités dans le cadre du programme d'indicateurs de l'OCDE en matière d'éducation. Ce programme utilise aussi des données provenant d'autres sources et d'enquêtes effectuées de façon occasionnelle par les réseaux, mais celles-ci ne sont pas énumérées dans le présent document.

Collecte UOE de données sur les systèmes éducatifs

L'exercice UOE de collecte de données sur les systèmes éducatifs est mené, dans sa forme actuelle, chaque année depuis 1993, conjointement par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat. Il s'agit d'une collecte de données nationales globales, comprenant une vingtaine de questionnaires électroniques (fichiers Excel) couvrant les effectifs d'étudiants (8), les étudiants entrants (2), les diplômés (3), le personnel (3), le financement (2) et la taille des classes (2).

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 au début du printemps. Les données sur les étudiants, le personnel et les classes sont recueillies pour la dernière année scolaire achevée; les données sur les diplômés le sont pour la dernière année civile achevée et celles sur le financement le sont pour l'avant-dernier exercice budgétaire achevé (ce qui permet de disposer de données réelles). Les données financières doivent être communiquées pour juillet et les autres pour septembre.

Les fournisseurs de données trouvent aide et conseils dans le manuel *UOE Manual – UOE Data collection : Definitions, Explanations and Instructions* qui est révisé chaque année et qui, sauf indication contraire, est cohérent avec les concepts, définitions et classifications décrits dans le présente guide.

Les pays transmettent leurs questionnaires dûment remplis simultanément à l'OCDE, à Eurostat et à l'UNESCO, les deux premiers organismes se répartissant le travail de nettoyage des données décrit plus en détails dans le chapitre 6.

La collecte UOE de données est considérablement enrichie par les « **Classifications des programmes selon la CITE** » qui consistent à établir une mise en correspondance entre les programmes d'enseignement nationaux et la classification internationale. Révisées chaque année, ces classifications sont d'une aide précieuse pour interpréter les données recueillies et les statistiques qu'elles ont permis d'élaborer. L'annexe 6 du présent guide comprend des diagrammes montrant les toutes dernières classifications des programmes selon la CITE.

Enquête sur les enseignants et les programmes

Depuis le début des années 90, le réseau C recueille chaque année des données grâce à son enquête sur les enseignants et les programmes, qui est pilotée par son secrétariat basé à l'université de Twente aux Pays-Bas. Les données, recueillies au moyen des questionnaires électroniques (Excel), couvrent :

- Le nombre d'heures de cours obligatoires et non obligatoires pour les étudiants.

- Le temps de travail des enseignants et leur charge d'enseignement.
- Le salaire/traitement annuel statutaire des enseignants.

Par ailleurs, des données sur la formation initiale des enseignants ont été recueillies à titre exceptionnel au cours de l'enquête de 2002. Les données demandées portent plutôt sur les politiques mises en œuvre dans chaque pays durant l'année considérée que sur l'activité effective des enseignants. Ainsi, le temps de travail de l'enseignant est celui qui est stipulé dans les textes officiels et non une évaluation de celui qui est effectivement accompli.

Ces données sont transmises par les experts du réseau C dans chaque pays compte tenu des diverses législations et réglementations en vigueur à l'échelle nationale. Les demandes de données portant sur l'année scolaire précédente sont adressées en août chaque année et doivent être renvoyées pour la fin octobre.

Enquête sur la population active

Les données sur le **niveau de formation** de la population adulte sont rassemblées dans le cadre de la demande de statistiques sur la population active, administrée par le Secrétariat de l'OCDE en février-mars chaque année.

Les instituts nationaux de statistique communiquent des données sur l'emploi, le chômage et la population, ventilées par sexe, par groupe d'âges et selon les catégories de niveaux de formation définies par les pays. Les données, extraites des enquêtes nationales sur la population active, sont mises en correspondance avec les niveaux normalisés d'enseignement définis dans la CITE-97, selon la formule que le réseau B du projet sur les indicateurs de l'éducation à l'OCDE a établie après consultation des représentants nationaux. La situation au regard de l'emploi est renseignée conformément aux lignes directrices et aux définitions de l'Organisation internationale du travail (OIT) concernant l'emploi et le chômage.

Cet exercice annuel de collecte de données couvre aussi la **transition de la formation à la vie active** des 15 à 29 ans. Les données proviennent d'une collecte spéciale dont la période de référence se situe au début de l'année civile, correspondant d'ordinaire au premier trimestre ou à la moyenne des trois premiers mois. La situation au regard de l'école et du travail est renseignée pour chacune des trois tranches d'âge de 5 ans, avec une ventilation par sexe et par niveau de formation (fréquenté ou obtenu). Les personnes qui font des études sont celles qui sont scolarisées à temps partiel ou à temps plein, selon une définition de l'enseignement aussi proche que possible de celle utilisée pour les données sur les effectifs scolarisés dans la collecte UOE. Les définitions des diverses situations au regard de l'emploi, reposent sur les directives de l'OIT, sauf pour la catégorie « jeunes en formation et jeunes salariés », qui englobe l'ensemble des programmes de formation combinés emploi-études, quelle que soit leur classification selon les directives de l'OIT.

Le programme d'indicateurs de l'OCDE utilise aussi les collectes de données auxquelles l'Office statistique suédois procède également à intervalles réguliers sur :

- Les **sortants de l'enseignement tertiaire** (ventilés par sexe) : sont précisés la situation professionnelle entre 1 an et 5 ans après la sortie du système éducatif, la finalité du programme d'études tertiaires et les domaines d'étude. Les données sont extraites d'enquêtes de suivi, menées de façon ponctuelle dans les pays, de sources administratives et parfois des enquêtes sur la population active.

- Les **revenus du travail**, ventilés selon le niveau d'études et le sexe. Les données sont tirées, entre autres, des enquêtes nationales sur la population active.
- La **participation des adultes à des activités de formation continue** : le secrétariat suédois du réseau B a construit une base de données regroupant l'ensemble des données recueillies sur les activités de formation continue. Les collectes de données sur la formation continue ont changé de présentation au fil des ans. Après l'adoption de la CITE-97, le réseau B a élaboré pour la première fois des séries chronologiques comprenant des données à la fois anciennes et récentes. Ces séries portent sur la formation destinée à l'ensemble de la population (et non pas seulement aux salariés) et sur le volume de ces activités. Un certain nombre de pays fournissent des données recueillies à l'occasion d'enquêtes nationales sur la formation et l'éducation des adultes, encore que dans leur majorité, ils communiquent des données provenant des enquêtes sur la population active.

PISA

Le PISA, dont la première collecte de données a eu lieu en 2000, a pour vocation d'évaluer tous les trois ans les savoirs et savoir-faire des jeunes de 15 ans dans les principaux pays industrialisés. Ce programme évalue l'aptitude avec laquelle les jeunes utilisent leurs connaissances et compétences pour résoudre des problèmes dans la vie quotidienne et plus précisément leur compréhension de l'écrit, leur culture mathématique et leur culture scientifique. Cette évaluation a consisté à soumettre ces jeunes à des tests papier-crayon dans leurs établissements scolaires. Les étudiants et les chefs d'établissement ont également répondu à des questions les concernant ainsi que leur école, ce qui a permis d'analyser les facteurs qui influent sur les bonnes et mauvaises performances.

Le PISA est coordonné par les administrations centrales des pays participants via l'OCDE et a recours à des experts internationaux de premier plan pour élaborer des instruments d'évaluation dont les résultats sont comparables dans divers contextes nationaux et culturels.

En 2000, 28 pays membres de l'OCDE, ainsi que quatre autres pays ont procédé à la première enquête du PISA. Treize autres pays ont mené la même enquête en 2002 et les deux pays de l'OCDE qui n'avaient pas pris part au cycle de 2000 ont participé à la deuxième enquête en 2003. Outre les 30 pays membres de l'OCDE, 20 pays non membres participeront au cycle d'évaluation 2006 du PISA,

(Pour en savoir plus, consulter www.pisa.oecd.org).

Chapitre 3

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

3.1. Introduction

Le présent chapitre indique la couverture des statistiques de l'éducation de l'OCDE comparables à l'échelle internationale. Il donne tout d'abord une définition de l'éducation puis décrit la couverture des statistiques construites à partir de cette définition. Afin de préciser le champ couvert, diverses questions liées à la délimitation des activités éducatives sont examinées, en particulier en ce qui concerne les aspects suivants :

- Les programmes destinés à la petite enfance.
- L'enseignement répondant à des besoins particuliers.
- La formation des adultes et les activités éducatives qui ne sont pas de type « ordinaire » (extrascolaires).
- Les activités de formation professionnelle et d'enseignement technique.

Pour l'essentiel, les sections suivantes décrivent la couverture des données relatives aux effectifs scolarisés, aux diplômés, aux personnels de l'éducation et au financement de l'enseignement – en bref les données recueillies dans le cadre de l'exercice UOE de collecte de données. Lorsque la couverture est différente pour d'autres types de données, il en est fait mention.

3.2. Une 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-97). (Le chapitre 5 présente une description complète de la CITE-97, sa mise au point et le rôle de l'OCDE dans ce processus.)

Selon la définition retenue dans la CITE, « l'éducation comporte une communication organisée et durable destinée à susciter un apprentissage »; libellé dans lequel :

- La « **communication** » suppose le transfert d'informations (sous forme de messages, d'idées, de connaissances, de stratégies, etc.) entre deux ou plusieurs personnes.
- Une communication « **organisée** » est celle qui est prévue selon un schéma ou un ordre donné, et assortie d'objectifs ou de programmes scolaires déterminés. Elle devrait supposer l'existence d'un prestataire d'activités éducatives qui organise la situation d'apprentissage et/ou d'enseignants qui sont recrutés (y compris des bénévoles non rémunérés) pour organiser sciemment la communication.
- Une communication « **durable** » est celle dans laquelle l'expérience d'apprentissage s'inscrit dans la durée et la continuité.
- « **L'apprentissage** » s'entend de tout changement intervenant dans le comportement, l'information, le savoir, la compréhension, les attitudes, les savoir-faire ou les compétences, qui peut être assimilé et ne saurait être imputé au développement physique ou à l'acquisition de modes de comportement hérités.

3.3. La couverture des statistiques internationales de l'éducation de l'OCDE

Étant donné cette définition, et compte tenu des aspects précis, indiqués dans la section suivante, susceptibles d'être intégrés ou exclus, les **statistiques internationales de l'éducation couvrent** :

- L'ensemble des activités éducatives *domestiques* d'un pays (autrement dit, celles que ce dernier assure sur son propre territoire), quel que soit le propriétaire ou le commanditaire de l'établissement prestataire – privé ou public, national ou étranger – qui organise l'activité et quel que soit le mode de prestation.

Les mots « organisé » et « durable » sont essentiels pour déterminer les activités qui entrent dans le champ couvert et celles qui en sont exclues. Les activités dites **informelles**, par exemple, n'entrent pas dans le champ des statistiques de l'OCDE sur les effectifs d'étudiants, les personnels et le financement de l'éducation, car elles ne sont ni organisées ni durables. Ces activités informelles peuvent être soit *volontaires* (participation à des conférences ponctuelles ou lectures d'ouvrages, de revues, etc.), soit *involontaires* (si elles surviennent par hasard ou sont le produit secondaire d'activités quotidiennes).

Il convient de **noter** cependant qu'alors que les activités informelles ne sont pas couvertes en ce qui concerne les effectifs d'étudiants, les diplômés, les personnels et le financement de l'éducation, elles constitueront un aspect important dans la collecte de données sur les *compétences des adultes*, que l'OCDE met actuellement en place.

3.4. Questions liées au champ couvert : intégrations et exclusions

Du fait que les systèmes nationaux d'éducation varient dans leur mode d'organisation et dans leur désignation de tel ou tel type d'activités, il est nécessaire d'apporter des précisions sur l'intégration ou l'exclusion des certains domaines d'activités.

3.4.1. Couverture des programmes destinés à la petite enfance

L'enseignement préprimaire (CITE-0) est, par définition, la première étape de l'**instruction organisée**, conçue au premier chef pour préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire, autrement dit pour assurer leur passage de la maison à l'école.

La distinction entre les programmes à inscrire au niveau 0 de la CITE et ceux qui se situent hors du champ de la CITE-97 dépend pour l'essentiel des caractéristiques éducatives propres à chaque programme. Comme il est difficile d'apprécier directement ces caractéristiques, plusieurs critères subsidiaires doivent être utilisés pour déterminer si un programme doit ou non être classé à ce niveau. Ainsi, **les programmes destinés à la petite enfance** sont :

INCLUS :

- S'ils sont assurés dans une école ou un centre d'accueil.
- S'ils sont conçus pour répondre aux besoins d'éducation et de développement des enfants.
- S'ils s'adressent en règle générale à des enfants d'au moins trois ans.
- S'ils sont assurés par un personnel ayant suivi une formation lui permettant de dispenser un programme d'éducation aux enfants (personnel diplômé).

EXCLUS : s'ils ne satisfont pas l'ensemble de ces critères.

Les programmes destinés à la petite enfance qui sont assurés par des centres dont la principale activité est la garde des enfants pendant la journée, sont inclus pour autant qu'ils répondent par ailleurs aux critères stipulés. En outre, lorsque des centres associent éducation et garde, seule l'activité éducative doit être prise en compte. En Grèce, par exemple, certains centres proposent une activité éducative pendant quatre heures le matin et un service de garde le reste de la journée. Dans ce cas, seules les quatre heures d'activité du matin doivent être intégrées dans les statistiques.

Pour plus de détails sur le champ couvert par les programmes classés au niveau 0 de la CITE, voir le chapitre 5 qui présente quelques exemples et décrit la mise en œuvre de la CITE-97.

3.4.2. Couverture des « activités éducatives répondant à des besoins particuliers »

Dans le cas de « l'enseignement répondant à des besoins particuliers », le problème est de savoir non pas tant si cet enseignement entre dans le champ des activités éducatives, mais plutôt ce que cette expression désigne en fait. Cet enseignement n'est pas encore bien défini dans les statistiques internationales de l'éducation, et ses caractéristiques et les formes qu'il revêt varient d'un pays à l'autre. Des différences existent par exemple dans les programmes proposés, le degré d'intégration de l'enseignement spécial dans le système scolaire ordinaire, la classification des besoins particuliers et les aides apportées aux étudiants concernés.

Dans les pays, l'enseignement répondant à des besoins particuliers couvre diversement les services éducatifs destinés aux étudiants présentant des déficiences mentales ou motrices, des troubles affectifs ou un handicap social ainsi que d'autres groupes ayant des besoins éducatifs particuliers. Certains pays considèrent que les enfants surdoués appartiennent à la catégorie présentant des besoins particuliers. Ce service peut être assuré soit dans des établissements scolaires ordinaires, soit dans des établissements ou des sections d'enseignement spécial ou encore en milieu hospitalier.

Dans l'étude de l'OCDE intitulée « Besoins éducatifs particuliers – Statistiques et indicateurs » (OCDE, 2000a), les étudiants présentant ce type de besoins se définissent par **les ressources publiques ou privées supplémentaires (humaines, matérielles ou financières) engagées pour le financement de leur éducation.**

Il est difficile de concevoir que les activités éducatives destinées à répondre à des besoins éducatifs particuliers n'entrent pas dans le champ couvert par les statistiques internationales de l'éducation. Aussi convient-il de suivre les indications ci-dessous :

SONT INCLUSES : Les activités éducatives répondant à des besoins particuliers quel que soit l'endroit où elles se déroulent (école ordinaire, établissement ou unité d'enseignement spécial ou hôpital), quelle que soit la façon dont les pays les définissent **pour autant que** le service réponde par ailleurs à la définition de l'éducation stipulée dans la section 3.2.

Tous les étudiants scolarisés dans l'enseignement spécial devraient être affectés à des niveaux particuliers de la CITE (soit directement soit à la suite d'une estimation) selon les contenus des programmes scolaires. (Voir le chapitre 5 sur la mise en œuvre de la CITE-97).

3.4.3. Couverture des activités éducatives hors système ordinaire ou pour adultes

Il est difficile d'envisager le champ couvert par les activités hors système éducatif ordinaire ou pour adultes car ces expressions ne sont pas bien définies et que les

prestations couvertes varient selon les pays. Les termes *formel*, *non formel* et *informel* servent aussi à décrire différents types d'activités d'apprentissage. Toutefois, au lieu de les utiliser pour définir le champ des activités éducatives dans le cadre des collectes de données du programme des indicateurs de l'OCDE, une distinction est établie entre la **formation initiale** et la **formation continue**.

La **formation initiale** est par définition celle qui prépare les personnes à leur première insertion professionnelle. Elle comprend les programmes destinés à la petite enfance, l'enseignement obligatoire et la formation postsecondaire. En règle générale, cette formation consiste en un ensemble d'activités éducatives organisées et structurées, habituellement assurées dans le système formel (ordinaire) d'enseignement scolaire et tertiaire. Elle correspond le plus souvent à une progression continue, selon un ou plusieurs itinéraires, vers une première insertion dans un emploi à temps plein.

La **formation continue** désigne les études que reprennent des personnes sorties du système de formation initiale. Dans la plupart des pays, l'éducation pour adultes ou la formation hors système formel (ordinaire), selon la définition nationale qui en est donnée, appartient à cette catégorie.

Dans les statistiques, la formation initiale et la formation continue couvrent le champ suivant :

Sont **INCLUSES** :

- La **formation initiale** : On peut aussi considérer que les programmes proposés dans le cadre de la formation initiale sont des **programmes d'enseignement ordinaire**.
- Les activités de **formation continue**, tous types confondus :
 - ❖ **si** elles supposent des études dont les contenus d'enseignement sont analogues à ceux de programmes ordinaires ; **ou**
 - ❖ **si** les programmes sur lesquels elles reposent débouchent sur des titres ou diplômes correspondant à ceux auxquels aboutissent les programmes d'enseignement ordinaire **et**
 - ❖ **si** la durée du programme, en équivalent temps plein, est au moins égale à un semestre, selon la définition locale de ce terme.

Ces programmes de formation continue sont intégrés indépendamment du fait :

- ❖ qu'ils sont classés dans l'enseignement général, professionnel ou technique ;
- ❖ qu'ils sont assurés par les mêmes établissements d'enseignement que ceux qui dispensent la formation initiale ou par des organismes de formation (ou des unités des ces organismes) spécialisés dans la formation pour adultes ou d'autres types de formation continue.

Sont **EXCLUES** :

- Les activités de **formation continue** dont la durée, en équivalent temps plein, est inférieure à un semestre, selon la définition locale de ce terme. Ce critère a pour but d'éliminer du champ couvert les formations qui correspondent à des apprentissages plutôt informels que formels. Ces activités varient forcément d'un pays à l'autre et peuvent inclure des formations qui sont suivies essentiellement par intérêt et/ou **pour occuper des loisirs ou à titre récréatif**. Ainsi, au Royaume-Uni, un grand nombre d'adultes fréquentent des cours du soir dans des domaines aussi variés que l'entretien des automobiles et le français parlé. Dans la mesure où ces formations sont au premier chef entreprises par intérêt ou à titre de loisir, elles sont exclues des statistiques.

Les étudiants inscrits dans des programmes désignés par l'expression « formation pour adultes ou hors système ordinaire » ainsi que dans d'autres activités de formation continue sont affectés aux niveaux les plus appropriés de la CITE en fonction des contenus d'enseignement desdits programmes (voir le chapitre 5 sur la mise en œuvre de la CITE-97).

3.4.4. La couverture de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

La couverture de l'enseignement technique et de la formation professionnelle dans les statistiques dépend du lieu où se déroule la formation : à l'école, sur le lieu de travail ou dans ces deux endroits à la fois.

Sont **INCLUSES** dans les statistiques :

- les activités d'enseignement technique et de formation professionnelle se déroulant *exclusivement en milieu scolaire*, à l'instar de n'importe quelles autres études en milieu scolaire ;
- les programmes *associant une formation à l'école et une formation en entreprise*, ces deux catégories d'activités sont incluses :
 - ❖ **si** elles sont explicitement conçues comme partie intégrante du système éducatif et si elles sont menées sous la tutelle d'une autorité scolaire ;
 - ❖ **si** le volet se déroulant dans un établissement scolaire représente au moins 10 % de la durée totale du programme.

Parmi les programmes associant une formation en milieu scolaire et une formation en entreprise, on citera par exemple :

- les formations en apprentissage organisées conjointement avec les autorités scolaires ou un établissement d'enseignement et qui prévoient simultanément un enseignement scolaire et une formation professionnelle pratique, et
- les formations organisées conjointement avec les autorités scolaires ou des établissements d'enseignement et qui prévoient l'alternance de périodes d'études dans des établissements et une formation en entreprise (on parle parfois dans ce cas de « formation en alternance »).

Dans les programmes associant une formation en milieu scolaire et une expérience professionnelle, il importe de veiller à ne pas comptabiliser deux fois les étudiants participant à ces programmes s'il est nécessaire de recueillir des données à la fois auprès des prestataires d'activités éducatives et des employeurs.

Sont **EXCLUES** :

- Les formations conduites *exclusivement en milieu professionnel* et les formations associant un enseignement dans un établissement scolaire et un apprentissage pratique en milieu professionnel dans lesquelles le volet pratique représente 90 % ou plus de la durée totale du programme de formation et qui par ailleurs ne relèvent pas de la tutelle d'une autorité scolaire.
- La formation assurée aux *salariés par leurs employeurs* sauf si elle est associée à un volet de formation en milieu scolaire qui représente 10 % ou plus de la durée totale de la formation.

La Grèce, par exemple, propose des programmes, classés au niveau 5B de la CITE, d'une durée de sept ou huit semestres dont le dernier se déroule entièrement en entreprise. Comme l'apprentissage pratique représente seulement entre un huitième et un

septième de la durée totale de la formation, on considère que ces programmes associent une formation en milieu scolaire et une formation en entreprise, et que les deux volets doivent être comptabilisés dans les statistiques.

Il convient de **noter** cependant que si la formation des salariés par leurs employeurs est exclue des statistiques sur les effectifs d'étudiants, les diplômés, les personnels et le financement de l'éducation, cette activité est incluse dans les données sur la participation des adultes à des activités de formation continue.

3.4.5. Programmes de formation dans des établissements d'enseignement organisés par des ministères autres que le ministère de l'Éducation

Sont **INCLUS** :

- Les étudiants scolarisés dans des établissements d'enseignement, tous niveaux confondus, relevant de ministères autres que celui de l'Éducation (les ministères de la Santé, de l'Agriculture, des Affaires sociales, de la Défense, par exemple) : par exemple les étudiants suivant une formation aux métiers d'infirmier et aux professions paramédicales organisée par le ministère de la Santé.

3.4.6. Étudiants étrangers et nationaux

Sont **INCLUS** :

- Les statistiques de tous les pays doivent inclure à la fois les étudiants étrangers et nationaux que les établissements d'enseignement scolarisent dans leur pays.

Un étudiant étranger est celui qui n'est pas citoyen du pays collectant les données (voir la section 4.2.8).

Ainsi, les étudiants originaires du pays A, qui sont scolarisés dans des établissements du pays B, doivent être reportés dans les statistiques du pays B et non dans celles du pays A. Cette disposition s'applique également aux étudiants qui, tout en continuant de résider dans le pays A, sont inscrits dans des programmes de formation à distance proposés par un établissement implanté dans le pays B.

Par ailleurs, une institution dans le pays A peut avoir un campus ou une antenne dans le pays B (autrement dit un **campus à l'étranger**). Dans ce cas, le pays B doit collecter des données pour le campus étranger de la même façon qu'il le fait pour les activités des établissements d'enseignement nationaux. Le statut d'étrangers/de nationaux des étudiants dans ces campus doit être déterminé par rapport au pays qui reporte les données. Ainsi, tous les étudiants scolarisés dans des campus en dehors de leur pays d'origine doivent être considérés comme des étudiants étrangers. Inversement, les étudiants scolarisés dans leur pays d'origine dans des campus d'universités dont le siège est dans un autre pays (les campus à l'étranger des universités d'un autre pays) **ne** doivent **pas** être comptabilisés dans l'effectif étranger.

Les campus étrangers qui en pratique n'admettent pas les étudiants du pays hôte (c'est le cas, par exemple, des écoles créées pour les enfants de militaires basés en dehors de leur pays d'origine) devraient être traités de la même façon que les autres campus étrangers. Bien que, dans la pratique, le pays hôte puisse ne pas avoir accès aux données recensant ces étudiants, leur nombre n'est sans doute pas statistiquement significatif.

Les étudiants qui sont scolarisés pour une courte durée (moins d'une année scolaire complète) dans des établissements d'autres pays et qui restent inscrits dans leur établissement d'origine et/ou continuent d'y payer leurs droits de scolarité ne doivent **pas**

être comptabilisés comme étudiants étrangers dans le pays hôte. C'est le pays d'origine qui doit continuer de les comptabiliser dans ses statistiques. Cette solution, on l'admet, aura pour effet de sous-estimer la mobilité des étudiants dans les statistiques. Il faut examiner plus avant ces définitions ainsi que les autres données dont on a besoin pour rendre compte correctement de la mobilité des étudiants.

3.4.7. Autres améliorations nécessaires

S'il est vrai que le Guide permet d'affiner une partie de la terminologie et des définitions relatives à la couverture des statistiques de l'éducation, des progrès restent à faire pour en accroître la clarté et préciser les solutions à apporter aux problèmes de délimitation, en particulier en ce qui concerne les programmes de formation continue. En outre, il faut étudier de plus près la définition et la couverture des étudiants étrangers afin de mesurer correctement leur mobilité. Il s'agit là de difficultés qu'il faudra examiner et surmonter dans les éditions futures du Guide.

Chapitre 4

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

4.1. Introduction

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 les rubriques suivantes :

- 4.2 Les étudiants et les diplômés.
- 4.3 Les personnels de l'éducation.
- 4.4 L'organisation scolaire et le contenu des programmes d'enseignement.
- 4.5 Les établissements d'enseignement, et
- 4.6 Les dépenses d'éducation.

La définition et la classification des programmes d'études sont présentées dans le chapitre 5 qui contient également des conseils sur la mise en œuvre de la CITE-97.

Dans chaque section, les définitions essentielles figurent dans des encadrés grisés, 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 terminés et les domaines dans lesquels des ambiguïtés subsistent sont examinés dans le texte.

4.2. Les étudiants et les diplômés

4.2.1. Étudiants et inscriptions

Un **étudiant** est par définition une personne qui participe aux programmes d'enseignement entrant dans le champ de la collecte de données, tel qu'il est défini dans le chapitre 3. Le terme « étudiant » s'applique donc aussi bien aux élèves qu'aux étudiants.

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

Deux statistiques permettent de mesurer l'activité des étudiants :

- **L'effectif inscrit (le nombre d'étudiants inscrits)** : correspondant au nombre (exprimé en personnes physiques) de personnes scolarisées durant la période de référence.
- **Le nombre d'inscriptions** : correspond à la comptabilisation des inscriptions durant la période de référence.

Ces deux mesures sont identiques si chaque personne ne s'inscrit que dans une filière pendant la période de référence, mais elles sont différentes si certaines personnes pratiquent des inscriptions multiples. Ces deux mesures sont importantes.

Le **nombre d'étudiants inscrits** sert à calculer les taux de scolarisation dans la population en général et à déterminer l'effectif d'étudiants alors qu'on a recours au nombre d'inscriptions pour évaluer l'activité éducative totale, la répartition des ressources et l'efficacité opérationnelle.

L'**effectif inscrit** doit normalement refléter le nombre de personnes inscrites au début de l'année scolaire/universitaire, de préférence à la fin, ou presque, du premier mois de celle-ci. Toutefois, en raison des définitions utilisées dans les systèmes nationaux de collecte de données, les pays utilisent des critères différents pour reporter les étudiants inscrits. Ainsi, certains pays signalent le nombre d'étudiants inscrits à une date donnée au niveau et/ou dans la filière de formation en question; d'autres indiquent le nombre moyen d'étudiants inscrits durant l'année (civile); et d'autres encore collectent le nombre total d'étudiants inscrits durant l'année (civile) (d'où le risque de compter deux fois les nouveaux inscrits dans plusieurs programmes et les étudiants qui se ré-inscrivent). L'annexe 2 fournit quelques précisions sur les pratiques des pays en la matière.

Il est impératif d'éviter les doubles comptages dans le calcul des effectifs d'étudiants. Si par exemple un étudiant s'inscrit dans plusieurs filières d'études, il doit être comptabilisé dans chacune au *prorata* du temps d'études qu'il lui consacre.

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. Si cette évaluation au prorata est impossible, les pays doivent classer les étudiants en fonction de la dominante de leurs études et le signaler dans une note.

Une méthode analogue doit être adoptée lorsque les étudiants procèdent à des inscriptions multiples (autrement dit s'inscrivent dans des programmes ayant différentes orientations ou finalités).

Certains doubles comptages sont cependant parfois inévitables lorsque des étudiants s'inscrivent dans plusieurs établissements durant la même période de référence. Il est sans doute difficile de repérer et d'éliminer ce type de situation. Le nombre de doubles comptages a toutefois des chances d'être relativement peu significatif mais doit être signalé s'il existe.

4.2.2. Le statut de nouvel inscrit (entrant) des étudiants

Les étudiants sont soit des nouveaux inscrits (entrants) soit en poursuite d'études. Les entrants peuvent être soit des primo-entrants (nouveaux inscrits pour la première fois) soit des re-entrants (nouveaux inscrits, mais qui ont déjà été inscrits au même programme).

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

Pour savoir si un entrant est ou non un primo-entrant à un niveau d'étude donné, il faut déterminer s'il avait ou non suivi des études précédemment à ce niveau dans le pays reportant les données. La définition suivante est par conséquent utilisée :

Un **primo-entrant à un niveau d'enseignement** donné est un étudiant qui, durant la période de collecte en cours, accède pour la première fois à un programme conduisant à l'obtention d'un diplôme reconnu à ce niveau. Peu importe que cet étudiant accède au début du programme ou à un stade avancé (grâce à la validation de ses acquis professionnels ou à des points capitalisés dans des formations suivies à un autre niveau).

D'un point de vue opérationnel, un primo-entrant à un niveau de formation donné est un étudiant qui n'a jamais auparavant été comptabilisé dans l'effectif correspondant à ce niveau d'études.

De toute évidence, un primo-entrant à un niveau de formation donné est également un primo-entrant dans un programme et dans un domaine d'études à ce niveau¹. Cela étant, des primo-entrants dans un programme ou dans un domaine d'études à un niveau de formation donné ne sont pas nécessairement des primo-entrants à ce niveau.

Un *étudiant étranger* qui s'inscrit pour la première fois dans le pays pour lequel les données sont recueillies doit être comptabilisé comme primo-entrant, quelles que soient les études qu'il a précédemment effectuées ailleurs. Cette solution est adoptée pour des raisons de commodité car en pratique les pays risquent de ne pas connaître les études suivies précédemment par les étudiants étrangers. Cette méthode devrait être reconsidérée à mesure qu'évolueront les politiques relatives à la mobilité des étudiants et les collectes de données sur ce sujet.

Un **re-entrant à un niveau de formation donné** : est un étudiant qui se ré-inscrit à un niveau de formation donné après avoir cessé ses études à ce niveau pendant une durée au moins égale à un an. Ainsi, un re-entrant n'a pas été scolarisé à ce niveau durant l'année de référence précédente mais l'a été en une année antérieure.

Les re-entrants peuvent être répartis plus finement entre les entrants qui ont précédemment obtenu un diplôme à ce niveau (et qui sont appelés **étudiants en reprise d'études dans un second programme**) et ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme à ce niveau (dont on dit qu'ils sont en **reprise d'études dans un premier programme**).

Les **étudiants en poursuite d'études** sont ceux qui sont inscrits dans un programme durant l'année de collecte de données en cours et qui l'étaient également durant l'année de référence précédente.

À chaque niveau de formation, la somme des **primo-entrants**, des **re-entrants** et des **étudiants en poursuite d'études** doit être égale au **nombre total d'étudiants inscrits** à ce niveau.

4.2.3. Les diplômés

Un **diplômé** d'un programme est un étudiant qui a **satisfait avec succès** toutes les exigences de ce programme de formation.

Il faut établir une distinction entre celui qui **achève avec succès** et celui qui arrive simplement au terme d'une formation en se contentant de satisfaire aux exigences d'assiduité. L'**achèvement avec succès** doit ouvrir des possibilités d'études et d'activités professionnelles dont ne doit pas bénéficier celui qui est arrivé au terme de sa formation sans la réussir. L'achèvement avec succès représente un plus par rapport au fait de suivre jusqu'à la fin une formation dont le passage d'une année à l'autre se fait automatiquement.

Dans la mesure où les conditions d'obtention d'un diplôme varient d'un pays à l'autre, il n'est pas pertinent d'en donner une définition catégorique. Toutefois, l'étudiant qui

¹ Voir le chapitre 5 pour une description des différents domaines d'études.

achève avec succès une formation doit démontrer qu'il possède les savoirs et savoir-faire que toute personne à ce niveau de formation est censée avoir acquis :

- soit en réussissant un examen ou une série d'examens finals basés sur le contenu du programme d'enseignement ;
- soit en accumulant le nombre stipulé d'unités capitalisables tout au long de la formation; **ou encore**
- en l'absence d'examens formels, en faisant faire explicitement le bilan des compétences et des connaissances acquises durant la formation.

Dans tous les cas, la réussite doit donner lieu à l'**obtention d'un diplôme** qui est reconnu par le système éducatif et le marché du travail.

Une condition pour *achever avec succès* une formation est que les étudiants aient rempli toutes les conditions prérequisées à cette fin et les diplômés devraient être comptabilisés pour l'année durant laquelle l'ensemble desdites conditions ont été finalement satisfaites. Ainsi, un étudiant qui achève une formation du deuxième cycle du secondaire avant l'année de référence mais qui passe l'examen final durant l'année de référence est comptabilisé parmi les diplômés de fin d'études secondaires de l'année durant laquelle toutes les conditions requises ont été satisfaites.

Les étudiants qui abandonnent une formation sans avoir rempli toutes les conditions prérequisées mais qui ultérieurement obtiennent un diplôme « d'équivalence » reconnu, basé sur des connaissances acquises en dehors du système éducatif, ne doivent pas être comptabilisés parmi les diplômés de cette formation.

La raison à cela est que le nombre de diplômés mesure la production des établissements d'enseignement et que la comptabilisation de ces cas gonflerait manifestement les chiffres, faussant par exemple les taux d'achèvement et d'abandon des études. Toutefois, lorsqu'on mesure le niveau de formation de la population en général, il est légitime d'inclure les diplômes obtenus par équivalence.

Par exemple, les personnes qui réussissent le General Educational Development (GED) test au Canada et aux États-Unis ne sont pas comptabilisées parmi les diplômés du niveau 3 de la CITE sauf si elles ont également terminé avec succès la dernière année de l'enseignement secondaire. Cela dit, dans les mesures du niveau de formation de la population, les titulaires du GED sont comptabilisés parmi ceux qui ont atteint le niveau 3 de la CITE.

L'achèvement avec succès d'un niveau : L'achèvement avec succès d'un programme à un niveau de la CITE revient à avoir achevé avec succès ce niveau dans tous les cas sauf pour la CITE 3.

Les programmes classés au niveau 3 de la CITE ayant des durées et des contenus très variables tant au sein des pays qu'entre ces derniers, une condition supplémentaire est appliquée aux formations dont la durée est jugée insuffisante. Le critère qui détermine l'achèvement avec succès du niveau 3 de la CITE est donc le suivant :

- l'achèvement avec succès d'un programme du niveau 3A ou 3B (conçu pour donner accès au niveau 5 de la CITE); ou
- l'achèvement avec succès d'un programme 3C d'une durée théorique cumulée analogue à celle des programmes classés aux niveaux 3A et 3B (le programme 3C peut être plus court que les programmes 3A ou 3B, mais l'écart de durée théorique cumulée ne doit pas

dépasser un an en équivalent temps plein). Cette condition supplémentaire a pour but de s'assurer que les contenus d'enseignement du programme du niveau 3C sont d'un niveau suffisamment élevé.

4.2.4. Comptabilisation des diplômés

Le **flux de diplômés** pendant la période de référence représente le nombre d'étudiants qui ont obtenu un diplôme durant cette période. Un diplômé est comptabilisé 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 obtenu l'examen final durant l'année de référence doit être comptabilisé parmi les diplômés de cette année de référence.

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

Un **diplômé pour la première fois** est celui qui obtient un premier diplôme à un niveau donné – ou dans le cas de la CITE-5, aux niveaux intermédiaires 5A ou 5B – durant la période de référence.

Cette distinction permet de **calculer sans double comptage le nombre de diplômés** globalement pour chaque niveau (c'est-à-dire le nombre total de personnes qui, pour une année donnée, obtient pour la première fois un diplôme à un niveau précis) ce qui évite à terme de compter deux fois des personnes au même niveau. Cette méthode est particulièrement importante pour le calcul des taux d'obtention d'un diplôme. 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 corollaire de cette définition est qu'un étudiant peut au fil du temps obtenir un diplôme pour la première fois à plusieurs niveaux (ou à des niveaux intermédiaires pour la CITE-5) : ainsi, un étudiant qui obtient un diplôme pour la première fois au niveau 5A de la CITE peut les années suivantes obtenir pour la première fois un diplôme au niveau 6 de la CITE.

À la différence du flux de diplômés en une année de référence donnée, le **stock de diplômés** rend compte du nombre de diplômés dans la population en général à un moment donné et sert souvent à déterminer le **niveau de formation** de la population. Les analyses qui figurent dans *Regards sur l'éducation* portent sur le niveau de formation le plus élevé des membres de la population adulte. Ainsi, une personne qui a achevé avec succès une formation au niveau 2 de la CITE et n'a pas obtenu de diplôme à un niveau plus élevé, sera comptabilisée parmi les personnes dont le niveau de formation est le niveau 2 de la CITE (voir au chapitre 7 les indicateurs pertinents).

4.2.5. 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 de formation.

Il est impératif de différencier les **redoublants** des étudiants qui, après avoir terminé une formation à un niveau donné, se réinscrivent au même niveau pour une nouvelle

formation (2^e, 3^e, etc.). Un redoublant est un étudiant qui recommence pour l'essentiel les mêmes études dans une filière donnée.

4.2.6. L'année d'études

Dans le primaire et le secondaire, les étudiants sont classés en fonction de l'année d'études dans laquelle ils sont scolarisés.

L'année d'études est un stade de la formation auquel un groupe d'étudiants généralement du même âge (la classe) étudie à peu près les mêmes contenus d'enseignement.

La première année correspond habituellement à la première année du niveau 1 de la CITE. 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. En cas d'échec, l'année d'études (la classe) peut être redoublée.

Les étudiants qui suivent un enseignement dans plusieurs années d'études à la fois doivent être 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) doivent être affectés à la catégorie « Année d'études inconnue ».

4.2.7. Âge des étudiants

L'âge des étudiants : Pour comptabiliser les effectifs d'étudiants, les entrants et les diplômés, la date de référence commune pour déterminer l'âge des étudiants dans la plupart des pays est le 31 décembre de l'année scolaire/universitaire à laquelle les données relatives aux effectifs et aux diplômés se rapportent. Certaines exceptions sont faites cependant pour les raisons examinées plus loin.

Ainsi, dans un pays où l'année scolaire va par exemple de septembre 2003 à août 2004, un étudiant né le 31 décembre 1995 aura 8 ans dans les données collectées alors qu'un étudiant né le 1^{er} janvier 1996 aura 7 ans. Si la date du 31 décembre a été retenue pour la plupart des pays, c'est principalement pour qu'elle coïncide avec la date de référence pour déterminer l'âge dans les données démographiques qui sont utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Si, pour un pays, les données disponibles concernant les effectifs inscrits ou les diplômés renvoient à l'âge des étudiants à une date autre que le 31 décembre, les fournisseurs de données doivent reventiler l'ensemble des données relatives aux inscrits selon l'âge en se fondant sur des estimations. Cet ajustement peut modifier sensiblement le calcul des taux de scolarisation nets par année d'âge avant et après la scolarité obligatoire. Il convient de noter que la date de référence retenue pour l'effectif inscrit est indépendante de la date de référence qui l'est pour l'âge des étudiants scolarisés.

Ainsi, lorsque dans un recensement scolaire, un pays comptabilise les étudiants au 30 septembre en fonction de leur âge à cette même date, les données relatives à l'effectif inscrit, classé par âge, doivent être corrigées de telle sorte que l'effectif total au 30 septembre soit reporté en fonction de l'âge estimé des étudiants au 31 décembre. Pour cela, on suppose que 25 % de toute tranche d'âge scolarisée au 30 septembre ont leur anniversaire dans les trois mois suivants.

Le choix d'une date de référence commune, telle que le 31 décembre, pour l'ensemble des pays 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 l'Australie, à la Nouvelle-Zélande et à la Corée où l'année scolaire commence en début d'année civile, de telle sorte qu'une date de référence fixée au 31 décembre 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 31 décembre 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 dans les pays où la date du 31 décembre se situe à la fin de l'année scolaire, il est plus approprié de choisir pour référence de l'âge une date plus proche du début de l'année scolaire et d'utiliser les données relatives à la population sur la même base dans le calcul des taux de scolarisation. L'annexe 2 indique précisément les dates de référence que les pays utilisent actuellement pour reporter leurs données relatives à l'âge.

Les étudiants qui ne peuvent être classés par âge doivent être affectés à la catégorie « Âge inconnu ».

L'âge théorique et l'âge habituel, auxquels il est fait référence en matière d'accès et d'obtention d'un titre ou d'un diplôme, sont définis dans la section 5.3.2.1.

4.2.8. La nationalité des étudiants

Les étudiants sont soit des nationaux soit des non ressortissants (ressortissants étrangers).

Pour un pays *x* collectant des données, un **étudiant non-ressortissant** (ou **étranger**) est celui qui est scolarisé dans une formation dispensée dans un des établissements de ce pays mais qui n'a pas la *nationalité* de ce pays.

Normalement, la *nationalité* correspond à celle du passeport que l'étudiant détient ou détiendrait. (Comme il est mentionné dans la section 3.4.6, il convient de noter que les antennes des établissements d'un pays donné implantées à l'étranger sont exclues de la couverture statistique correspondante pour ledit pays.)

Si les pays ne sont pas en mesure de communiquer des données ou des estimations pour les non-ressortissants sur la base du passeport détenu, ils devraient à la place fournir des données en fonction d'un critère connexe (par exemple, le pays de résidence, la langue maternelle du non-ressortissant, ou l'affiliation du non-ressortissant lorsque cela est possible) et donner les explications nécessaires.

Dans la distinction entre les étudiants originaires de pays membres de l'UE et les étudiants originaires d'autres pays, il faut déterminer l'appartenance ou non à l'UE pour l'année sur laquelle portent les données et non au moment de la collecte des données. Si l'adhésion a eu lieu pendant la période de référence, il faut préciser si la situation a changé au début ou à la fin de la période de référence. Sont actuellement membres de l'Union européenne : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni et la Suède.

Les étudiants non ressortissants (ou étrangers) peuvent être soit résidents soit non résidents.

Le principal critère servant à établir une distinction entre ces deux catégories d'étudiants étrangers – qui s'applique surtout aux étudiants du tertiaire – est de savoir si l'étudiant en question est ou non venu dans le pays uniquement pour suivre des études. Ainsi :

Un **étudiant étranger résident** est celui qui se trouve dans le pays du fait que lui-même ou ses parents y ont émigré à un stade antérieur (il s'agit par exemple d'enfants ou de parents de familles qui ont des visas ou des permis de travail ou qui exercent des fonctions diplomatiques, de réfugiés, d'immigrés ayant un statut de résident permanent, etc.) et qui par la suite s'inscrit dans un programme de formation.

Un **étudiant étranger non résident** est celui qui est venu dans le pays expressément pour poursuivre ses études. Les termes « résident » et « non résident » sont employés ici uniquement pour indiquer cette distinction; il n'est pas prévu que cette distinction soit nécessairement établie en fonction d'une forme de statut « officiel » de résident dans le pays.

Concrètement, la distinction établie entre les étudiants étrangers « résidents » et « non résidents » peut se faire de multiples façons, par exemple :

- Un étudiant étranger « non résident » peut être celui qui détient un visa ou un permis étudiant.
- Un étudiant étranger « non résident » peut être l'étranger qui a effectué sa scolarité secondaire dans un autre pays.
- Un étudiant étranger « non résident » est normalement celui dont le domicile se trouvait dans un pays étranger l'année qui a précédé l'accès au système éducatif du pays où il réside.

Si un étudiant a plusieurs autorisations de résidence, il devrait être classé sur la base du document de la première immigration ou de l'immigration principale.

Si par exemple une personne arrive dans un pays avec un permis de travail et obtient par la suite une autorisation pour y poursuivre des études, cet étudiant doit être classé comme *résident non national*.

Un étudiant résident national d'un pays A qui suit une formation à distance en s'inscrivant dans un établissement implanté dans un pays B doit être comptabilisé comme étudiant étranger non résident par le pays B. Comme on l'a indiqué dans la section 3.4.5, les étudiants inscrits dans des antennes à l'étranger d'établissements doivent être reportés par le pays dans lequel cette antenne se situe. Ainsi, le statut de nationaux/d'étrangers de ces étudiants doit être déterminé par rapport au pays dans lequel le campus est implanté et qui collecte les données.

Il faut **noter**, cependant, qu'un travail important est nécessaire pour définir et recueillir des données sur les étudiants étrangers afin d'évaluer correctement la mobilité des étudiants et l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. L'OCDE s'atèle à cette tâche via les travaux du groupe technique.

4.2.9. Élèves à temps plein, à temps partiel et en équivalent temps plein

Élèves à temps plein et à temps partiel

Il convient de répartir les étudiants entre la scolarisation à temps plein et la scolarisation à temps partiel en fonction de la **charge d'étude** 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.

L'idéal serait de mesurer la **charge d'étude** par rapport à la **valeur** ou à la **progression académique** qu'il représente; ainsi, la charge d'étude d'un étudiant x durant l'année de référence correspond à une unité de progression vers l'obtention d'un diplôme alors que la charge d'étude d'un étudiant y représente deux unités de progression. Cette méthode exige de disposer d'un système de certification/formation qui intègre des valeurs académiques relatives pour chaque programme d'enseignement. Si les pays ne disposent pas d'un système/ de données de ce genre (et en règle générale, peu en sont dotés), il convient à la place de mesurer la charge d'étude de l'étudiant par rapport à l'**investissement en temps/en ressources** de ce dernier. Lorsque la formation se déroule principalement en classe, une mesure de substitution adéquate sera le **temps passé en classe**.

La définition d'un étudiant à temps plein et à temps partiel dépend par conséquent de la mesure utilisée pour déterminer la charge d'étude des étudiants :

Valeur/progression académique : un **étudiant à temps plein** est celui dont les études effectuées durant la période de référence représentent une valeur académique (par exemple, un certain nombre d'unités de formation vers l'obtention d'un titre/d'un diplôme) que doit normalement obtenir un étudiant qui s'investit à temps plein **et** qui par ailleurs est censé être scolarisé pendant toute l'année scolaire. L'investissement à temps plein représente au moins 75 % de la semaine scolaire typique, telle qu'elle est définie localement au niveau d'enseignement considéré. Si l'investissement en temps est inférieur, il faut comptabiliser l'étudiant dans l'effectif à **temps partiel**.

Si par exemple un titre/un diplôme représente la somme de quatre unités et si l'obtention d'une unité durant l'année de référence nécessite normalement un investissement à temps plein (75 % ou plus de la semaine scolaire typique), alors un étudiant à temps plein est celui qui est censé obtenir au moins une unité durant l'année de référence. Il faut donc considérer que tout étudiant qui obtient moins d'une unité est à temps partiel.

Il faut **noter**, cependant qu'en pratique les données nationales dont disposent les pays dictent en général celles de ces méthodes que les pays utilisent pour répartir leurs étudiants entre les catégories temps plein ou temps partiel, méthodes qui en général varient selon le niveau d'enseignement. Pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire, la méthode utilisée le plus souvent est le temps de présence des élèves dans l'établissement ou le temps passé en classe alors que pour le tertiaire, il est plus vraisemblable que la charge d'étude sera mesurée à partir des heures de cours et des unités de formation capitalisées. Dans certains pays, toutefois, la distinction entre la scolarisation à temps plein et à temps partiel repose sur les caractéristiques de la formation suivie plutôt que sur le mode de fréquentation de l'étudiant. C'est pourquoi certains pays ne reportent aucun étudiant à temps partiel à certains niveaux de la CITE, surtout dans le tertiaire.

Investissement en temps : un **étudiant à temps plein** est celui dont l'investissement en temps d'étude (à la fois dans un établissement d'enseignement et en dehors) représente 75 % ou plus de la semaine scolaire, telle qu'elle est définie à l'échelle locale pour le niveau d'enseignement considéré, **et** qui par ailleurs est normalement scolarisé pendant toute l'année scolaire. Si l'investissement en temps est inférieur à 75 % de la semaine scolaire ou si l'étudiant est censé suivre la formation pendant une période moins longue que l'année scolaire complète, il faudra alors considérer que l'étudiant est scolarisé à **temps partiel**. Supposons, par exemple, que la semaine scolaire compte en règle générale 30 heures et que l'étudiant fréquente l'établissement pendant 15 heures et soit censé consacrer 10 heures supplémentaires à des études en dehors de l'établissement (à la maison, par exemple), il convient alors de considérer que l'étudiant est scolarisé à temps plein.

Temps passé en classe (pour les formations qui se déroulent principalement en milieu scolaire) : l'étudiant temps plein est celui qui fréquente l'établissement pendant au moins 75 % de la semaine scolaire, telle qu'elle est définie localement pour le niveau d'enseignement considéré, **et** qui est normalement censé suivre la formation pendant l'année scolaire toute entière. Dans les autres situations, il convient de considérer que cet étudiant est scolarisé à temps partiel. Le *pré-primaire* représente un cas particulier car ce niveau comprend parfois d'importantes plages sans finalité éducative, qui peuvent aboutir à de grandes variations dans la durée quotidienne/hebdomadaire des programmes. Ainsi, il convient de considérer que les élèves scolarisés dans le *pré-primaire* sont à temps plein s'ils fréquentent l'établissement pendant au moins 75 % de la semaine, telle qu'elle est définie localement pour le niveau d'enseignement primaire, et s'ils sont censés fréquenter l'école pendant l'ensemble de la période de référence.

Information complémentaire

Chacune de ces trois définitions a une conséquence importante : un étudiant à temps partiel aura d'ordinaire besoin de plus de temps qu'un étudiant scolarisé à temps plein pour arriver au terme d'une formation équivalente. Voir les exemples ci-dessous.

Si une formation se déroulant intégralement en classe suppose la présence en classe pendant moins de 75 % de la semaine scolaire, tous les étudiants concernés sont à temps partiel, quel que soit le nombre de cours auxquels ils assistent.

Si un étudiant s'inscrit dans plusieurs formations ou types de formation (de par leur orientation, finalités, etc.) ou dans de multiples domaines d'études, il convient de faire la somme de la charge d'étude qu'il consacre à l'ensemble de ces formations afin de déterminer leur situation au regard de la fréquentation à temps plein ou à temps partiel. Le nombre d'étudiants à temps plein/à temps partiel qui aura été calculé doit être réparti au prorata entre les différents formations et domaines d'études, comme cela est expliqué dans la section 4.2.1.

Pour les étudiants associant une formation en entreprise et une formation en milieu scolaire, il convient de tenir compte de ces deux volets pour déterminer la situation de l'étudiant au regard de la fréquentation à temps plein ou à temps partiel.

Ainsi, les étudiants suivant une formation en alternance à temps plein (dans le système dual) doivent être classés dans l'effectif à temps plein bien que le volet en milieu scolaire ne constitue qu'une partie de la formation.

Exemples

On peut illustrer l'application concrète de ces définitions en examinant, à titre d'exemple, certains modes d'études « atypiques ». Chaque cas est comparé à celui d'un étudiant suivant une formation identique ou analogue selon le mode d'études « habituel » qui suppose une fréquentation en classe à temps plein :

- **Cas n° 1** : mode d'études dont l'objet est de suivre le **même programme** dans le **même laps de temps** mais qui nécessite **moins d'heures de cours** que le mode d'études « habituel » à temps plein. Exemple : les cours du soir ou la formation à distance. Il convient en l'occurrence de considérer que cet étudiant « atypique » est à **temps plein** car sa charge d'études est la même que celle d'un étudiant scolarisé selon le mode classique à temps plein.
- **Cas n° 2** : mode d'études dont l'objet est de suivre le **même programme** mais dans un **laps de temps plus long** et de bénéficier au total du même nombre d'heures d'enseignement mais proportionnellement de **moins d'heures chaque année**. Il s'agit d'une formation à temps partiel de type « classique », qui est courante dans certains pays. Dans ce cas, l'étudiant « atypique » doit être comptabilisé parmi les effectifs à **temps partiel**.
- **Cas n° 3** : mode d'études qui consiste à suivre une **partie seulement du programme** en un **laps de temps** (proportionnellement) **plus court** et moyennant, chaque année et au total, un **nombre** (proportionnellement) **plus faible d'heures de cours d'enseignement**. Ce cas comprend les formations courtes ou celles aménagées en modules. L'étudiant « atypique » doit en l'occurrence être comptabilisé dans l'effectif à **temps partiel**.

Conversion en équivalent temps plein du nombre d'étudiants calculé en personnes physiques

La conversion en équivalent temps plein (ETP) des effectifs comptabilisés en personnes physiques a pour objet de normaliser la charge d'étude effective des étudiants durant la période de référence par rapport à la charge d'étude habituelle pour cette même période. Dans la mesure où la charge d'étude peut être calculée sur la base d'une période différente de la période de référence (le nombre d'heures par semaine et non le nombre d'heures par année scolaire, par exemple), il importe de s'assurer que la charge d'étude est calculée pour l'ensemble de la période de référence.

La disponibilité des données relatives à la charge d'étude individuelle variant selon les pays, les indications suivantes sont données pour tenir compte des différentes situations possibles :

- **Cas dans lequel les données et les normes sur le temps d'étude des étudiants sont disponibles** : il convient dans ce cas de calculer l'ETP comme suit : $ETP = [charge\ d'étude\ effective / charge\ d'étude\ normale] * [durée\ effective\ des\ études\ pendant\ la\ période\ de\ référence / durée\ normale\ des\ études\ durant\ la\ période\ de\ référence]$. 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. Étant donné les définitions du temps plein et du temps partiel précisées dans la section précédente, il est bien entendu possible qu'un étudiant à temps plein présente un ETP inférieur à 1.
- **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. Tous les pays devraient utiliser cette hypothèse pour le pré-primaire. L'ETP calculé pour le temps partiel devrait alors être estimé à partir des meilleures données dont on dispose et qui correspondent aux règles décrites plus haut. Si des formations équivalentes existent de façon distincte à temps plein et à temps partiel, on peut alors utiliser le ratio des durées théoriques de ces formations comme valeur indicative des coefficients de conversion des données en temps partiel en équivalent temps plein.

Pour veiller à la fiabilité des comparaisons internationales, il est demandé aux pays d'expliquer les critères utilisés pour déterminer la fréquentation à temps plein et les méthodes employées pour la conversion en équivalent temps plein.

Mise en concordance des données relatives aux étudiants avec les données relatives au personnel et au financement

Pour certains indicateurs, il est nécessaire d'associer les données relatives aux étudiants avec les données concernant les dépenses d'éducation et les personnels d'éducation (dépenses par étudiant et taux d'encadrement, par exemple). En raison des lacunes dans les données nationales, les données reportées par les pays pour ces différents volets de l'exercice de collecte peuvent ne pas couvrir le même champ. Les données relatives aux effectifs d'étudiants (à temps plein, à temps partiel et en équivalent temps plein) sont par conséquent recueillies selon trois principes : le premier tend vers un alignement avec la couverture souhaitée, telle qu'elle est définie dans le chapitre 3, et les deux autres visent à mettre en concordance les données relatives aux effectifs d'étudiants et les données relatives, respectivement, aux dépenses et au personnel.

4.3. Les personnels de l'éducation

4.3.1. Couverture

L'expression « les personnels de l'éducation » couvre un large champ :

Sont **INCLUS** :

- les personnels qui prennent à un accompagnement spécialisé auprès des étudiants (qu'il s'agisse d'un soutien pédagogique ou de services de santé ou sociaux) ;
- les personnels qui participent à la gestion et à l'administration du service éducatif (aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'établissement) ; et
- les personnels qui s'occupent de la maintenance et du fonctionnement des établissements d'enseignement ;
- les personnels qui temporairement part à l'instruction des étudiants proprement dite ;
- les personnels qui assurent *n'exercent pas leurs fonctions* (pour cause de maladie ou d'accident, de congés de maternité ou parentaux, de vacances ou autres, etc.) ;
- les personnels employés par des entreprises qui assurent des services aux écoles ou à d'autres établissements d'enseignement en qualité de sous-traitants – ils sont 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. 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 bref, les *personnels de l'éducation* englobent toutes les personnes employées dans les établissements d'enseignement (tels qu'ils sont définis à la section 4.5) couvrant à la fois les établissements dont la vocation est d'enseigner et les établissements dont la vocation n'est pas d'enseigner.

Ainsi, outre les personnels des établissements éducatifs ayant pour vocation d'enseigner (les établissements d'enseignement scolaire, les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire par exemple), sont inclus les personnels chargés par les administrations nationales, régionales et locales de gérer le système éducatif, de même que les personnels des entités assurant un accompagnement ou des services auxiliaires. Cependant, certains personnels :

sont **EXCLUS** :

- Le personnel des sous-traitants assurant des services s'il est impossible de le distinguer 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 dans les données financières.
- 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 ». Cette exclusion est cependant en contradiction avec la couverture des données relatives aux étudiants, dans laquelle les deux volets de cette formation – en milieu scolaire et en entreprise – sont normalement comptabilisés. Pour calculer les taux d'encadrement il est donc nécessaire de comptabiliser l'effectif des étudiants en équivalent temps plein en excluant de la même façon le volet « formation en entreprise ». Voir la section 4.2.9.

4.3.2. 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 6 de la CITE). 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 des sous-fonctions concernant les personnels spécialisés. En bref, cette classification est la suivante :

I. Le personnel enseignant :

- A) Les enseignants (CITE 0-4) les enseignants du tertiaire (CITE 5-6).
- B) Les aides éducateurs (CITE- 0-4); les assistants d'enseignement/de recherche (CITE 5-6).

II. Le personnel de soutien spécialisé destiné aux étudiants :

- A) Soutien pédagogique (CITE 0-4) ; soutien éducatif dans l'enseignement tertiaire (CITE 5-6).
- B) Personnels de soutien en matière de santé et de services sociaux (CITE 0-6).

III. Le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration :

- A) Gestion/direction à l'échelon des établissements (CITE 0-6).
- B) Gestion/direction aux échelons supérieurs du système d'éducation (CITE 0-6).
- C) Personnel administratif à l'échelon des établissements (CITE 0-6).
- D) Personnel administratif à un échelon supérieur (CITE 0-6).

IV. Personnel de maintenance et d'exploitation (CITE 0-6).

Chacune de ces catégories se définit plus précisément comme suit :

I. Personnel enseignant

Cette catégorie se subdivise en deux sous-catégories. La première (A) regroupe les *enseignants* aux niveaux 0-4 de la CITE et les *enseignants du tertiaire* aux niveaux 5-6 de la CITE; la seconde (B) regroupe les *aides éducateurs* aux niveaux 0-4 de la CITE et les *assistants d'enseignement/de recherche* aux niveaux 5-6 de la CITE.

- I. A(i) *Les enseignants (CITE 0-4) :*

Un **enseignant** est par définition une personne dont l'activité professionnelle suppose de planifier, d'organiser et de conduire des activités de groupe, grâce auxquelles les étudiants acquièrent les savoirs, savoir-faire et attitudes stipulés dans les programmes d'enseignement.

- ❖ Cette sous-catégorie de personnels **regroupe** les professionnels dont l'activité principale est d'instruire directement les étudiants; les enseignants de l'éducation spéciale, quelle que soit la structure dans laquelle ils exercent; et d'autres enseignants qui travaillent avec une classe entière, de petits groupes ou qui assurent des cours particuliers dans une classe ordinaire ou à l'extérieur (**À noter :** dans la collecte de données du réseau C sur les enseignants et les programmes d'enseignement, qui portent dans une certaine mesure sur le temps de travail des enseignants, les enseignants de l'éducation spéciale qui travaillent dans des établissements spéciaux et les enseignants qui travaillent avec des petits groupes ou qui donnent des cours particuliers sont exclus. La raison de cette exclusion est que, selon toute probabilité, le travail n'est pas organisé de la même façon pour ces enseignants que pour ceux qui sont chargés de classe dans le circuit ordinaire, d'où un risque de fausser les indicateurs du temps de travail, calculés à partir de cette collecte).
- ❖ Cette catégorie **exclut** les personnels qui, tout en assumant une certaine charge d'enseignement, n'ont pas pour fonction principale d'instruire (gérer ou administrer, par exemple). (Voir cependant ci-dessous, « *Gestion à l'échelon des établissements avec charge d'enseignement* ».) Par ailleurs, cette catégorie ne comprend pas les étudiants-enseignants, les aides éducateurs ou les personnels paraprofessionnels.
- I. A(ii) *Les enseignants du tertiaire (CITE 5-6) :*
 - ❖ Cette sous-catégorie regroupe les personnels dont la mission principale est l'enseignement ou la recherche et par conséquent englobe les personnels titulaires d'un titre universitaire tel que celui de professeur, de professeur associé, chargé de cours, maître de conférences, ou de tout autre titre à ce niveau. Sont également inclus dans cette catégorie les personnels possédant d'autres titres (par exemple doyen, vice doyen, président ou directeur de département) si leur activité principale est l'enseignement ou la recherche.

- ❖ Cette catégorie exclut les assistants d'enseignement ou de recherche.
- I. B(i) *Les aides éducateurs (CITE 0-4)* :
 - ❖ Cette sous-catégorie inclut les personnels non spécialisés qui aident les enseignants dans leurs tâches d'instruction, tels que les assistants et 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.
- I. B(ii) *Les assistants d'enseignement/de recherche (CITE 5-6)* :
 - ❖ Cette sous-catégorie **inclut** tous les étudiants employés à temps partiel (en dehors de leurs études) 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.

II. Le personnel de soutien spécialisé destiné aux étudiants

Cette catégorie se subdivise en deux sous-catégories. Dans la première (A), ce personnel apporte un soutien pédagogique au niveau 0-4 de la CITE et un soutien éducatif dans l'enseignement tertiaire aux niveaux 5 et 6 de la CITE; dans la seconde (B), est classé le personnel de santé et des services sociaux aux niveaux 0-6 de la CITE.

- II. A(i) *Soutien pédagogique (CITE 0-4)* :
 - ❖ Cette sous-catégorie **inclut** le personnel spécialisé qui assure des services aux étudiants pour les aider dans leur programme scolaire, tels que les conseillers d'orientation, les bibliothécaires, les spécialistes des ressources éducatives et les surveillants. Dans bien des cas, ces spécialistes étaient à l'origine titulaires d'un diplôme d'enseignement mais se sont ensuite réorientés vers d'autres fonctions dans les systèmes éducatifs.
- II. A(ii) *Soutien éducatif dans l'enseignement tertiaire (CITE 5-6)* :
 - ❖ Cette sous-catégorie **inclut** tous les spécialistes dont la principale tâche est d'aider les étudiants dans leurs études et couvre les mêmes catégories que celles citées pour le soutien pédagogique (CITE 0-4), ainsi que tous les autres personnels de soutien spécialisé dans les établissements d'enseignement tertiaire.
- II. B(i) *Les 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 et les travailleurs sociaux.

III. Le personnel de gestion, de contrôle de la qualité et d'administration

Cette catégorie comprend quatre sous-catégories. Le personnel de gestion à l'échelon des établissements scolaires (A), le personnel de gestion à un échelon plus élevé (B), le

personnel administratif à l'échelon des établissements scolaires (C) et le personnel administratif à un échelon plus élevé (D) à tous les niveaux de la CITE.

- **CITE 0-4, le personnel de gestion à l'échelon des établissements** couvre les spécialistes dont la principale attribution est d'assurer la gestion/l'administration d'un établissement. Sont **inclus** les chefs d'établissement et leurs adjoints ainsi que d'autres personnels de gestion ayant des responsabilités analogues. Ne sont pas inclus les réceptionnistes, les secrétaires, les employés de bureau et tout autre personnel participant aux tâches administratives de l'établissement.
- **CITE 5-6, le personnel de gestion à l'échelon des établissements** de cette sous-catégorie couvre les spécialistes dont la principale attribution est d'assurer la gestion de l'établissement ou de l'un de ses départements. En règle générale, sont **inclus** les personnels ayant les titres suivants ou équivalents **si leur activité principale est administrative** : président, vice-président, doyen, vice doyen, doyen associé, directeur, chancelier, recteur, membre de conseil d'administration ou chef de département.
- **CITE 0-4, le personnel de gestion à un échelon plus élevé**, 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 (planification, évaluation, budgétisation et comptabilité, information du public, par exemple). 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.
- **CITE 5-6, le personnel de gestion à un échelon plus élevé**, 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 qui sont propres au secteur de l'enseignement tertiaire.
- **CITE 0-4, le personnel administratif à l'échelon des établissements** 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, les personnes chargées de la photocopie, etc.
- **CITE 5-6, le personnel administratif à l'échelon des établissements** 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.
- **CITE, tous niveaux confondus, le personnel administratif à un échelon plus élevé** couvre les personnes qui concourent à l'administration et à la gestion du système éducatif à des échelons plus élevés que celui de l'établissement. Ce personnel peut être

employé par les conseils locaux de l'éducation, les ministères ou les administrations, nationales ou régionales, de l'éducation.

Personnel de gestion à l'échelon des établissements ayant une charge d'enseignement – dans certaines analyses, on souhaitera recenser la charge d'enseignement de tous les personnels, qu'ils soient ou non classés dans le personnel enseignant. À cette fin, le personnel chargé de la gestion d'un établissement, qui passe au moins 0.25 ETP de son temps de travail à instruire un groupe ou une classe d'étudiants, devra être classé parmi les personnels qui ont « **au moins une certaine charge d'enseignement** ».

IV. 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 restauration. Dans ce personnel sont inclus : maçons, menuisiers, électriciens, serruriers, ouvriers de maintenance, peintres et tapissiers, plâtriers, plombiers et mécaniciens automobile. Sont également compris les conducteurs de bus et d'autres véhicules, les ouvriers du bâtiment, les jardiniers, les surveillants de bus et les préposés aux passages pour piétons, les cuisiniers et les serveurs, les gardiens, les surveillants de dortoirs et les agents de sécurité.

4.3.3. Âge du personnel de l'éducation

Les consignes sont les mêmes que pour les étudiants (voir la section 4.2.7) :

Le personnel de l'éducation doit être classé selon son âge au 31 décembre de l'année scolaire pour laquelle les données sont collectées.

Ainsi dans un pays où l'année scolaire s'étend, par exemple, de septembre 2003 à août 2004, un enseignant né le 31 décembre 1975 aura 28 ans dans les données reportées alors qu'un enseignant né le 1^{er} janvier 1976 sera âgé de 27 ans.

Lorsque, dans les données dont on dispose pour un pays concernant le personnel de l'éducation, la date retenue pour déterminer l'âge est autre que le 31 décembre, il est conseillé aux fournisseurs de données de redistribuer les statistiques entre les différents âges en se basant sur des estimations semblables à celles qui sont décrites pour les données relatives aux étudiants dans la section 4.2.7. 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 ».

4.3.4. Situation au regard de l'emploi du personnel de l'éducation (temps plein/temps partiel/équivalent temps plein)

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*. 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 » (par opposition à la charge d'enseignement

ou au temps de travail effectif ou total) qu'un salarié à temps plein est censé effectuer (voir les définitions du temps de travail dans la section 4.3.7).

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 :

Personnel de l'éducation à temps plein : salarié dont le temps de travail correspond à au moins 90 % du nombre d'heures de travail normal ou réglementaire d'un salarié à temps plein pendant une année scolaire complète.

Personnel de l'éducation à temps partiel : salarié dont le temps de travail est inférieur à 90 % du nombre d'heures de travail normal ou réglementaire d'un salarié à temps plein pendant une année scolaire complète.

À noter : le seuil fixé à 90 % pour le personnel de l'éducation, n'est pas le même que celui pour les étudiants, qui est de 75 %.

Si les données sur les heures de travail effectives ne sont pas disponibles, les pays qui communiquent des informations doivent fournir des estimations des statuts à temps plein et à temps partiel. Il leur est aussi conseillé d'utiliser toute information approximative ou corrélée possible pour assurer la fiabilité des estimations. Les données sur les traitements/salaires dans le secteur de l'enseignement, par exemple, peuvent servir à calculer des estimations de ce genre.

Personnel de l'éducation en équivalent temps plein : l'unité de mesure pour calculer les équivalents temps plein doit être l'emploi à temps plein. En d'autres termes, un salarié à temps plein est égal à un équivalent temps plein (ETP). La mesure à partir de laquelle il convient de calculer l'ETP doit être le « nombre d'heures de travail normal ou réglementaire » et non, par exemple, « le nombre d'heures de travail total ou effectif » ou « le nombre d'heures d'enseignement total ou effectif ». Par conséquent, pour obtenir l'ETP du personnel de l'éducation à temps partiel, on calcule le rapport entre le nombre d'heures travaillées par le personnel à temps partiel et le nombre d'heures réglementaire travaillé par les salariés à temps plein durant l'année scolaire.

Exemple : si un pays reporte 1 000 enseignants à temps plein dans un cursus donné et 200 enseignants à temps partiel ayant chacun une charge de travail de 50 %, l'effectif du personnel en ETP sera de 1 100, c'est-à-dire 1 000 ETP représentant les enseignants à temps plein et 100 ETP représentant les enseignants à temps partiel.

Il convient de noter également que compte tenu de la définition du temps plein et du temps partiel, le personnel comptabilisé dans l'effectif à temps plein dans les statistiques ne correspondra pas dans tous les cas à un ETP de 1.0. Exemple : les salariés dont la charge de travail représente 90 % du nombre d'heures de travail normal ou réglementaire d'un salarié à temps plein doivent être comptabilisés parmi les personnes à temps plein mais leur ETP doit être égal à 0.9.

Les équivalents temps plein doivent être comptabilisés en années-personnes et représenter la charge de travail durant l'année entière. Si les pays choisissent à la place de calculer les équivalents temps plein à une date précise, ils doivent alors tenir compte des variations saisonnières relatives au personnel.

Les enseignants à temps plein qui accomplissent des tâches d'enseignement supplémentaires au titre d'autres contrats et moyennant un supplément de rémunération

doivent être comptabilisés une seule fois en tant qu'enseignants à temps plein, mais afficher un coefficient d'équivalent temps plein supérieur à 1.

La conversion en équivalent temps plein est souvent difficile pour les personnels 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.

Si on ne dispose pas de données sur les heures de travail, on peut calculer des estimations à partir d'autres informations (les traitements/salaires, par exemple).

4.3.5. Classification des enseignants participant à plusieurs programmes éducatifs

Un problème se pose pour classer les enseignants dont la charge de travail se répartit par exemple entre différents types d'établissements (publics/privés), entre plusieurs niveaux d'enseignement, entre différentes fonctions, entre les filières professionnelles et générales ou entre l'enseignement et l'administration. La méthode que les pays doivent suivre en pareils cas varie selon que les données collectées sont exprimées en *personnes physiques* ou en *équivalent temps plein*.

- **Décompte en personnes physiques** : premièrement, il convient de répartir précisément le nombre total d'enseignants entre ceux qui travaillent à temps plein et ceux qui travaillent à temps partiel en faisant la somme de leurs heures respectives de travail réglementaires pour l'ensemble de leurs activités. Les effectifs à temps plein et à temps partiel doivent ensuite être 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 d'enseignants qui travaillent exclusivement dans des établissements soit publics soit privés pour calculer au prorata le nombre de ceux qui se partagent entre les deux.

- ❖ Si par exemple 100 enseignants exercent à la fois au niveau 2 et au niveau 3 de la CITE, et si leurs heures de travail correspondent à 60 enseignants à temps plein et 40 enseignants à temps partiel, ces effectifs de 60 et de 40 seront alors répartis au prorata entre les niveaux 2 et 3 de la CITE sur la base de la proportion relative d'enseignants exerçant uniquement au niveau 2 de la CITE et de ceux exerçant uniquement au niveau 3.

En dernier recours, la répartition au prorata peut être calculée à partir des effectifs d'étudiants bien que cette méthode introduise un élément de circularité dans le calcul des taux d'encadrement.

- **Équivalent temps plein** : en revanche, dans les données reportées en équivalent temps plein, les données relatives aux enseignants doivent être réparties entre les différents niveaux d'enseignement, filières, types d'établissements et fonctions en proportion du temps de travail consacré à chacune de ces fonctions.

- ❖ 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.

Avec cette méthode, la variable emploi (temps plein/temps partiel) est reportée de façon précise tandis que l'effectif reporté par niveau, filière, type d'établissements et fonction est dans une certaine mesure erroné (mais pas nécessairement biaisé). L'autre solution (autrement dit, celle qui consiste à considérer les enseignants à temps plein

comme de multiples enseignants à temps partiel dans différentes dimensions), reviendrait à éliminer la variable emploi et également à biaiser le comptage global des personnes employées dans le secteur de l'éducation.

4.3.6. Orientation du programme éducatif dispensé par les enseignants

Les enseignants peuvent dispenser aux étudiants des formations ayant des orientations différentes à savoir, une orientation générale, préprofessionnelle ou professionnelle (voir la section 5.3.4 la définition de ces différents types de programmes). Dans la classification des enseignants en fonction de l'orientation du programme éducatif, le critère à utiliser est celui de la formation suivie par les étudiants et non des disciplines particulières enseignées par le professeur.

Lorsque les enseignants participent à plusieurs types de programme et qu'il est impossible de les recenser séparément soit pour la filière générale soit pour la filière professionnelle-technique, il convient alors de les répartir en fonction des règles énoncées dans la section précédente.

4.3.7. 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 textes officiels peuvent concerner :

- uniquement le temps directement associé à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités en rapport avec les étudiants, telles que la surveillance des devoirs et des contrôles à l'exclusion des examens annuels) ;
- ou le temps directement associé à l'enseignement ainsi que les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement telles que la préparation des cours, le conseil aux étudiants, la correction des devoirs et des contrôles, la formation continue, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et les tâches scolaires d'ordre général.

Si aucun texte officiel ne définit précisément le temps de travail des enseignants et si ces derniers relèvent de la même compétence qu'une autre catégorie de main-d'œuvre (de la réglementation applicable à la fonction publique, par exemple), le temps de travail de ladite catégorie est reporté à la place.

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.

Pour calculer le temps d'enseignement, on détermine le **temps de contact net pour l'instruction** autrement dit, à l'exclusion à la fois des pauses ayant une durée égale ou supérieure à dix minutes et les jours de vacances pendant lesquels l'établissement est fermé. Pour disposer d'une mesure comparable du temps d'enseignement, il faut convertir les périodes d'enseignement en périodes de 60 minutes (par exemple, un cours de 45 minutes est égal à 0.75 heure).

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

Nombre de jours d'enseignement par an * nombre d'heures d'enseignement par jour

Dans cette formule, le nombre d'heures d'enseignement par an est calculé comme suit :

[nombre de jours d'enseignement par semaine * nombre de semaines d'enseignement par an] –
[nombre de jours pendant lesquels l'établissement est fermé pour les vacances]

et le nombre d'heures d'enseignement par jour est obtenu par conversion des périodes d'enseignement 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 pré-primaire 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.

Si le temps d'enseignement obligatoire ne fait l'objet d'aucune définition précise mais si une durée minimum ou maximum est prévue, le répondant devra établir une estimation du temps d'enseignement *habituel/typique* des enseignants.

Le temps consacré à des tâches autres que l'enseignement correspond au nombre d'heures (60 minutes) 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, réunions avec les parents, etc. ;
- des tâches scolaires d'ordre général : soutien pédagogique, activités culturelles, réunions, surveillance des étudiants pendant les pauses et tâches administratives, etc. ; et
- 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, etc.

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.

4.3.8. Le traitement/salaire des enseignants : traitement/salaire statutaire brut, ajustements au traitement/salaire de base et primes supplémentaires

Le **traitement/salaire statutaire brut annuel** correspond à la somme des rémunérations versées conformément au barème en vigueur y compris les primes qui constituent une part régulière du traitement/salaire de base annuel, treizième mois ou prime de vacances, par exemple.

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).

Il s'agit du traitement/salaire brut, dans l'optique du **salarié**, puisqu'il 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). Sont toutefois exclues les cotisations de sécurité sociale et de retraite versées par les **employeurs**. 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 le report des données, le traitement/salaire brut correspondra au traitement/salaire avant la déduction des 6 % et ne comprendra pas la cotisation patronale.

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 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 15 années d'ancienneté dans le métier.

Le *traitement/salaire maximum* correspond au traitement/salaire maximum annuel prévu (à l'échelon le plus élevé du barème) pour un enseignant travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimum requis pour être dûment habilité à exercer sa profession.

Les primes s'ajoutant au traitement/salaire de base sont les rémunérations supplémentaires que les enseignants peuvent obtenir en plus des sommes qu'ils reçoivent en fonction de leurs diplômes d'enseignement et de leur ancienneté (barème salarial).

Le réseau C, dans son exercice de collecte, recueille des données sur les primes supplémentaires **maximales**. Ces primes peuvent être octroyées aux enseignants qui exercent leurs fonctions dans des régions reculées, à ceux qui participent à des activités spéciales ou à des projets d'amélioration de l'établissement, à ceux qui assument des responsabilités de gestion en plus de leur charge d'enseignement (ceux par exemple qui sont chefs de département ou professeur principal dans une classe ou un niveau donné), ou encore à ceux dont les performances d'enseignement sont excellentes. Il s'ensuit que les enseignants ne touchent pas tous des primes maximales dans leurs situations/circonstances particulières.

4.3.9. Diplômes des enseignants

Le niveau minimum de qualification/de formation requis pour enseigner à un niveau donné de la CITE se définit par rapport à la durée 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 minimum de qualification/de formation requis pour enseigner à un niveau donné de la CITE se définit par rapport à la durée 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 de la CITE. Il y a toujours des écarts par rapport à cette définition : les enseignants peuvent être trop diplômés ou pas assez pour le niveau auquel ils exercent. Cette situation se produit en particulier lorsque les politiques changent (en cas par exemple d'élévation ou d'abaissement du niveau de formation requis).

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.

Un enseignant ayant la qualification voulue est celui qui accomplit les études exigées pour enseigner (dans une discipline en particulier) et qui satisfait toutes les autres exigences administratives (la période probatoire, par exemple) conformément aux textes officiels en vigueur dans le pays considéré.

4.4. Organisation scolaire et programme d'enseignement

4.4.1. Temps d'instruction

Le temps d'instruction prévu correspond par définition au temps pendant lequel un étudiant doit bénéficier d'un enseignement en classe. Ce temps est exprimé en nombre de cours par an.

Un cours correspond à la durée de chaque séance d'enseignement pendant une journée normale. Bien que, dans certains cas, la durée d'un cours soit multipliée par deux (voire plus), un cours correspond à l'unité de temps de base qui sert à fractionner la journée d'enseignement.

Dans les pays où aucun texte officiel ne fixe le temps d'instruction, le nombre d'heures de cours devrait faire l'objet d'une estimation à partir des données recueillies lors des enquêtes.

Le temps d'instruction prévu **comprend** :

- les parties obligatoire et non obligatoire (optionnelle) du programme d'enseignement ;
- les activités qui, bien que menées en dehors de l'établissement, relèvent officiellement du programme d'enseignement.

Mais **exclut** :

- les heures perdues lorsque les établissements sont fermés pour cause de fêtes, les jours fériés entre autres ;
- les activités non obligatoires (optionnelles) organisées en dehors de la journée de classe ;
- les devoirs à la maison, le suivi scolaire personnalisé ou les cours particuliers organisés avant ou après la classe.

4.4.2. Contenu du programme d'enseignement

Le contenu du programme d'enseignement prévu (ou prescrit) correspond par définition aux domaines dont l'étude peut être imposée à l'échelon de l'établissement, des autorités locales ou nationales – ainsi qu'au nombre d'heures de cours correspondant.

Le contenu du programme d'enseignement prévu est consigné dans les manuels, guides relatifs aux contenus des programmes, les contenus des examens ainsi que dans les politiques, réglementations et autres textes officiels conçus pour piloter le système éducatif. Le *contenu du programme d'enseignement prévu* comprend à la fois une partie obligatoire et une partie non obligatoire.

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 (nombre de cours affectés à chaque discipline et à chaque niveau 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.

Le contenu du **programme d'enseignement obligatoire** correspond par définition au temps d'instruction et à sa répartition qui doivent être assurés dans la QUASI-TOTALITÉ des établissements publics et dont doivent bénéficier la QUASI-TOTALITÉ des étudiants du secteur public.

Le contenu du programme obligatoire est souvent inscrit dans le programme national, qui peut indiquer les éléments de base communs (objectifs, domaines d'études, savoir-faire et niveaux de savoir-faire, contenus essentiels) à inclure dans tous les programmes mis en œuvre dans un pays donné. Toutefois, des disciplines prévues dans le programme obligatoire peuvent varier en fonction du degré de souplesse qui existe **au sein** des différents domaines d'études et **entre** eux.

- **La partie obligatoire du programme d'enseignement de base** correspond par définition à l'ensemble des disciplines ou des groupes de disciplines (domaines d'études) communs à tous les étudiants, tels que les mathématiques, les sciences, l'étude de la société, la langue maternelle et, dans certains cas, une langue étrangère, par exemple, et que l'on peut considérer comme la formation de base. Même si tous les étudiants doivent étudier l'ensemble des domaines fondamentaux (de base), ils peuvent éventuellement faire des choix à l'intérieur des différents domaines d'études et, par exemple, opter pour le bloc scientifique ou pour des disciplines scientifiques distinctes telles que la biologie ou les sciences physiques ou encore choisir entre plusieurs langues étrangères (l'anglais ou l'italien par exemple, etc.). Dans certains pays, il incombe au système scolaire local ou aux établissements eux-mêmes d'établir les disciplines à intégrer dans l'emploi du temps et le programme obligatoire définis à l'échelon national. Dans d'autres, la définition des disciplines et le temps qu'il leur est alloué relèvent des autorités nationales. Toutefois, dans la plupart des pays, certaines dispositions sont prises pour instaurer un tronc commun d'enseignements.

- **La partie obligatoire du programme d'enseignement optionnel** correspond par définition à cette partie du programme obligatoire pour laquelle il est possible de moduler le temps consacré à telle ou telle discipline et/ou de choisir entre plusieurs domaines d'études. Exemple : un établissement pourra proposer au choix un cours d'instruction religieuse ou un enseignement scientifique ou artistique renforcé, mais il sera obligé de proposer l'une de ces options dans le cadre de l'horaire obligatoire. Autre exemple : l'étudiant peut avoir le choix entre plusieurs domaines d'études dans le cadre des matières en option prévues dans le programme obligatoire. Les matières en option font partie de l'horaire obligatoire d'enseignement pour l'étudiant.

Le **programme d'enseignement non obligatoire** correspond par définition au temps d'instruction moyen auquel les étudiants ont droit en plus des heures d'enseignement obligatoire. Les disciplines enseignées varient souvent d'un établissement ou d'une région à l'autre et peuvent consister en des matières « en option non obligatoires ».

4.4.3. Classes et taille des classes

Une **classe** est un groupe d'étudiants qui suivent ensemble un enseignement.

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.

Il convient de noter cependant que, dans certains pays, une « **classe** » ou une « **division** » peut désigner un groupe d'étudiants scolarisés ensemble mais qui suivent différentes orientations d'un programme. Dans ce cas, les étudiants sont regroupés ensemble en fonction du plus grand nombre de cours qu'ils suivent en commun – peut-être la partie obligatoire du programme. Ainsi, une « classe » ou « division » est le groupe dans lequel les étudiants sont inscrits à des fins pédagogiques. Quel que soit le niveau d'études, un étudiant est d'ordinaire inscrit dans une seule division. La classe/division se scinde en « **groupes** » pour des modules particuliers du programme. Voir le **chapitre 7** où il est indiqué comment il convient de traiter ces groupes pour calculer la **taille moyenne des classes**.

4.5. Établissements du secteur de l'éducation

4.5.1. Définition de base

Bien que les établissements du secteur de l'éducation ne constituent plus désormais une unité statistique pour les besoins des collectes internationales régulières de données sur l'éducation (les données sur leur nombre ne sont plus recueillies), la définition de ces organismes est cruciale notamment pour cerner le champ couvert par les dépenses d'éducation. De plus, s'il est vrai que dans le contexte de la formation tout au long de la vie, les établissements du secteur de l'éducation peuvent perdre leur position primordiale, leur importance demeure en raison du rôle de premier plan qu'ils jouent en particulier dans l'enseignement scolaire.

Les **établissements du secteur de l'éducation/établissements d'enseignement** sont par définition des entités qui assurent des services d'instruction à des personnes ou des services liés à l'éducation à des personnes ou à d'autres organismes du même secteur.

Compte tenu de cette définition, une certaine ambiguïté subsiste 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, et notamment lorsque les activités éducatives sont dispensées via l'Internet. Des travaux complémentaires sont nécessaires dans ce domaine.

Les établissements d'enseignement peuvent par conséquent avoir une *vocation pédagogique* ou *non pédagogique*.

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 cas, cette responsabilité peut incomber au ministère de l'Agriculture ou au ministère de la Défense.

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

Les établissements du secteur de l'éducation à **vocation pédagogique** sont ceux qui dispensent à des étudiants des **programmes d'enseignement** entrant dans le champ des statistiques de l'éducation défini au chapitre 3.

Dans ce document, 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 pédagogique sont ceux où les étudiants sont en règle générale scolarisés pour suivre des programmes d'études.

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 entités suivantes :

- **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) qui imprime et distribue les manuels destinés aux étudiants. 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. Exemple : le CSN en Suède et le BAFÖG Ämter en Allemagne.
- **Les entités qui élaborent les programmes d'enseignement, administrent les tests, mènent des recherches en éducation et procèdent à l'analyse des politiques d'éducation** : Exemples : l'Australian Council for Educational Research (ACER), en Grèce le Conseil national de l'éducation (ESYP) et l'Institut pédagogique, chargé de conseiller les décideurs publics et de rédiger des manuels; l'Institut tchèque d'information sur l'éducation (UIV); et le Centre néerlandais d'études sur la politique de l'enseignement tertiaire (CHEPS).

Certaines entités chargées de ces services et de ces fonctions peuvent fort bien faire partie d'entités publiques ou privées plus importantes qui assurent d'autres services ou les mêmes services auprès d'instances autres que des établissements du secteur de l'éducation. Seuls les services et fonctions destinés aux étudiants ou à des établissements relevant de ce secteur entrent dans le champ des statistiques de l'éducation.

4.5.3. Établissements publics, privés, ou privés subventionnés par l'État

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**.

La distinction entre les établissements publics et les établissements privés

Les établissements sont soit **publics** soit **privés** selon qu'ils relèvent en dernier ressort 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. Ainsi,

Remarques

S'agissant des programmes de formation en alternance, seul le volet formation en milieu scolaire servira à déterminer si un établissement d'enseignement est public ou

Un établissement est dit **public** s'il relève en dernier ressort de la tutelle 1) d'une autorité ou d'une administration publique de l'éducation ou 2) d'un organe de direction (conseil, commission, etc.) dont les membres, pour la plupart, sont désignés par une autorité publique ou élus par suffrage public.

Un établissement est dit **privé** s'il relève en dernier ressort de la tutelle d'une organisation non gouvernementale (église, syndicat, entreprise, etc.) ou si son conseil d'administration se compose pour l'essentiel de membres qui n'ont pas été choisis par une administration publique.

privé. De la même façon, seul le volet formation en milieu scolaire servira à déterminer si un étudiant est scolarisé dans un établissement public ou privé.

Exemple : si un étudiant effectue le volet « formation en milieu scolaire » dans un établissement public et le volet « formation en entreprise » dans un organisme privé, la scolarisation de cet étudiant doit être reportée sous la rubrique « établissement public ».

Un établissement ne doit pas être classé dans le public ou le privé en fonction de l'origine publique ou privée de son financement. En effet, un établissement géré par des intérêts privés peut obtenir la totalité de ses financements de sources publiques et, a contrario, un établissement sous tutelle publique peut tirer l'essentiel de ses fonds des droits de scolarité acquittés par les ménages.

De même, 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 un concept pertinent pour classer les établissements.

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, les politiques d'admission ainsi que d'autres questions. 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.

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.

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 ». 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. 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.

La 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 auquel un établissement privé dépend de financements de sources publiques; 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 soit un établissement privé dont le financement de base provient à 50 % ou plus d'administrations publiques soit un établissement privé dont le personnel enseignant est rémunéré par une administration publique – directement ou indirectement.

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 » s'entend des sommes nécessaires au financement des services éducatifs essentiels d'un établissement. Sont donc exclus les fonds affectés spécialement aux projets de recherche, le paiement des services fournis, à titre contractuel ou non, par des organismes privés, et les droits ou subventions perçus pour des services auxiliaires tels que l'hébergement ou les repas. 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 ne représentent pas la majorité du financement de base.

4.6. Dépenses d'éducation

Cette section examine dans le détail les définitions et les concepts précis employés pour élaborer les statistiques internationales du financement de l'éducation.

La section 4.6.1 – **Champ couvert par les dépenses d'éducation** – définit les « dépenses d'éducation » aux fins du présent guide et présente le cadre dans lequel sont recueillies les données internationales sur le financement de l'éducation. Les biens et les services qui sont fournis par des établissements du secteur de l'éducation et couverts dans les statistiques sont définis, de même que la couverture des dépenses engagées en dehors des établissements.

La section 4.6.2 – **Sources de financement et types de transactions** – décrit les sources et les flux du financement de l'éducation, examinant les niveaux d'administration concernés, les transferts entre eux et les types de transactions en jeu. Cette section définit les dépenses publiques et les dépenses privées ainsi que les transferts qui doivent être pris en compte : les transferts publics au secteur privé, y compris les aides financières aux étudiants et les transferts entre administrations.

Enfin, la section 4.6.3 – **Catégories de ressources affectées aux dépenses des établissements d'enseignement** – décrit la ventilation des catégories de ressources utilisées dans les établissements d'enseignement : dépenses en capital et dépenses courantes, rémunérations des personnels et dépenses affectées aux services auxiliaires.

4.6.1. Le cadre applicable aux dépenses d'éducation

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 la collecte de données, défini au chapitre 3.

EN PRATIQUE, toutefois, les pays dans leur 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 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 en fait l'être en dehors de ces établissements dans un autre. En outre, il est souvent difficile de dissocier très nettement les biens et services éducatifs et 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** fournis ou achetés (qu'ils aient ou non une finalité pédagogique) ;
- le **lieu/prestataire** auprès duquel ces biens et services sont achetés/obtenus (à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements d'enseignement); et
- les **sources de financement**, autrement dit les entités qui financent la fourniture ou l'achat de ces biens ou services (sources publiques, privées).

Les **lignes** dans la **figure 4.1** rendent compte des différents **biens et services** fournis aux étudiants ou achetés par ces derniers.

- La première ligne, intitulée « **Dépenses affectées aux services éducatifs de base** », comprend toutes les dépenses qui sont directement liées à l'instruction et à la formation. Sont couvertes toutes les dépenses au titre des enseignants, des bâtiments

Figure 4.1. **Illustration de l'organisation des données autour de ces trois axes**

	Dépenses affectées aux établissements du secteur de l'éducation (écoles, universités, administration de l'éducation et services sociaux en faveur des étudiants, par ex.)	Dépenses d'éducation en dehors des établissements du secteur de l'éducation (achats privés de biens et services éducatifs, y compris les cours particuliers, par ex.)
Dépenses affectées aux services éducatifs de base	Dépenses publiques au titre des services d'instruction des établissements d'enseignement, par ex.	Dépenses privées subventionnées affectées aux livres, par ex.
	Dépenses privées subventionnées, affectées aux services d'instruction dans les établissements par ex.	Dépenses privées au titre de livres et d'autres matériels scolaires ou au titre de cours particuliers par ex.
	Dépenses privées pour les frais de scolarité, par ex.	
Dépenses de recherche et développement	Dépenses publiques affectées à la recherche universitaire, par ex.	
	Financements fournis par des entreprises privées au titre de la recherche et du développement effectués dans les établissements d'enseignement, par ex.	
Dépenses au titre des services éducatifs autres que l'instruction	Dépenses publiques au titre des services auxiliaires tels que les repas, le transport scolaire ou le logement sur les campus, par ex.	Dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance des étudiants ou de la réduction du prix des transports, par ex.
	Dépenses privées au titre des redevances d'utilisation des services auxiliaires, par ex.	Dépenses privées au titre des frais de subsistance ou du transport des étudiants, par ex.

- Sources publiques de financement.
- Sources privées de financement.
- Financements privés subventionnés par l'État.
- Dépenses n'entrant pas dans le champ de la collecte de données.

scolaires, des matériels pédagogiques, des manuels, de l'enseignement suivi en dehors des écoles et de l'administration des établissements.

- La deuxième ligne, intitulée « **Dépenses de R-D** » (recherche et développement) couvre toutes les dépenses liées à ces activités. Aux fins des indicateurs de l'éducation, seules les activités de R-D menées dans les établissements d'enseignement doivent être prises en considération. En règle générale, cette catégorie s'applique uniquement à l'enseignement tertiaire, comme cela est décrit dans le Manuel de Frascati.
- Une troisième ligne intitulée « **Dépenses au titre des services éducatifs autres que l'instruction** », couvre toutes les dépenses généralement liées aux frais de subsistance des étudiants ou aux services fournis par les établissements pour le grand public.

Les **colonnes** de la **figure 4.1** concernent les différents **prestataires de services**. Les prestataires de services se répartissent entre les « établissements du secteur de l'éducation » et les « autres – en dehors des établissements du secteur de l'éducation ».

- La première colonne intitulée « **Dépenses affectées aux établissements du secteur de l'éducation** » couvre les dépenses faites au titre de ces organismes, lesquels englobent les établissements d'enseignement (écoles, universités et autres établissements d'enseignement) et les organismes sans vocation pédagogique tels que les ministères, les autorités locales et les syndicats d'étudiants qui contribuent directement aux activités éducatives. (Voir la définition complète dans la section 4.5.)
- La deuxième colonne intitulée « **Dépenses d'éducation en dehors des établissements du secteur de l'éducation** » couvre les dépenses au titre des services éducatifs achetés en dehors des établissements d'enseignement, c'est-à-dire par exemple les ouvrages, les ordinateurs, les cours suivis à l'extérieur, etc. Elle couvre également les dépenses au titre des services et des biens non pédagogiques, tels que les frais de subsistance des étudiants, le coût du transport des étudiants fournis en dehors des établissements.

La troisième dimension retenue dans l'organisation des données – les **Sources de financement** – est représenté par les zones ombrées dans la figure.

- Les cellules correspondant aux sources de financement du secteur public et des organismes internationaux sont signalées par l'ombre claire.
- Les cellules correspondant aux ménages et aux autres entités privées sont signalées par l'ombre foncée.
- Les cellules correspondant aux dépenses privées au titre de l'éducation qui sont subventionnées par des financements publics sont signalées par les des hachures claires.

Les cellules blanches correspondent aux parties qui sont **exclus** du champ couvert par la collecte de données sur le financement utilisées par l'OCDE.

4.6.2. La couverture des dépenses d'éducation

Le champ couvert en bref

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) et ;
- 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 ; plus
- 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.

EXCLUENT :

- **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 défini dans le chapitre 3.
- Les dépenses privées non subventionnées au titre des frais de subsistance des étudiants en dehors des établissements du secteur de l'éducation.

Note : Telle est la définition du champ couvert par la collecte dans son ensemble. Il est possible de subdiviser ces différentes rubriques pour calculer des indicateurs précis. Voir le chapitre 7 pour plus de détails.

Principes comptables

Conformément au système employé par de nombreux pays pour comptabiliser les dépenses et les recettes de l'État, les données de l'OCDE 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 l'est l'année où il survient.

- 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 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 (voir plus loin la section intitulée « Cas difficiles ») 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.

L'une des conséquences des règles comptables utilisées est que les dépenses peuvent présenter de fortes fluctuations 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.

Précisions concernant le champ couvert

Le champ couvert fait à présent l'objet d'un examen plus détaillé qui porte d'abord sur les **biens et services** fournis par les établissements du secteur de l'éducation puis sur ceux qui sont acquis en dehors de ces organismes.

Couverture des biens et services fournis par les établissements du secteur de l'éducation

Comme il est stipulé dans la section 4.5, les **établissements du secteur de l'éducation** sont par définition principalement ceux qui fournissent des biens et des services aux étudiants ainsi qu'à d'autres organismes. Toutefois, si une entité est classée dans cette catégorie d'établissements, il ne faut pas en déduire que toutes ses dépenses sont à prendre en considération. De nombreuses entités ne relèvent du secteur de l'éducation que pour une part de leurs fonctions.

Les unités polyvalentes des administrations publiques sont à cet égard l'exemple le plus évident. Dans leur cas, il convient de ventiler les dépenses par fonction afin de repérer celles qui sont affectées à l'éducation. D'autres entités, dont on peut clairement penser qu'elles sont des établissements du secteur de l'éducation, peuvent, indépendamment de leurs activités pédagogiques, fournir d'autres services qu'il convient d'exclure des données (les services de garde d'enfants, par exemple).

La liste suivante indique les biens et services fournis par les établissements du secteur de l'éducation qui doivent être couverts dans les données relatives aux dépenses.

sont INCLUS :

- Les biens et services éducatifs :
 - ❖ 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.

- 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, les services de santé affectés aux étudiants ;
 - ❖ les services fournis par les établissements du secteur de l'éducation au grand public.

sont EXCLUS :

- l'accueil des enfants ou la garde de jour assurée par les établissements scolaires et d'autres organismes relevant du secteur de l'éducation, qui autrement n'entrent pas dans le champ couvert tel qu'il est défini au chapitre 3 ;
- les dépenses au titre des activités éducatives n'entrant pas dans le champ de la collecte de données tel qu'il est défini au chapitre 3 (les formations de type récréatif, par exemple) ;
- les dépenses des hôpitaux d'enseignement en rapport avec les soins donnés aux patients et les autres dépenses d'ordre général sans rapport avec la formation ; et
- le service de la dette (les paiements d'intérêt ou le remboursement du principal) ;
- l'amortissement des immobilisations et le coût du capital.

Cas difficiles

Les catégories suivantes de biens et de services fournis par des établissements du secteur de l'éducation ont soulevé dans le passé des problèmes particuliers du point de vue de la comparabilité internationale des données, et des explications complémentaires sont donc fournies ci-dessous.

● **Dépenses de recherche et développement (R-D)**

Toutes les dépenses au titre de la recherche effectuée par les universités et d'autres établissements d'enseignement tertiaire sont **incluses**, que ces activités soient financées dans le budget général des établissements ou au moyen de subventions distinctes ou encore dans le cadre de contrats passés avec des commanditaires publics ou privés. Sont donc inclus tous les instituts de recherche et centres expérimentaux opérant sous la tutelle directe d'établissements d'enseignement tertiaire ou administrés par eux ou associés avec eux (voir également ci-dessous « Dépenses en rapport avec les hôpitaux d'enseignement »).

En général, la couverture des dépenses de R-D dans le tertiaire doit être cohérente avec la couverture des données collectées sous la rubrique R-D de l'enseignement tertiaire dans la collecte de données de l'OCDE/DSTI qui est en conformité avec le Manuel de Frascati (OCDE, 2003b) (voir annexe 3).

● **Dépenses en rapport avec les hôpitaux d'enseignement**

- ❖ Les dépenses des, ou au titre des, hôpitaux d'enseignement (souvent appelés centres hospitalo-universitaires) sont exclues des dépenses d'éducation, en particulier le coût 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.

Toutefois,

- ❖ Sont **incluses** les dépenses des, ou 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 pour autant que leurs activités de R-D soient prises en compte dans la collecte de données de l'OCDE/DSTI dans ce domaine (voir l'annexe 3).

● **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, **exceptée** la prise en charge des jeunes enfants le jour ou la nuit par des établissements préscolaires et primaires, dans la mesure où ce type d'activité n'entre pas dans le champ couvert par l'éducation telle qu'elle est définie au chapitre 3.

● **Transport gratuit ou subventionné pour les étudiants**

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.

Le transport gratuit ou subventionné peut être assuré grâce à des *cars de ramassage scolaire* mis à la disposition des étudiants **ou** au moyen de *réductions tarifaires, voire de la gratuité* du transport sur le réseau (local) dont les étudiants peuvent bénéficier d'une façon générale ou principalement pour leurs trajets scolaires.

- ❖ *Les services de cars scolaires spéciaux* – le transport gratuit ou subventionné des étudiants assuré par un service spécial de cars scolaires doit être comptabilisé comme service auxiliaire proposé par l'établissement d'enseignement.
- ❖ *Les tickets gratuits ou à tarif réduit fournis par les entreprises de transport (locales)* – si cette dépense a pour principal objet de financer le transport scolaire des étudiants, elle doit être comptabilisée parmi les dépenses au titre des services auxiliaires. Si toutefois l'objet est de financer l'utilisation en général du réseau de transport par les étudiants, la dépense doit alors être 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 (voir plus loin la section intitulée « Subventions publiques aux ménages »).

- **Dépenses d'éducation encourues sur le lieu de travail pour former les participants aux programmes combinés emploi-études**

Les dépenses encourues sur le lieu de travail par les entreprises privées au titre des programmes associant une formation en milieu scolaire et en entreprise, ainsi que les subventions publiques allouées à ces programmes, sont comptabilisées, aux fins de la présente collecte de données, parmi les dépenses des établissements d'enseignement privés indépendants.

Pour ces programmes, seules doivent être comptabilisées les dépenses encourues 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). Ne doivent pas être inclus les traitements/salaires ou autres gratifications accordées aux étudiants ou apprentis.

Exemple : si le coût total d'un programme de formation combiné emploi-études (dans le cadre du système dual) est estimé pour l'employeur à 10 milliards de DEM, 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 devra être indiqué aux rangées E3 et E3a. Le montant de 4 milliards de DEM ne doit pas être classé parmi 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 doit **comprendre** 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.

À noter : les sommes actuellement versées sous forme de pensions aux anciens salariés qui ont déjà pris leur retraite ne constituent **pas** la mesure souhaitée des dépenses de retraite, bien que ce montant puisse servir de base pour faire les estimations.

Selon le type de régime de retraite en place dans le pays considéré, il faudra dresser des estimations. 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 – comme si un système financé par cotisation était en vigueur.

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. (Note : le but en l'occurrence n'est pas de compenser une éventuelle insuffisance du financement des pensions mais plutôt d'imputer les cotisations correspondant à celles qui seraient requises pour financer le montant escompté des pensions.)

Le Système de comptabilité nationale de 1993 (SCN93) ainsi que le Système européen de comptabilité (SEC95) pour les pays de l'Union européenne donnent certaines indications sur la façon de reporter des cotisations sociales imputées au titre par exemple des pensions de retraite, indications qu'il faudrait si possible suivre. Un extrait pertinent de la SCN93 se trouve dans l'annexe 4. En substance, la méthode employée pour estimer les cotisations sociales imputées au titre de l'éducation devrait être analogue à celle employée pour estimer le montant total de ces cotisations au titre de l'ensemble des activités afin d'obtenir une cohérence aussi grande que possible avec le calcul du PIB et des dépenses publiques totales.

Afin d'obtenir une assez bonne estimation des dépenses imputées, on pourrait par exemple calculer un taux de cotisation et l'appliquer au traitement/salaire brut des personnels de l'éducation, dont les coûts relatifs aux pensions de retraite doivent être évaluées. Le taux de cotisation calculé pourrait par exemple reposer sur le taux applicable dans d'autres catégories professionnelles analogues. En Allemagne, par exemple, pour calculer les cotisations imputées au titre des enseignants qui sont fonctionnaires et qui relèvent d'un régime qui n'est pas financé par les cotisations, on a utilisé un taux de cotisation basé sur celui qui s'applique à d'autres enseignants/personnels de l'éducation qui ne sont pas fonctionnaires. Pour estimer les cotisations patronales au régime de retraite, on a multiplié le taux de cotisation estimé par le montant total des traitements/salaires bruts versés aux fonctionnaires par les établissements du secteur de l'éducation.

Couverture des dépenses encourues en dehors des établissements du secteur de l'éducation

Dans les dépenses liées à l'éducation encourues par les étudiants ou les ménages en dehors des établissements :

sont INCLUS :

- Les biens et services *éducatifs* achetés en dehors des établissements du secteur de l'éducation aux conditions du marché.
- Les frais de subsistance des étudiants **s'ils sont subventionnés** au moyen d'une aide financière versée aux étudiants par des entités publiques ou privées.

en sont EXCLUS :

- Le manque à gagner des étudiants.

- Les dépenses encourues 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 d'autres entités privées.

Ces dépenses sont examinées plus en détail ci-après.

Les dépenses des étudiants et des ménages au titre de biens et de services éducatifs achetés en dehors des établissements du secteur de l'éducation 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 ou tout autre équipement, 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 d'études qui entrent dans le champ couvert par la collecte de données. Exemple : des livres supplémentaires ou un ordinateur, des logiciels pédagogiques à utiliser à la maison.
- Les frais encourus 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 cours suivis en dehors de l'établissement scolaire doivent se limiter à ceux qui ont pour objet d'apporter un soutien pédagogique pour la participation à des programmes de formation entrant dans le champ de la collecte de données. Les dépenses au titre d'un enseignement sans lien avec les programmes entrant dans le champ de la collecte de données ne doivent pas être incluses. Les achats faits dans des entreprises commerciales gérées ou parrainées par des organismes éducatifs (librairies universitaires, par exemple) doivent être 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.

Les dépenses au titre des frais de subsistance des étudiants en dehors des établissements du secteur de l'éducation sont incluses si elles sont subventionnées 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 la plupart des pays de l'OCDE, 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 plutôt 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.

À noter, cependant, que les dépenses des étudiants et des ménages au titre des frais de subsistance, acquittées aux établissements d'enseignement (pour le logement des étudiants, par exemple), sont incluses dans les dépenses privées, qu'elles soient ou non subventionnées. Dans les sections suivantes, on examine plus en détail la façon de reporter les bourses, subventions et prêts accordés aux étudiants.

4.6.3. Sources de financement des dépenses d'éducation et types de transactions

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

- Sources publiques (gouvernementales).
- Sources privées (non gouvernementales).
- Organismes internationaux et autres sources étrangères.

Ces sources peuvent représenter soit le financeur final ou le financeur initial, selon le type de transaction en jeu.

On distingue trois **types de transactions financières** dans les données :

- les dépenses directes au titre des établissements d'enseignement ;
- les transferts aux étudiants ou aux ménages ou à d'autres entités privées; et
- les dépenses des ménages au titre d'activités éducatives en dehors des établissements d'enseignement.

La **source initiale de financement** est la source d'origine des fonds avant que les transferts ne soient effectués, alors que la **source finale de financement** se situe en aval des transferts.

Chaque source de financement fait l'objet d'une description plus détaillée dans les paragraphes qui suivent.

Sources publiques (gouvernementales) de financement des dépenses

Définition sommaire

Les **dépenses publiques** désignent les dépenses des administrations publiques, tous niveaux confondus. Les dépenses qui ne sont pas directement liées à l'éducation (la culture, le sport, les activités pour jeunes, par exemple) ne sont pas incluses sauf si ces services/activités sont fournis par des établissements d'enseignement en tant que services auxiliaires. Sont incluses les dépenses d'éducation des autres ministères ou d'instances équivalentes, tels que le ministère de la Santé ou de l'Agriculture. Ces dépenses comprennent les subventions fournies aux ménages et à d'autres entités privées (souvent sous la forme d'aide financière aux étudiants) qui peuvent être imputées aux établissements du secteur de l'éducation (droits de scolarité, par exemple) ou non (frais de subsistance privés en dehors des établissements).

Les dépenses publiques d'éducation **incluent** les dépenses des administrations, tous niveaux confondus, qu'elles soient ou non spécifiquement chargées 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.

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

- L'administration centrale (nationale).

- L'administration régionale (provinces, États, Länder, etc.).
- L'administration locale (municipalité, district, commune, etc.).

Pour les pays de l'Union européenne, la classification NUTS99 (Eurostat, 2003) est utilisée pour déterminer le niveau d'administration. Ainsi, lorsque dans un pays les entités administratives ne sont pas normalement classées dans les catégories « centrale », « régionale » et « locale », elles doivent être affectées au niveau le plus approprié en fonction des responsabilités qui leur incombent.

Exemple : si une caisse nationale de sécurité sociale encourt des dépenses au titre de l'éducation (pour les pensions de retraite des enseignants, par exemple), il faut considérer qu'elle fait partie de l'administration centrale. Une association d'administrations publiques locales doit être considérée comme faisant partie de l'administration locale.

La classification des administrations par niveau est explicite dans la plupart des cas, mais des ambiguïtés existent dans certains cas. Si un pays n'a que deux niveaux d'administration, il faudra d'ordinaire classer le niveau inférieur dans l'administration locale et non l'administration régionale. S'il existe quatre niveaux ou plus, le deuxième sera souvent appelé le niveau régional et le troisième le niveau local. Si une ville (la capitale du pays par exemple) a un double statut en tant qu'administration à la fois régionale et locale, il faut classer ses dépenses au niveau local sauf si, dans la classification nationale, elle est clairement considérée comme un niveau régional.

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 aux instances gouvernementales dont la compétence n'est pas circonscrite géographiquement et correspond plutôt à une charge, celle d'un service, d'une fonction ou d'une catégorie d'étudiants en particulier.

Types de transactions faisant intervenir des dépenses publiques

Les **dépenses publiques d'éducation** se répartissent en trois **principaux types de transactions** :

- les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement ;
- les transferts inter administrations au titre de l'éducation, et
- les transferts publics et autres paiements (des administrations publiques) aux entités privées (ménages et autres).

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.

Note : Les dépenses directes d'un organisme public ne comprennent pas 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.

Ne doivent pas être inclus les transferts entre administrations sans affection spéciale (paiements au titre du partage des recettes, paiements de péréquation budgétaire générale, ou redistribution d'un impôt commun effectuée par une administration centrale au profit des provinces, des États ou des Länder), même si ces transferts servent aux autorités régionales ou locales pour financer l'éducation.

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

Les transferts des administrations aux entités privées

Les transferts des administrations aux entités privées se répartissent en deux catégories distinctes :

- **Les subventions publiques aux ménages** (les aides financières aux étudiants sous forme de bourses et de prêts aux étudiants pour financer les frais de scolarité ou de subsistance, par exemple).
- **Les subventions publiques à d'autres entités privées** (par exemple les transferts et certains autres paiements à des entités privées, telles que des entreprises commerciales et des organisations dans but lucratif).

Les subventions publiques aux ménages

Les subventions publiques aux ménages se classent en deux grands groupes qui ensemble représentent les **aides financières aux étudiants** :

- Les bourses et autres subventions.
- Les prêts aux étudiants.

Les bourses et les prêts des administrations aux étudiants sont imputés au niveau d'administration qui est directement chargé de fournir les fonds aux étudiants, même si en fin de compte un autre niveau supporte tout ou partie du coût.

Exemple : si un étudiant reçoit un prêt de l'autorité provinciale qui elle-même est remboursée en totalité ou en partie par l'administration centrale, il faut tout de même reporter le prêt comme s'il venait de l'administration régionale (c'est-à-dire provinciale). Le remboursement que la province reçoit de l'administration centrale doit être comptabilisé dans les transferts entre administrations de l'administration centrale à l'administration régionale.

Par ailleurs, les bourses, subventions et prêts de l'administration centrale aux ménages doivent figurer parmi les dépenses de l'administration centrale, que les fonds soient versés directement à l'étudiant ou qu'ils le soient à un établissement d'enseignement pour le compte de l'étudiant.

Bourses et autres subventions

Les bourses et autres subventions octroyées par l'administration aux étudiants et aux ménages **incluent** les éléments suivants :

- les bourses et subventions ;
- les subventions publiques spéciales en espèces et en nature, dont l'octroi est subordonné au statut d'étudiant; et
- les allocations familiales ou les allocations pour enfants à charge, dont l'octroi est subordonné au statut d'étudiant.

À noter cependant, les avantages fiscaux en faveur des étudiants ou de leurs familles, tels que les crédits d'impôt, les allègements fiscaux ou d'autres dispositions fiscales particulières, sont **exclus** des subventions publiques aux ménages. Il pourrait être souhaitable à l'avenir d'inclure ces avantages, ce qui nécessiterait alors de définir une méthode comparable à l'échelle internationale.

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 subventions publiques spéciales en espèces et en nature – couvrent tous les transferts aux ménages qui ont pour objet de subventionner certaines des dépenses des étudiants. Qu'elles soient fournies en espèces ou en nature, sous forme par exemple de réduction tarifaire dans les transports en commun, il convient d'en reporter le montant total. Sont **incluses** uniquement les subventions dont l'octroi est subordonné au statut d'étudiant et qui sont accordées pour :

- le transport ;
- les dépenses médicales ;
- les livres et autres fournitures ;
- les activités sociales et récréatives ;
- les études à l'étranger; et
- d'autres subventions spéciales.

Les allocations familiales ou les allocations pour enfants à charge – seules sont **incluses** les allocations dont l'octroi est subordonné au statut d'étudiant. Sont **excluses** les allocations qui sont versées indépendamment du statut d'étudiant de l'enfant (que l'enfant soit ou non en cours d'études).

Exemple : Si un pays octroie des allocations familiales pour tous les enfants de moins de 19 ans, qu'ils soient ou non inscrits dans un programme de formation, et s'il verse des

allocations supplémentaires pour les jeunes âgés de 19 à 25 ans scolarisés dans un établissement d'enseignement, les allocations de la seconde catégorie doivent être comptabilisées dans les bourses et autres subventions, mais celles de la première ne doivent pas l'être.

Note : 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 prêts dont bénéficient les étudiants ne seront pas déduits des dépenses des ménages dans la mesure où on les considère comme des paiements privés différés, qui sont effectués lorsque les prêts sont remboursés.

Prêts accordés aux étudiants

S'agissant des prêts publics aux étudiants, c'est leur **montant brut** qui est collecté – c'est-à-dire sans soustraire ou déduire les remboursements du capital ou les paiements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). Ainsi, les dépenses au titre des prêts aux étudiants doivent représenter la valeur totale des prêts accordés par l'administration publique aux étudiants durant la période de référence. N'est pas inclus le coût que l'administration doit supporter au titre du service de cette dette (bonifications d'intérêts et coût dû aux manquements aux remboursements).

Les administrations publiques contribuent aussi aux prêts octroyés aux étudiants par des organismes financiers privés (par exemple à travers le coût des bonifications d'intérêts, des garanties de prêts et des coûts relatifs aux manquements aux remboursements). Les montants en jeu **ne sont pas inclus** dans les subventions publiques aux ménages, mais dans les transferts publics à d'autres entités privées (voir plus loin).

Si les prêts publics aux étudiants sont reportés en montant brut plutôt qu'en montant net, c'est que ce montant (avec les dépenses sous forme de bourses et de subventions) 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. (Voir au chapitre 7 comment les prêts accordés aux étudiants sont traités dans ces indicateurs.)

Transferts et paiements publics à d'autres entités privées

Les transferts et autres paiements (principalement des subventions) effectués par les administrations publiques vers d'autres entités privées (entreprises et organismes sans but lucratif) comprennent :

- 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) au titre des activités de formation assurées sur le lieu de travail dans le cadre des programmes de formation combinés emploi-études, y compris les programmes d'apprentissage ; et

- le coût supporté par les administrations publiques au titre des prêts octroyés aux étudiants par des organismes financiers privés (le coût, par exemple, des bonifications d'intérêts, des garanties de prêts et des manquements aux remboursements).

Note : Les établissements d'enseignement sont expressément exclus des « Autres entités privées ». (Voir la section 4.5.) Ainsi, les organisations sans but lucratif qui fournissent aux étudiants des logements ou des repas seront très probablement classées parmi les établissements du secteur de l'éducation à vocation non pédagogique et les transferts qui sont effectués en leur faveur doivent donc être comptabilisés dans les dépenses directes au titre des établissements privés subventionnés ou non subventionnés par l'État et non dans les transferts à d'autres entités privées.

Sources privées (non gouvernementales) de financement

Définition sommaire

Les **dépenses privées** sont des dépenses financées par des sources privées, autrement dit les ménages et d'autres entités privées. Les « ménages » regroupent les étudiants et leurs familles. Les « Autres entités privées » regroupent les entreprises privées et les organisations sans but lucratif, y compris les organisations confessionnelles, les organisations de bienfaisance et les associations professionnelles et syndicales. Les dépenses privées concernent les droits de scolarité; les matériels, tels que les manuels et les supports pédagogiques; le transport scolaire (s'il est organisé par l'école); les repas (s'ils sont assurés par l'école); les frais d'internat; et les dépenses des employeurs au titre de la formation professionnelle initiale.

Classification des dépenses privées

Les dépenses privées d'éducation se répartissent en deux groupes :

- **Les dépenses privées des ménages** – autrement dit, des étudiants et de leurs familles.
- **Les dépenses privées des autres entités privées** – autrement dit, celles des entreprises privées et des organisations sans but lucratif, y compris les organisations confessionnelles, les organisations de bienfaisance, les associations professionnelles et syndicales.

Dépenses privées : dépenses des ménages

Les dépenses des ménages **recouvrent** deux types de transaction :

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

Les paiements des ménages aux établissements d'enseignement

Sous cette rubrique figurent :

- Les versements effectués au titre des services et des biens éducatifs – **dont** les droits de scolarité, les droits d'inscription, les frais liés aux travaux en laboratoire ou au matériel pédagogique, en particulier les manuels et les fournitures.
- Les paiements effectués au titre des services auxiliaires – **dont** 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.

Note : 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.

Exemple : Si les droits de scolarité, normalement acquittés à l'université, s'élèvent à 2 000 USD par étudiant et si, pour certains étudiants, ils sont supprimés en totalité ou abaissés à 1 000 USD seulement, les montants reportés doivent alors correspondre aux versements effectivement effectués par les étudiants.

Note : Toutefois, les bourses et autres aides financières accordées aux étudiants *par des administrations publiques ou des entités privées* **ne doivent pas** être déduites, même si elles transitent par les établissements ou sont gérées par eux.

Les paiements par les ménages des droits de scolarité dans les établissements publics, qui sont versés à des administrations régionales ou locales et non directement aux établissements (un étudiant qui par exemple fréquente un établissement du deuxième cycle du secondaire sous la tutelle de la municipalité peut être tenu de verser un droit à cette dernière) doivent néanmoins être reportés avec les paiements des étudiants/ménages aux établissements d'enseignement public.

Paiements des ménages au titre des biens et services 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.

Un examen plus détaillé de ces biens et services figure dans la section 4.6.2.2.

Dépenses privées des autres entités privées

Les dépenses des autres entités privées sont de deux types :

- les paiements directs aux établissements d'enseignement; et
- les aides financières aux étudiants ou aux ménages.

Les dépenses directes des autres entités privées au titre des établissements d'enseignement

Sont **incluses** dans les dépenses des autres entités privées au titre des établissements d'enseignement :

- les contributions ou subventions des organisations professionnelles ou syndicales aux écoles professionnelles et techniques ;
- les paiements des entreprises privées aux universités qui assurent sous contrat des services de recherche, de formation ou autres ;
- les dons des organisations sans but lucratif, notamment les fondations privées, aux établissements d'enseignement ;
- les dons d'ordre caritatif aux établissements d'enseignement (par des entités autres que les ménages) ;

- les loyers versés par des organisations privées; et les gains tirés de fonds de dotations privées; et
- les dépenses des employeurs privés au titre de la formation des apprentis et d'autres participants à des programmes associant une formation en milieu scolaire et en entreprise.

Aides financières accordées par d'autres entités privées aux étudiants ou aux ménages

Sont **incluses** :

- Les bourses accordées par des entreprises et par des organisations confessionnelles ou sans but lucratif ;
- Les prêts accordés aux étudiants par les banques et les autres bailleurs privés. 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.

Note : On peut en fait se demander si la part non subventionnée de ces prêts privés doit être prise en compte puisque les dépenses privées non subventionnées au titre des frais de subsistance sont exclues du champ couvert par les données. Cet aspect nécessite clairement un examen plus poussé.

Fonds provenant des organisations internationales et d'autres sources étrangères

Les dépenses des organisations internationales sont de deux types :

- les fonds de sources internationales versés aux administrations publiques, et
- les fonds de sources internationales versés directement aux établissements d'enseignement.

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 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.

4.6.4. Les dépenses affectées aux établissements d'enseignement, par catégories de ressources

Dans les établissements d'enseignement, les dépenses se répartissent en deux grandes catégories : les dépenses courantes et les dépenses en capital.

Les **dépenses courantes** – 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 courantes.

Les **dépenses en capital** – 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.

Les **dépenses en capital** représentent la valeur du capital éducatif acquis ou créé durant l'année considérée, autrement dit le montant de la formation de capital, que les dépenses soient financées par les recettes courantes ou par des emprunts. En d'autres termes, les dépenses en capital doivent être reportées les années où elles sont effectuées. Le coût de l'amortissement du capital n'est pas pris en compte.

Exemple : Si un bâtiment scolaire, dont le coût s'élève à 10 millions d'euros, est construit en 2004, la totalité de cette somme doit être reportée dans les dépenses en capital pour 2004 même si la construction est financée au moyen d'un prêt assorti d'une durée de remboursement de plus de 20 ans. Si la construction s'étale sur une période de deux ans, 2003 et 2004, et que 7 millions d'euros sont payés la première année et le solde la deuxième année, il convient de reporter 7 et 3 millions d'euros de dépenses en capital respectivement en 2003 et en 2004.

Le **service de la dette**, c'est-à-dire 1) les intérêts versés sur les montants empruntés à des fins éducatives et 2) le remboursement du principal, est **exclu** du champ couvert par les données sur les dépenses.

Les **dépenses courantes** se répartissent entre les catégories suivantes :

- Les dépenses afférentes aux rémunérations des personnels.
- Les dépenses courantes autres que les rémunérations des personnels.

Les dépenses au titre des rémunérations des personnels

Les dépenses au titre des rémunérations des personnels comprennent :

- Les traitements/salaires.
- Les dépenses au titre des régimes de retraite.
- Les autres avantages non salariaux (les avantages annexes).

Les **traitements/salaires** – 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 être incluses.

Les **dépenses liées aux pensions de retraite** – 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 **exclus** les cotisations aux régimes de retraite versées par les salariés eux-mêmes, qu'elles soient déduites ou non automatiquement de leurs traitements/salaires bruts. (Voir

précédemment dans la section 4.6 « Cas difficiles » une définition plus détaillée et des précisions sur la façon de mesurer ces montants.)

Les dépenses au titre des avantages non-salariaux – 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), la garde d'enfants gratuite ou subventionnée, etc.

Les dépenses au titre des rémunérations des personnels sont aussi ventilées par *type de personnel* :

- Le personnel enseignant.
- Le personnel non enseignant.

Les définitions de ces catégories et le champ qu'elles recouvrent sont précisés dans la section 4.3.

Note : il convient toutefois d'inclure dans la rémunération du personnel enseignant la part de la rémunération des personnels non enseignants qui assument certaines fonctions pédagogiques (et qui, par définition, sont ceux qui passent au moins 0.25 ETP de leur temps de travail à enseigner, voir la section 4.3).

Exemple : Si le directeur d'une école primaire consacre en moyenne le quart de son temps à l'enseignement et le reste à des tâches administratives, un quart de la rémunération de ce directeur devra être comptabilisé dans la rémunération des enseignants. Les trois quarts restants devront être reportés dans les rémunérations des autres personnels éducatifs, administratifs et spécialisés.

Les dépenses courantes autres que la rémunération des personnels

Les dépenses indiquées ci-dessous sont incluses sous cette rubrique :

Les dépenses relatives aux services acquis ou fournis sous contrat : 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.

À titre d'exemple, on peut citer :

- Les services obtenus sous contrat, tels que la maintenance des bâtiments scolaires.
- Les services auxiliaires, tels que la préparation des repas pour les étudiants.
- Les loyers des bâtiments scolaires et des autres installations.

Autres dépenses : les dépenses qui 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.

Versements à effectuer indépendamment des dépenses au titre des ressources éducatives : par exemple, les impôts fonciers que les établissements d'enseignement peuvent être tenus d'acquitter.

Note : Les aides financières aux étudiants ne sont pas comptabilisées sous cette rubrique 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 qui sont versées à ces derniers.

Chapitre 5

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

5.1. Introduction

Le présent chapitre couvre les aspects des programmes d'enseignement qui ont trait aux concepts, aux définitions et aux classifications. Il s'articule en trois parties. La première présente tout d'abord une vue d'ensemble de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97), 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. La deuxième partie indique 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. La dernière partie décrit la mise en application concrète de la CITE-97 et, ce faisant, précise comment les programmes d'enseignement nationaux de chacun des pays de l'OCDE sont en pratique classés selon les différentes catégories de la CITE-97. Ces classifications sont passées en revue en permanence et ont peut-être été modifiées depuis la publication du présent ouvrage; la version la plus actuelle de ces classifications est consultable sur le site web de l'OCDE à : www.oecd.org/edu.

5.2. Vue d'ensemble de la CITE-97

La CITE se trouve au cœur des statistiques internationales de l'éducation et ce depuis que l'UNESCO l'a élaborée pour la première fois au début des années 70 pour servir d'«instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international ». La première CITE (dénommée ci-après CITE-76) est entrée en vigueur en 1976.

Au cours des 20 années suivantes, les systèmes éducatifs ont gagné en complexité, souvent en raison d'une multiplication des possibilités de choix entre différents types de filières et modes de fréquentation; la comparaison internationale des statistiques de l'éducation a donc soulevé de nouvelles difficultés car les données recueillies selon la CITE-76 ne permettaient plus de rendre compte adéquatement des nombreux 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 CITE-76 a été remplacée par la CITE-97, adoptée lors de la Conférence générale de l'UNESCO en 1997 et le manuel d'utilisation de la CITE-97 de l'UNESCO a été publié en novembre de la même année (UNESCO 1997).

La CITE-97 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 donne ainsi les moyens 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 et dont l'interprétation peut faire sens. Le champ couvert par la CITE-97 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. Bien entendu, il ne faut pas en déduire que toutes les collectes de données basées sur la CITE doivent nécessairement couvrir un champ aussi large. De fait, comme il est précisé dans le chapitre 3, les statistiques de l'éducation de l'OCDE couvrent un champ légèrement plus étroit puisque les activités de formation se déroulant uniquement sur le lieu de travail sont exclues, de même que les activités entreprises principalement aux fins de loisirs ou de divertissement.

Le programme d'enseignement (défini dans la section suivante) est l'unité de base de la classification dans la CITE-97. 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. L'adoption de ces critères pluridimensionnels dans la CITE-97 était nécessaire pour rendre compte de la complexité des systèmes éducatifs modernes et a représenté un changement radical par rapport au système unidimensionnel sur lequel reposait la CITE-76.

Pour garantir l'utilité des statistiques et des indicateurs construits à partir des données recueillies, il est primordial que les programmes nationaux soient rattachés aux différents niveaux de la CITE selon des critères cohérents d'un pays à l'autre. C'est pourquoi, en accompagnement du manuel d'utilisation de la CITE-97 de l'UNESCO, l'OCDE a publié un ouvrage intitulé « Nomenclature des systèmes d'éducation : guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE » (OCDE, 1999). Ce guide d'utilisation avait pour but de donner des indications claires aux pays de l'OCDE sur la façon de mettre en application la CITE-97 dans les exercices internationaux de collecte de données, et surtout il présentait des projets de classification des programmes d'enseignement nationaux selon la CITE-97 pour les pays de l'OCDE (voir la section 5.5).

La CITE-97 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 1998, et les indicateurs élaborés à la suite de cet exercice ont été publiés dans l'édition 2000 de *Regards sur l'éducation* de l'OCDE.

5.3. Définition et classification des programmes d'enseignement

Le programme d'enseignement est l'unité de base de classification dans la CITE-97 et, à ce titre, représente le fondement des comparaisons statistiques internationales dans le domaine de l'éducation. La présente section indique tout d'abord ce qu'il faut entendre par programme d'enseignement, puis décrit les divers modes de classification possible de ces programmes : par niveau, domaine d'études, orientation professionnelle/générale, formation en milieu scolaire ou programmes associant une formation en milieu scolaire et une formation en entreprise.

5.3.1. Définition d'un programme d'enseignement

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.

Quand un programme national propose des options ou des filières d'études qui se différencient au regard d'un ou plusieurs des critères qui sont utilisés pour classer les programmes d'enseignement dans le cadre de la CITE (voir la section 5.3.2.1), il convient alors de le subdiviser en plusieurs programmes distincts et de les reporter séparément au titre de la CITE-97. Exemple : Si dans un pays il faut quatre ans pour former un enseignant et sept ans pour former un médecin, les études correspondantes devront être présentées comme des programmes distincts dans le cadre de la CITE-97, même si dans l'optique nationale ils représentent un seul type de programme (l'enseignement universitaire).

5.3.2. Classification des programmes d'enseignement par niveau

En résumé, les niveaux d'enseignement auxquels les programmes sont affectés dans la CITE-97 sont les suivants :

Niveau de la CITE-97	Description
0	Enseignement du niveau préprimaire
1	Enseignement du niveau primaire
2	Enseignement du premier cycle du niveau secondaire [sous-catégories 2A, 2B et 2C*]
3	Enseignement du deuxième cycle du niveau secondaire [sous-catégories 3A, 3B et 3C*]
4	Enseignement du niveau postsecondaire, non tertiaire [sous-catégories 4A, 4B et 4C*]
5	Premier niveau de l'enseignement tertiaire : ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau (sous-catégories 5A et 5B*)
6	Deuxième niveau de l'enseignement tertiaire : conduisant à un titre de chercheur de haut niveau

* Selon les finalités auxquelles les programmes sont théoriquement censés préparer les étudiants.

Une description détaillée de chacun de ces niveaux figure dans la section 5.4.

Il convient de noter que dans la version initiale de la CITE-97, approuvée par l'UNESCO, le niveau 4 était réparti en deux sous-catégories seulement : 4A et 4B. Toutefois, pour

assurer le parallélisme avec la structure en trois catégories définies au niveau 3 en fonction des types d'études ou de finalités ultérieures, le niveau 4 a été réparti en trois catégories dans la mise en œuvre de la CITE (voir également la section 5.4.5).

Dans la CITE-97, un « niveau » d'enseignement s'entend d'une façon générale de la progression des connaissances et des compétences, à laquelle, dans sa conception, un programme éducatif doit permettre d'aboutir. Globalement, le niveau correspond au degré de complexité des contenus enseignés. Il ne faut pas cependant en déduire que les niveaux d'enseignement constituent une échelle et que les candidats à un niveau donné doivent **nécessairement** avoir terminé avec succès le niveau précédent pour y accéder, encore que ce type de progression soit assez probable aux niveaux inférieurs de la CITE. Cela n'exclut pas non plus la possibilité qu'un participant à un niveau d'enseignement donné ait déjà suivi avec succès un programme de niveau plus élevé.

En résumé, **le niveau d'un programme d'enseignement doit être déterminé par son contenu éducatif**. Il est cependant très difficile d'évaluer et de comparer directement le contenu des programmes d'enseignement à l'échelle internationale. Les programmes comptent trop de facettes et présentent une diversité et une complexité trop grandes pour qu'il soit possible d'évaluer clairement si un programme destiné à des étudiants d'un âge ou d'une année d'études donnés se classe à un niveau d'enseignement plus élevé qu'un autre. Les normes internationales dont il faudrait disposer en matière de programmes d'études pour étayer des évaluations de ce genre n'existent pas pour l'instant. L'absence de données de ce genre sur l'équivalence des programmes compromet sérieusement la comparabilité internationale des statistiques et des indicateurs qui sont analysés par niveau d'enseignement et demeure un problème majeur qu'il faudra résoudre pour améliorer la situation.

En l'absence de normes de ce genre, la CITE-97 définit divers critères décrivant les caractéristiques des programmes et des étudiants qui les suivent, qu'il conviendra d'utiliser comme indicateurs approximatifs des contenus d'enseignement dans la classification des programmes nationaux aux niveaux retenus selon la CITE.

5.3.2.1. Critères utilisés pour rattacher les programmes aux différents niveaux

La section 5.4 décrit dans le détail les critères – principaux et subsidiaires – qu'il convient d'utiliser pour classer les programmes en fonction des différents niveaux retenus dans la CITE-97. Un certain nombre de critères sont propres à tel ou tel niveau de la CITE (au niveau 6, par exemple, un programme doit impérativement comprendre la soutenance d'une thèse) alors que d'autres, décrits ci-dessous, sont d'une utilisation plus générale.

- **Âge des participants** : il importe d'établir une distinction entre l'**âge théorique** et l'**âge typique** :
 - ❖ L'**âge théorique** s'entend de l'âge **fixé par la loi ou la réglementation** pour l'entrée et la sortie d'un cycle d'études alors que l'**âge typique** s'entend de l'âge qui correspond normalement à l'entrée et à la sortie du programme considéré (il s'agit d'ordinaire de l'âge qu'ont la plupart des personnes lorsqu'ils accèdent à un programme ou en sortent).
 - ❖ L'**âge de début** : l'âge au début de la première année scolaire/universitaire du niveau ou du programme considéré.
 - ❖ L'**âge de fin** : l'âge au début de la dernière année scolaire/universitaire du niveau ou du programme considéré.

- ❖ **L'âge d'obtention d'un diplôme** : l'âge à la fin de la dernière année scolaire/universitaire du niveau ou du programme considéré, à l'issue de laquelle le diplôme est obtenu. Il convient de noter qu'à certains niveaux d'enseignement, l'expression « âge d'obtention d'un diplôme » ne doit pas être interprétée *stricto sensu* et correspond plutôt à l'âge d'achèvement d'un cycle; dans la présente publication, cette définition a été adoptée par pure convention.
- ❖ **L'âge théorique de fin** est obtenu en ajoutant la **durée théorique du programme** (voir plus loin) à l'âge théorique de début, lorsque la durée théorique suppose que le programme a été suivi à temps plein sans redoublement dans le système éducatif ordinaire.
- **La durée du programme** désigne le nombre d'années (ou de jours ou de semaines ou de mois) qu'il faut normalement à un étudiant pour terminer un programme d'enseignement. La durée peut être soit *théorique* soit *typique*. La **durée théorique du programme** est celle qui est fixée par la loi ou la réglementation et peut ne pas correspondre à la **durée typique ou moyenne du programme**, qui représente le temps mis en pratique par les étudiants pour arriver au terme du programme. La *durée en équivalent temps plein* désigne une moyenne pondérée de la durée qu'il faut à un étudiant scolarisé à temps plein pour achever le programme et de la durée qu'il faut à un étudiant scolarisé à temps partiel pour atteindre cet objectif. Les formations du tertiaire et en particulier les programmes classés au niveau 5 de la CITE utilisent la « **durée théorique cumulée** » qui représente la durée du programme, en équivalent temps plein, depuis le début du niveau 5. Si par exemple l'accès à un programme est subordonné à l'achèvement d'autres programmes du tertiaire, la durée cumulée englobe la durée des programmes préalablement requis.
- **Titres et diplômes typiques d'accès et conditions minimums d'admission** – ce critère peut renvoyer à l'achèvement avec succès du niveau précédent de la CITE ou simplement à l'obtention d'un titre ou d'un diplôme au niveau précédent ou au niveau considéré. Les conditions d'admission peuvent également être l'attestation de qualifications/de savoirs/de compétences ou d'une expérience équivalant à un titre ou à un diplôme particuliers ou peuvent correspondre à l'achèvement d'un nombre donné d'années de scolarité. Les *conditions minimums d'admission* sont celles qu'il faut impérativement remplir pour accéder à un programme alors que les *conditions typiques d'admission* sont celles que les étudiants remplissent en pratique.
- **Titres/diplômes délivrés** – le type de titres/certificats ou de diplômes délivrés à l'issue de l'achèvement avec succès du programme (la section 4.2.3 porte sur la définition de l'achèvement avec succès).
- **Type d'études ou de finalités ultérieures** – la finalité à laquelle les programmes sont en théorie censés préparer les étudiants (voir la section 5.3.5).
- **Orientation des programmes** – désigne le degré auquel le programme est spécifiquement orienté vers un groupe particulier de professions ou de métiers et d'une façon générale vers l'accès immédiat au marché du travail (voir la section 5.3.4).

5.3.2.2. Conseils sur l'utilisation des critères

Il convient de souligner encore que l'idéal serait de classer les programmes aux divers niveaux en fonction de la complexité des contenus d'enseignement; les caractéristiques des programmes, énumérées ci-dessus, seront uniquement utilisées faute de mieux. Les

pays qui se sont dotés d'un système national de certification peuvent également l'utiliser comme référence pour classer leurs programmes aux niveaux de la CITE.

Un aspect fondamental des critères indicatifs énumérés est qu'ils ne s'excluent pas entre eux mais sont au contraire complémentaires. S'il est vrai par exemple que certains étudiants peuvent être classés dans « l'enseignement primaire » en fonction de leur âge (l'enseignement primaire commence d'ordinaire à 5, 6 ou 7 ans), ce critère à l'évidence ne convient pas aux adultes inscrits dans des programmes d'alphabétisation. Dans ce cas, les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes sont rattachés au niveau 1 de la CITE si le contenu de ces programmes est analogue à celui des programmes ordinaires de l'enseignement primaire.

De la même façon, ni la *durée* d'un programme d'enseignement ni l'*âge théorique et typique/habituel de début* ne devrait être le seul critère de classement à un niveau donné. Exemple : En Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, un système de certification basé sur la *validation des compétences* est utilisé pour organiser les dernières années du secondaire et/ou les premières années du tertiaire. Du fait de l'existence de ce système basé sur les compétences, les programmes qui dans ces pays se situent à la lisière de ces niveaux d'enseignement ne sauraient être classés uniquement en fonction soit de l'âge habituel des participants en début de programme soit de la durée théorique desdits programmes.

Dans le domaine de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, l'Australian National Framework for Recognition of Training (système australien de validation des acquis) prévoit la reconnaissance des acquis, l'organisation des formations en fonction des compétences et le transfert des points capitalisés entre les filières, l'agrément des formations et des prestataires privés et la reconnaissance réciproque entre États des titres et diplômes obtenus à l'issue des formations agréées. Au Royaume-Uni, le National Vocational Qualification (système de validation des acquis professionnels) offre un modèle analogue, fondé sur les compétences acquises. Pour ces types de programmes, il est impératif de recourir à des critères de classification multiples afin de les classer selon les niveaux de la CITE-97.

Si, du fait des données existantes, les points de passage entre niveaux/programmes existant dans les systèmes d'enseignement nationaux doivent servir de principaux critères pour classer des programmes d'enseignement dans un niveau donné de la CITE-97, ces points de passage doivent concorder avec les critères de classification indiqués ci-dessus. En tout état de cause, si la CITE-97 ne cadre pas parfaitement avec les systèmes de collecte statistique dans tous les pays, il est conseillé de recourir à des estimations, soit pour regrouper, soit pour dissocier les programmes nationaux aux fins de leur report dans le cadre de la CITE-97.

Il est absolument essentiel de ne pas classer les programmes aux catégories de la CITE en se basant simplement sur la structure nationale des établissements car cette structure peut ne pas être comparable d'un pays à l'autre du point de vue des caractéristiques de l'enseignement dispensé (titres d'accès exigés, âges théorique et typique des participants et durées typiques des programmes, par exemple). De la même façon, il faut éviter de classer un programme dans une catégorie de la CITE simplement du fait que son appellation nationale correspond à celle de la catégorie internationale en question.

5.3.2.3. Classification des cas difficiles

Certaines activités éducatives, souvent celles qui sont dispensées en dehors du système d'enseignement ordinaire, ne sont pas facilement rattachables à un niveau d'enseignement donné. En pareil cas, il faut tout d'abord se demander si ces activités entrent en fait dans le champ des statistiques internationales de l'éducation. Pour que tel soit le cas (voir le chapitre 3), ces activités doivent manifestement impliquer une communication organisée et durable, conçue pour ménager un processus d'acquisition de connaissances. S'agissant des programmes qui ne s'insèrent pas dans le système ordinaire (notamment les programmes de formation pour adultes ou de formation continue dans certains pays), leur contenu doit être équivalent à celui des programmes ordinaires ou bien ils doivent aboutir à la délivrance de titres et diplômes analogues ou équivalents.

Pour les programmes qui n'entrent pas dans le champ de la collecte, les caractéristiques telles que l'âge typique d'entrée, les conditions d'admission et la durée du programme ne seront peut-être pas des critères très utiles pour les classer. Tel sera le cas, par exemple, à mesure que les pays s'orienteront vers une plus grande modulation des services éducatifs, s'inscrivant dans la logique d'une formation tout au long de la vie.

Toutes ces activités éducatives devront de ce fait être classées en fonction du degré d'équivalence de leur contenu avec celui des programmes qu'il est possible de répartir plus facilement selon les niveaux de la CITE-97. Dans certains cas, l'équivalence des titres, diplômes ou certificats délivrés à l'issue d'une activité éducative serviront à la classer. Ainsi, le niveau du contenu d'une formation à distance peut être éventuellement déterminé à partir des titres ou diplômes délivrés une fois qu'elle a été achevée avec succès.

Les programmes d'enseignement organisés par les forces armées, qui satisfont les critères de collecte, peuvent aussi soulever des difficultés. Là encore, les programmes d'enseignement et de formation assurés dans un cadre militaire doivent être classés selon la CITE en fonction de la similitude de leur contenu avec celui d'autres programmes éducatifs. Exemple : si une école militaire délivre un diplôme d'ingénieur à l'issue d'une formation qui a le même contenu que le programme d'une université civile débouchant sur un diplôme analogue, le titre militaire doit alors être classé au même niveau de la CITE que le titre civil. Il convient de noter, cependant, que dans la mesure où de nombreux pays ne reportent pas les titres et diplômes militaires dans les collectes de données internationales, la prise en compte de ces titres par quelques pays seulement risque d'entraîner de rendre les données non comparables.

5.3.3. Domaines étudiés dans les programmes

Les programmes sont répartis en domaines d'études, qui sont définis dans la classification à deux chiffres des domaines d'études dans la CITE-97. La catégorie unique de la CITE-97 « Formation des enseignants et sciences de l'éducation » fait exception puisqu'elle est répartie en deux catégories distinctes. Cette classification correspond également aux domaines définis dans *Manuel Eurostat des domaines d'enseignement et de formation* – (EUROSTAT, 1999) qui présentent une ventilation plus fine de la classification des domaines retenus dans la CITE.

En résumé, la classification distingue les domaines suivants :

- **Éducation :**
 - ❖ Formation des enseignants (catégorie 141).
 - ❖ Sciences de l'éducation (142).

- **Lettres et arts :**
 - ❖ Arts (21).
 - ❖ Lettres (22).
- **Sciences sociales, commerce et droit :**
 - ❖ Sciences sociales et du comportement (31).
 - ❖ Journalisme et information (32).
 - ❖ Commerce et administration (34).
 - ❖ Droit (38).
- **Sciences :**
 - ❖ Sciences de la vie (42).
 - ❖ Sciences physiques (44).
 - ❖ Mathématiques et statistiques (46).
 - ❖ Sciences informatiques (48).
- **Ingénierie, industrie de transformation et production :**
 - ❖ Ingénierie et techniques apparentées (52).
 - ❖ Industries de transformation et de traitement (54).
 - ❖ Architecture et bâtiment (58).
- **Agriculture :**
 - ❖ Agriculture, sylviculture et halieutique (62).
 - ❖ Sciences vétérinaires (64).
- **Santé et protection sociale :**
 - ❖ Santé (72).
 - ❖ Services sociaux (76).
- **Services :**
 - ❖ Services aux particuliers (81).
 - ❖ Services de transport (84).
 - ❖ Protection de l'environnement (85).
 - ❖ Services de sécurité (86).

Cette classification s'applique à tous les niveaux d'enseignement. Les étudiants qu'il est impossible de classer par domaine d'études devront être rattachés à la catégorie « Domaine d'études inconnu ». L'annexe 5 comprend des précisions sur la couverture de chacun des domaines présentant une ventilation à deux chiffres.

5.3.4. Orientation des programmes

Les programmes classés aux niveaux 2, 3 et 4 de la CITE sont subdivisés en trois catégories d'*orientation*, définies en fonction du degré auquel ils sont spécifiquement orientés vers un groupe donné de professions ou de métiers et conduisent à l'obtention d'un titre/d'un diplôme utilisable sur le marché du travail :

- **Type I** (orientation générale) : Enseignement plutôt général qui n'est pas explicitement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques complémentaires. Moins de 25 % du contenu de cet enseignement sont de nature professionnelle ou technique.
- **Type II** (orientation préprofessionnelle ou prétechnique) : Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Pour qu'un programme soit qualifié de préprofessionnel ou de prétechnique, il faut que 25 % au moins de son contenu soient de nature professionnelle ou technique.
- **Type III** (orientation professionnelle ou technique) : Enseignement qui prépare les participants à l'exercice immédiat de métiers spécifiques, sans formation supplémentaire. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

5.3.5. Finalités du programme

Les programmes classés aux niveaux 2, 3, 4 et 5 de la CITE sont subdivisés en fonction de la finalité à laquelle ils sont censés préparer les étudiants. Les finalités varient pour chaque niveau de la CITE : il peut s'agir d'études plus poussées à un niveau plus élevé, d'études plus poussées au même niveau ou d'un accès au marché du travail. La section 5.4 indique de façon très détaillée les ventilations pour chaque niveau de la CITE mais un récapitulatif est présenté dans le tableau ci-dessous :

Niveau de la CITE	Subdivision	Finalité
2	2A	Programme CITE-3A ou 3B
	2B	Programme CITE-3C
	2C	Marché du travail
3	3A	Programme CITE-5A
	3B	Programme CITE-5B
	3C	Autre programme CITE-3 ou programme CITE-4 ou marché du travail
4	4A	Programme CITE-5A
	4B	Programme CITE-5B
	4C	Autre programme CITE-4 ou marché du travail
5	5A	Profession exigeant de grandes compétences ou programme de recherche de haut niveau
	5B	Profession spécifique

5.3.6. Programmes de formation en milieu scolaire et combinés emploi-études à orientation professionnelle et technique

S'agissant de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, les programmes peuvent être assurés soit en milieu scolaire, soit à la fois à l'école et en entreprise (programmes combinés emploi-études), mais cette distinction n'est pas établie dans la CITE-97. (Note : comme il est indiqué dans le chapitre 3, les formations assurées entièrement en milieu professionnel sont exclues du champ couvert par les statistiques.) La distinction entre les deux types de programmes dépend de la part de la formation

dispensée respectivement à l'école et sur le lieu de travail. La définition indiquée ci-après illustrera cette distinction :

- Dans les *programmes assurés en milieu scolaire*, l'instruction est donnée (en partie ou exclusivement) dans des établissements d'enseignement. Parmi ces derniers, figurent les centres de formation professionnelle proprement dits, gérés par des instances publiques ou privées, ou les centres spéciaux de formation en entreprise, si ceux-ci répondent aux conditions voulues pour être qualifiés d'établissements d'enseignement. Ces programmes peuvent comporter un volet formation « sur le tas », autrement dit une expérience pratique acquise sur le lieu de travail. À titre d'indication, doivent être classés parmi les programmes assurés en milieu scolaire, ceux qui se déroulent pour 75 % au moins dans un établissement scolaire (ce qui couvre l'ensemble du programme d'enseignement, y compris la formation à distance, si elle en fait partie).
- Dans les *programmes combinés emploi-études*, l'instruction est dispensée en partie dans des établissements d'enseignement et en partie sur le lieu de travail, bien qu'elle puisse l'être essentiellement sur le lieu de travail. À titre d'indication, doivent être classés parmi les programmes **combinés emploi-études** ceux qui se déroulent pour moins de 75 % dans un environnement scolaire ou via la formation à distance. Ces programmes englobent :
 - ❖ les programmes d'apprentissage organisés conjointement avec les autorités scolaires ou des établissements d'enseignement, qui prévoient une formation dispensée en parallèle à l'école et en entreprise; et
 - ❖ les programmes organisés conjointement avec les autorités scolaires ou des établissements d'enseignement, qui prévoient une alternance de périodes de formation à l'école et de périodes de formation en entreprise (il s'agit des programmes de formation en alternance).

Le volume de la formation assurée à l'école doit être comptabilisé pendant toute la durée du programme.

5.4. Description détaillée des niveaux de la CITE et application des critères de classification

Comme il est précisé dans la section 5.3.2, plusieurs critères principaux et subsidiaires constituent des indicateurs indirects du contenu de l'enseignement, qui peuvent aider à signaler le niveau de la CITE auquel il convient de classer un programme d'études donné. Ces critères sont récapitulés dans le tableau 5.1 pour chaque niveau de la CITE-97 et sont examinés dans le détail pour chacun des niveaux présentés dans la suite de ce chapitre.

5.4.1. CITE-0 – Enseignement préprimaire

Définitions et critères de classification

L'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) est, par définition, la première étape de l'**instruction organisée** et vise pour l'essentiel à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire, autrement dit, à assurer leur passage de la maison à l'école.

Frontière entre éducation et garde de l'enfant. Certains pays donnent de l'enseignement préprimaire ou de l'éducation de la petite enfance une définition au niveau national plus générale que d'autres. La comparabilité des statistiques internationales à ce niveau dépend donc de la volonté de chaque pays de présenter les données pertinentes conformément à une définition internationale type, même si cette définition s'écarte de celle que le pays en

question utilise pour compiler ses propres statistiques nationales. La distinction entre les programmes qui s'inscrivent au niveau 0 de la CITE et ceux qui se situent hors du champ de la CITE-97 est au premier chef fonction des caractéristiques éducatives du programme considéré. Comme il est difficile d'évaluer directement ces caractéristiques, plusieurs critères subsidiaires doivent être utilisés pour déterminer si un programme doit ou non être classé à ce niveau. Les programmes classés au niveau 0 de la CITE doivent être assurés dans une école ou un centre d'accueil, être conçus pour satisfaire les besoins d'éducation et de développement des enfants ayant au moins trois ans, et bénéficier d'un personnel convenablement formé (c'est-à-dire diplômé) pour dispenser ce type de programme aux enfants.

Lieu de prestation. Pour être classé dans l'enseignement préprimaire, un programme doit être dispensé dans une école ou dans un autre centre d'accueil. Ces termes servent à établir une distinction entre les activités se déroulant dans des cadres organisés d'enseignement et les services assurés à la maison ou dans un cadre familial, qui normalement ne seront pas inclus dans ce niveau. Les centres d'accueil peuvent relever d'une école publique ou privée ou d'un autre prestataire de services éducatifs.

Fourchette d'âge. À ce niveau, les programmes sont en règle générale conçus pour les enfants âgés de trois ans au moins et de six ans au plus. Les pays de l'OCDE estiment pour la plupart que l'âge typique d'accès à l'enseignement préprimaire est de trois ans au moins et ils n'incluent pas les enfants plus jeunes dans leurs propres statistiques nationales de l'enseignement préprimaire. Dans certains cas, toutefois, des programmes jugés à « finalité éducative » par le pays concerné accueillent des enfants de deux ou deux ans et demi. On ne saurait considérer qu'un programme éducatif relève du niveau 0 s'il est essentiellement conçu à l'intention d'enfants âgés de deux ans ou moins.

La limite d'âge supérieure dépend dans chaque cas de l'âge typique d'accès à l'enseignement primaire, qui est en règle générale fixé à six ou sept ans.

Titres et diplômes du personnel et contenu d'enseignement du programme. Comme il est très difficile de préciser où se termine la garde d'enfants et où commence l'éducation, il est nécessaire dans ce domaine de recourir à des critères subsidiaires. Les titres et diplômes pédagogiques exigés du personnel enseignant peuvent être un bon critère pour distinguer un programme éducatif d'un programme non éducatif. Ce critère sert à faire la différence entre l'enseignement préprimaire et la garde d'enfants lorsque cette dernière exige des qualifications paramédicales ou aucune qualification. Dans les pays où l'enseignement préprimaire ne fait pas l'objet d'une réglementation très stricte de la part des autorités publiques (lorsque par exemple aucune qualification n'est exigée du personnel), ce critère ne peut toutefois pas être le seul utilisé pour déterminer si un programme a un contenu d'enseignement suffisant pour être classé au niveau 0 de la CITE.

La mise en œuvre d'un programme comprenant des éléments d'enseignement est aussi un critère utile pour distinguer les programmes qui répondent aux exigences éducatives du niveau 0 de la CITE de ceux qui n'ont pas, ou guère, de contenu d'enseignement.

Besoins éducatifs spéciaux. L'instruction organisée à l'intention des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doit aussi être incluse à ce niveau si les participants ont le même âge que les autres élèves de l'enseignement préprimaire ou si le contenu de l'instruction est d'un niveau sensiblement plus faible que celui des premières années de l'enseignement primaire. Cette remarque concerne en particulier l'éducation assurée en

Tableau 5.1. Description des niveaux de la CITE, critères de classification, et sous-catégories

0	Enseignement préprimaire	Critères principaux	Critères subsidiaires	Sous-catégories	
	Première étape de l'instruction organisée, visant essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire.	Doit être dispensé dans une école ou dans un autre centre d'accueil, et être conçu pour répondre aux besoins d'apprentissage et de développement des enfants de trois ans au moins. Le personnel enseignant doit être suffisamment formé (c.à.d. diplômés) pour dispenser un programme éducatif.	Le personnel enseignant doit posséder les diplômes voulus ; mise en œuvre d'un programme ayant des contenus éducatifs.		
1	Enseignement primaire	Critères principaux	Critères subsidiaires		
	Normalement conçu pour donner aux étudiants un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques.	Début des études systématiques caractéristiques de l'enseignement primaire, par ex. en lecture, écriture et mathématiques. Accès aux établissements ou aux programmes d'enseignement primaire créés à l'échelon national. Le début des activités de lecture ne constitue pas à lui seul un critère suffisant pour classer un programme d'enseignement au niveau 1 de la CITE.	Dans les pays où l'âge de la scolarité obligatoire (ou au moins l'âge auquel la quasi-totalité des étudiants commencent leur formation) est postérieur au début de l'étude systématique des disciplines mentionnées, c'est la première année de la scolarité obligatoire qui doit être utilisée pour déterminer la limite entre les niveaux 0 et 1 de la CITE.		
2	Enseignement secondaire, premier cycle	Critères principaux	Critères subsidiaires	Finalités auxquelles le programme est censé préparer les étudiants	Orientation du programme
	Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge en général le programme de base du primaire, bien qu'il soit d'ordinaire plus centré sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation.	Au début du niveau 2, les programmes doivent être ceux dans lesquels l'enseignement commence à être plus monovalent (un enseignant par discipline) et pour lesquels on fait appel à des enseignants plus spécialisés qui font classe dans leur domaine de spécialisation.	En l'absence toutefois de coupure distincte montrant ce changement d'organisation, il convient de créer une subdivision artificielle dans les programmes après la 6 ^e année d'enseignement primaire pour marquer le passage du niveau 1 au niveau 2 de la CITE.	A Programmes conçus pour préparer les étudiants à accéder directement au niveau 3 dans une filière pouvant déboucher ultérieurement sur l'enseignement supérieur, autrement dit à des formations classées aux niveaux 3A ou 3B de la CITE.	1 Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/ techniques plus poussées. Moins de 25 % du contenu sont de nature professionnelle ou technique.

Tableau 5.1. Description des niveaux de la CITE, critères de classification, et sous-catégories (suite)

2	Enseignement secondaire, premier cycle	Critères principaux	Critères subsidiaires	Finalités auxquelles le programme est censé préparer les étudiants	Orientation du programme
		Si ce point de transition dans l'organisation ne correspond pas à une coupure normale dans les systèmes éducatifs, il convient de subdiviser les programmes au stade où ceux-ci commencent à refléter ce changement d'organisation.	Dans les pays où il n'y a pas de coupure dans le système entre le 1 ^{er} et le 2 ^e cycles de l'enseignement secondaire, et dans ceux où le 1 ^{er} cycle dure plus de 3 ans, seules les 3 premières années qui suivent l'enseignement primaire doivent être comptées dans le premier cycle du secondaire.	<p>B Programmes conçus pour préparer les étudiants à accéder directement au niveau 3C.</p> <p>C Programmes (dits parfois « finals ») principalement conçus pour accéder directement au marché du travail à la fin de ce niveau.</p>	<p>2 Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p> <p>3 Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.</p>
3	Enseignement secondaire, deuxième cycle	Critères principaux	Programmes modulaires	Finalités auxquelles le programme est censé préparer les étudiants	Orientation du programme
	Phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement est souvent plus organisé par discipline qu'au niveau 2 et les enseignants doivent en général posséder un diplôme de niveau plus élevé ou plus spécialisé qu'au niveau 2.	La frontière séparant le premier et le deuxième cycle dans les différents pays devrait être l'élément déterminant pour distinguer le niveau 2 du niveau 3.	Pour obtenir un diplôme dans un programme modulaire, il faut associer des blocs d'enseignement, ou modules, pour en faire un programme répondant à des exigences précises.	<p>A CITE-3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A.</p> <p>CITE-3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B.</p>	<p>1 Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/ techniques plus poussées. Moins de 25 % du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p> <p>2 Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % du contenu sont de nature professionnelle ou technique.</p>
		Pour accéder à ces programmes d'enseignement, il faut d'ordinaire avoir achevé une formation de niveau 2, ou une formation de base qui, conjuguée aux acquis de l'expérience vécue, démontre l'aptitude à maîtriser les disciplines enseignées au niveau 3.	Un seul module, toutefois, peut n'avoir ni finalité précise dans le système éducatif ou sur le marché du travail, ni orientation particulière.		

Tableau 5.1. Description des niveaux de la CITE, critères de classification, et sous-catégories (suite)

3	Enseignement secondaire, deuxième cycle	Critères principaux	Programmes modulaires	Finalités auxquelles le programme est censé préparer les étudiants	Orientation du programme
	La durée habituelle des programmes de niveau 3 varie sensiblement aussi bien d'un pays à l'autre qu'à l'intérieur d'un même pays et représente en général entre 2 et 5 ans de la scolarité.		Il convient de classer les programmes modulaires au niveau « 3 » seulement, sans faire référence aux finalités du programme dans le système éducatif ou sur le marché du travail.	C CITE-3C : programmes de niveau 3 qui, dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B. En conséquence ils débouchent directement sur le marché du travail, sur des programmes de niveau 4 ou d'autres programmes de niveau 3.	3 Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.
4	Enseignement postsecondaire, non supérieur	Critères principaux	Types de programmes pouvant faire partie du niveau 4	Finalités auxquelles le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme
	Ces programmes se trouvent d'un point de vue international à la limite entre le 2 ^e cycle du secondaire et le postsecondaire, même si à l'échelle nationale, ils peuvent clairement être rattachés soit à l'un, soit à l'autre de ces deux niveaux.	Les étudiants accédant à des programmes de niveau 4 ont en général achevé le niveau 3. Comme on l'a vu plus haut, l'achèvement avec succès de tout programme de niveau 3A ou 3B équivaut à l'achèvement du niveau 3.	Premier type : formations professionnelles courtes dont le contenu n'est pas assimilé à un enseignement « supérieur » dans de nombreux pays de l'OCDE ou qui ne répondent pas au critère de durée retenu pour le niveau 5 de la CITE - au moins deux années en ETP depuis le début du niveau 5.	A Programmes de niveau 4 conçus pour permettre l'accès direct au niveau 5A.	1 Enseignement non expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/ techniques plus poussées. Moins de 25 % du contenu sont de nature professionnelle ou technique.
	Souvent ces programmes ne sont pas beaucoup plus pointus que ceux classés au niveau 3 mais ils servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé une formation à ce niveau. Les étudiants sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3.	Durée des programmes : les programmes de niveau 4 ont en général une durée de 6 mois à 2 ans en équivalent plein-temps.	Ces programmes sont souvent conçus pour les étudiants qui ont terminé le niveau 3 mais leur accès n'est pas nécessairement subordonné à la possession d'un diplôme de niveau 3.	B Programmes de niveau 4 conçus pour permettre l'accès direct au niveau 5B.	2 Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % du contenu sont de nature professionnelle ou technique.
			Deuxième type : programmes affectés par les pays à l'enseignement secondaire du 2 ^e cycle même si les étudiants qui y accèdent ont en général déjà achevé un autre programme à ce niveau d'enseignement (deuxième cursus, par ex.).	C Programmes de niveau 4 qui, dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B. Ils débouchent directement sur le marché du travail ou sur d'autres formations de niveau 4.	3 Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Tableau 5.1. Description des niveaux de la CITE, critères de classification, et sous-catégories (suite)

5	Enseignement supérieur, premier niveau	Critères de classification retenus pour le niveau et les sous-catégories (5A et 5B)	Durée théorique cumulée des études	Position dans la structure nationale de délivrance des diplômes	
	Les programmes de niveau 5 ont des contenus d'enseignement plus approfondis que ceux proposés aux niveaux 3 et 4.	L'accès à ces programmes exige normalement l'achèvement avec succès d'une formation de niveau 3A ou 3B ou la possession d'une qualification équivalente de niveau 4A ou 4B.	A	1	
	CITE-5A : programmes fondés sur un enseignement largement théorique et axés sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant de grandes qualifications.	Les programmes ont une durée théorique cumulée minimum (dans le supérieur) de trois ans (en ETP). En général, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de recherche de haut niveau. La réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse peut s'avérer nécessaire.	Les programmes assurent le niveau de formation requis pour accéder à une profession exigeant de grandes compétences ou à un programme de recherche de haut niveau.	B Catégories de durées : moyenne : 3 à moins de 5 ans; longue : 5 à 6 ans; très longue : plus de 6 ans.	2 Positions : diplôme intermédiaire; premier diplôme; deuxième diplôme; troisième diplôme et +
	CI TE-5B : programmes ayant des contenus généralement plus pratiques et techniques, et une finalité professionnelle plus précise qu'au niveau 5A.	Les programmes ont une orientation plus pratique et une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A et ne préparent pas les étudiants à accéder directement à des formations à la recherche de haut niveau. Ils ont une durée minimum de deux ans en équivalent temps plein.	Leur contenu est en général conçu pour préparer les étudiants à intégrer une profession précise.	Catégories de durées : courte : 2 à moins de 3 ans; moyenne : 3 à moins de 5 ans; longue : 5 à 6 ans; très longue : plus de 6 ans.	Positions : diplôme intermédiaire; premier diplôme; deuxième diplôme; troisième diplôme et +
6	Enseignement supérieur, deuxième niveau (conduisant à un diplôme de recherche approfondie)				
	Ce niveau est réservé aux programmes du supérieur qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	Ce niveau exige la soutenance d'une thèse ou d'un mémoire publiable qui soit le produit de travaux de recherche originaux et représente une contribution appréciable à la connaissance. Ne doit pas reposer uniquement sur le travail effectué en cours.	Prépare les étudiants à enseigner dans les établissements proposant des formations de niveau 5A et à faire de la recherche dans le secteur public et l'industrie.		

milieu hospitalier ou dans des établissements spécialisés ou des centres de formation spéciale.

Programmes associant éducation et garde d'enfants. Dans certains pays, les établissements préprimaires assurent aussi des services de garde prolongée durant la

journée ou le soir. Dans un souci de comparabilité internationale, un pays dont les établissements assurent ce type de services doit tenter d'en soustraire le coût correspondant de toute statistique des dépenses concernant le niveau 0 de la CITE. Il faudrait aussi calculer au prorata les effectifs de personnel.

Ce type d'association n'empêche pas cependant de recueillir des données concernant la fréquentation, le personnel ou le financement des programmes, destinés à la petite enfance, qui n'entrent pas dans le champ défini pour le niveau 0 de la CITE.

Exemples

Long Day Care Centre (Australie). Les programmes préscolaires doivent être classés au niveau 0. L'éducation préscolaire répond à tous les critères principaux et subsidiaires. Les programmes assurés dans les centres d'accueil prolongé de jour (Long Day Care Centres), en revanche, constituent un « cas limite »; en effet, ils prévoient en général quelques éléments d'enseignement, ils sont dispensés dans des centres d'accueil, beaucoup des enfants concernés se situent dans la tranche d'âge voulue (encore que ce ne soit pas le cas pour une grande proportion d'entre eux) et certains membres du personnel ont des diplômes d'enseignement.

Les Australiens doivent exclure du niveau 0 de la CITE les enfants inscrits dans ces centres d'accueil prolongé de jour (Long Day Care Centres) du fait que ces structures ne répondent que partiellement aux critères retenus dans la CITE 97 puisque :

- nombre des enfants inscrits ont moins de trois ans ;
- une minorité seulement des membres du personnel ont des diplômes d'enseignement ;
- les caractéristiques éducatives des programmes dispensés dans ces centres semblent insuffisantes.

Accueil de jour chez des particuliers (Danemark). Au Danemark, les jeunes enfants peuvent suivre des programmes qui sont dispensés soit dans des établissements d'enseignement, soit chez des particuliers. La « garde de jour » chez des particuliers est financée et contrôlée par les pouvoirs publics. Ces programmes ne se déroulant pas dans des centres d'accueil, ils ne répondent cependant pas aux critères voulus pour être classés au niveau 0 de la CITE.

5.4.2. CITE-1 – Enseignement primaire

Définitions et critères de classification

L'enseignement primaire commence d'ordinaire à l'âge de 5, 6 ou 7 ans et dure en général entre quatre ans (en Allemagne, par exemple) et six ans (six ans étant la durée la plus fréquente dans les pays de l'OCDE). L'accès à l'enseignement primaire n'exige en général aucune préscolarisation mais il est de plus en plus courant que les enfants aient au préalable suivi un programme préprimaire.

Niveau du contenu d'enseignement. Les programmes classés au niveau 1 de la CITE sont généralement conçus pour donner aux étudiants un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et les sciences sociales, les beaux-arts et la musique. Le démarrage des activités de lecture ne constitue pas à lui seul un critère suffisant pour affecter un programme au niveau 1 de la CITE.

Frontière entre les niveaux 0 et 1 de la CITE. La frontière entre enseignement préprimaire et primaire est habituellement marquée par le début des études systématiques

caractéristiques de l'enseignement primaire, notamment la lecture, l'écriture et les mathématiques. Il est toutefois courant que les enfants commencent à acquérir les rudiments de la lecture et de l'écriture au niveau préprimaire.

Un autre critère subsidiaire permettant une classification au niveau 1 de la CITE est l'accès à des établissements ou à des programmes dits d'enseignement primaire dans le pays. Cependant, dans les pays où l'enseignement primaire commence tôt (à 4 ans ou 4 ans et demi, par exemple), les enfants concernés doivent être classés au niveau 1 de la CITE uniquement lorsque la durée de la journée de classe, les diplômes du personnel et le niveau du contenu d'enseignement sont similaires à ceux pour des enfants scolarisés à l'âge de 6 ans.

Bien que le début de la scolarité obligatoire soit aussi l'un des critères subsidiaires employés pour délimiter la frontière entre les niveaux 0 et 1 de la CITE, ce critère n'est guère utile dans nombre de pays de l'OCDE où le début de la scolarité obligatoire n'est souvent lié ni au début des études systématiques, ni à l'âge typique/habituel d'entrée à ce niveau. Dans les pays où l'âge de la scolarité obligatoire (ou du moins l'âge auquel les élèves dans leur quasi-totalité commencent leur formation) est postérieur au début de l'étude systématique des matières citées ci-dessus, c'est la première année de scolarité obligatoire qui doit être utilisée pour déterminer la limite entre les niveaux 0 et 1 de la CITE. Ce dernier critère est imposé pour bien montrer que le début du niveau 1 de la CITE doit refléter le moment où l'étude systématique des matières citées commence pour tous les élèves, et pas seulement pour quelques-uns d'entre eux.

Dans la plupart des pays, le niveau 1 de la CITE correspond à la définition nationale de l'enseignement primaire. Là où « l'enseignement de base » couvre toute la période de la scolarité obligatoire (autrement dit, quand il n'y a pas de coupure dans le système entre le primaire et le premier cycle du secondaire), et là où « l'enseignement de base » dure plus de 6 ans, seules les 6 premières années qui suivent le préprimaire doivent être comptées dans l'enseignement primaire.

Besoins éducatifs particuliers. L'instruction organisée à l'intention des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers doit aussi être incluse dans ce niveau si son contenu est à peu près analogue à celui des autres programmes classés au niveau 1 de la CITE.

Les programmes pour adultes non alphabétisés ou en situation d'illettrisme. Sont également inclus dans ce niveau les programmes de lutte contre l'illettrisme ou d'acquisition des savoirs fondamentaux, mis en œuvre au sein du système scolaire ou à l'extérieur, dont le contenu est analogue à celui des programmes d'enseignement primaire et qui s'adressent à des personnes trop âgées pour entrer à l'école élémentaire. En effet, ils n'exigent aucun enseignement formel préalable.

Exemples de la variabilité internationale de la durée des programmes d'enseignement primaire dans les pays membres de l'OCDE

- 4 années : Allemagne, Autriche et Hongrie ;
- 5 années : France, Italie et République tchèque ;
- 6 années : Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Japon, Mexique et Pologne ;
- 7 années : Islande ;
- 8 années : Australie ;

- Durée variable → reporter les six premières années au niveau 1 de la CITE : Canada, États-Unis et Suisse ;
- 9 à 10 années d'enseignement de base → reporter les six premières années au niveau 1 de la CITE : Danemark, Norvège et Suède.

Exemples de pays où la durée de l'enseignement primaire est variable au sein même du territoire national

Primary/elementary schools (Canada et États-Unis). L'enseignement primaire et secondaire forme un continuum, et la durée de l'école primaire ou élémentaire dépend essentiellement de caractéristiques institutionnelles qui peuvent varier selon la province/l'État ou la localité (allant de trois à huit années d'études). Dans ces pays, il convient de fractionner le continuum primaire/secondaire en deux et d'affecter les six premières années d'études au niveau 1 de la CITE; ainsi, les années d'études contenues dans chaque partie du continuum faciliteront la comparabilité internationale. Cette méthode donne l'assurance que, dans un contexte national, des programmes comparables sont affectés à chacun des deux niveaux (pour une année d'études donnée, le niveau du contenu d'enseignement est à peu près analogue dans l'ensemble des États/provinces).

Primarschule, école primaire, scuola elementare (Suisse). L'âge d'entrée à l'école primaire est fixé à 6 ans (4 cantons), 6.5 ans (2 cantons) ou 7 ans (17 cantons). Les cantons laissent aux communes (autorités locales) le soin de décider l'âge du début de la scolarité. Étant donné que la durée globale de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire est de 9 ans partout, les écarts d'âge à l'entrée à l'école se répercutent tout au long de la scolarité. L'enseignement primaire dure de 4 à 6 ans (selon le canton). Les réformes en cours vont réduire le nombre des élèves dont la scolarité au niveau primaire s'étend sur quatre ans. Dans un souci de comparabilité, les six premières années de l'enseignement primaire/secondaire du premier cycle sont à affecter au niveau 1 de la CITE.

Exemples de programmes s'adressant aux personnes ayant dépassé l'âge typique de scolarisation dans l'enseignement primaire

Adult basic academie upgrading (Canada). Programme, d'une durée inférieure à un an, destiné à améliorer la maîtrise des compétences de base. Sanctionné par un certificat de réussite.

Enseñanzas Iniciales de Educación Básica para personas en edad adulta (Espagne). Programme d'enseignement primaire pour adultes.

Svenska för vuxna invandrare (Suède). Ce programme d'une durée d'un an a pour objet d'enseigner le suédois aux immigrants adultes. Son contenu est donc différent de celui de l'enseignement primaire habituel, et en conséquence il n'est pas reporté dans l'exercice UOE de collecte de données.

5.4.3. CITE-2 – Premier cycle de l'enseignement secondaire

Définitions et critères de classification

Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge en général les programmes de base du primaire, bien qu'il soit habituellement plus centré sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation. Le premier cycle de l'enseignement

secondaire peut être « final » (c'est-à-dire qu'il prépare les élèves à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (auquel cas il les prépare à accéder au deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

La durée de la scolarité à ce niveau peut varier de 2 à 6 années (elle est habituellement de 3 ans dans les pays de l'OCDE).

Conditions d'admission. L'accès à un programme de niveau 2 de la CITE exige habituellement l'achèvement de l'enseignement primaire ou un niveau d'instruction équivalent, autrement dit, la capacité confirmée de maîtriser le contenu d'enseignement classé au niveau 2 de la CITE, grâce à la combinaison de l'enseignement de base et des acquis de l'expérience vécue.

Durée du niveau 2 de la CITE. L'entrée dans le niveau 2 de la CITE se fait normalement au terme de 6 années d'études primaires, et la fin de ce niveau se situe habituellement après 9 années de scolarité à partir du début du primaire. Dans nombre de pays de l'OCDE, la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire marque un important point de passage dans les études et, dans certains cas, un point de sortie vers le marché du travail. C'est pourquoi la fin du niveau 2 de la CITE devrait généralement coïncider avec la fin du premier cycle secondaire ou de « l'enseignement de base ».

Frontière entre les niveaux 1 et 2 de la CITE. La frontière entre les niveaux 1 et 2 de la CITE coïncide, dans les structures éducatives nationales, avec le point de passage à un mode d'organisation de l'instruction qui commence à changer. Au début du niveau 2, la formation commence à être plus centrée sur les disciplines enseignées et on fait appel à des enseignants plus spécialisés pour donner des cours dans leur domaine de spécialisation. Si ce point de transition dans l'organisation ne correspond pas à une coupure normale dans les systèmes éducatifs nationaux, les pays concernés doivent, aux fins des collectes internationales de données, subdiviser leurs programmes au stade où ceux-ci commencent à refléter ce changement dans le mode d'organisation. En l'absence de coupure claire pour marquer ce changement, les pays devront répartir artificiellement leurs programmes nationaux entre les niveaux 1 et 2 de la CITE après 6 années d'enseignement primaire.

Sous-catégories à ce niveau

Type d'études ou de finalités ultérieures. Les programmes de niveau 2 de la CITE sont classés en sous-catégories selon la finalité à laquelle ils sont censés préparer les étudiants :

- CITE-2A : programmes conçus pour préparer les étudiants à accéder directement au niveau 3 dans une filière débouchant ultérieurement sur l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire à des formations classées aux niveaux 3A ou 3B de la CITE.
- CITE-2B : programmes conçus pour un accès direct au niveau 3C.
- CITE-2C : programmes principalement conçus pour un accès direct au marché du travail à la fin de ce niveau (parfois dénommés formations « terminales »).

Orientation des programmes¹. Les programmes de niveau 2 peuvent aussi se répartir en trois catégories selon le degré auquel le programme est spécifiquement orienté vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permet d'acquérir une qualification utilisable sur le marché du travail :

- *Type 1* (orientation générale) : enseignement qui n'est pas expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers

ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Son contenu est pour moins de 25 % de nature professionnelle ou technique.

- **Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique) :** enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. L'achèvement avec succès de cette formation ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Pour qu'un programme d'enseignement soit qualifié de préprofessionnel ou prétechnique, il faut que 25 % au moins de son contenu soient de nature professionnelle ou technique.
- **Type 3 (orientation professionnelle ou technique) :** enseignement qui prépare les participants, sans autre formation ultérieure, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Dans certains cas, les contenus d'enseignement d'un programme de Type 3 comportent pendant les premiers mois, ou la première année, des éléments de Type 2. Aux fins de l'exercice de classement des programmes selon la CITE-97, toutefois, seuls les programmes qui dans leur intégralité répondent aux critères cités ci-dessus pour le Type 2 doivent être classés dans cette catégorie.

Problèmes spécifiques de classification

Utilisation du Type 2 (orientation préprofessionnelle) pour les programmes relevant de l'enseignement spécial. Les pays devraient tenter de classer et de reporter dans le Type 2 (orientation préprofessionnelle) les programmes s'adressant aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers, pour autant que ces programmes répondent aux critères de classification applicables à l'orientation préprofessionnelle. En d'autres termes, l'enseignement dispensé doit être principalement conçu pour initier les étudiants concernés au monde du travail et les préparer à suivre des formations professionnelles ou techniques plus poussées. Si un pays propose un programme de ce genre aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers sans toutefois pouvoir le dissocier des données reportées pour le Type 1 (orientation générale) ou le Type 3 (orientation professionnelle), cette situation doit être documentée lorsqu'il classe le programme correspondant selon les catégories de la CITE-97.

Frontière entre les niveaux 2 et 3 de la CITE. La frontière séparant le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les différents pays doit être l'élément déterminant pour distinguer le niveau 2 du niveau 3. En conséquence, l'achèvement du premier cycle du secondaire peut avoir lieu au terme de 8, 9 ou 10 années de scolarité et à l'âge de 15, 16, voire 17 ans. Pour les pays où il existe deux grands points de passage à ce stade de la scolarité et à ces âges – ou à peu près – (c'est le cas notamment au Royaume-Uni, à l'âge de 14 et 16 ans), l'affectation des programmes correspondants sera décidée au cas par cas, en consultation avec le Secrétariat. Dans les pays où il n'y a pas de coupure entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et dans lesquels le premier cycle dure plus de trois ans, seules les trois premières années qui suivent le primaire doivent être comptées dans l'enseignement du premier cycle du secondaire.

Programmes passerelles. Les formations courtes qui sont accessibles aux étudiants ayant achevé le niveau 2 de la CITE mais dont le niveau du contenu est analogue à celui des programmes classés à ce même niveau doivent aussi être classés à ce niveau. Exemple : Au

Danemark, en Finlande et en Suisse, les étudiants arrivés en fin de premier cycle du secondaire peuvent suivre une dixième année pour changer de filière, c'est-à-dire pour préparer leur accès à un type de formation de niveau 3 autre que celui pour lequel ils se sont préparés au niveau 2. Ces programmes doivent être classés au niveau 2.

Besoins particuliers et formation pour adultes. Ce niveau comprend les programmes destinés à répondre à des besoins éducatifs particuliers et également l'ensemble des activités de formation pour adultes dont le contenu est analogue à celui des programmes d'enseignement dispensés à ce niveau; il s'agira, par exemple, des activités de formation permettant aux adultes d'acquérir les compétences de base nécessaires à la poursuite d'études.

Exemples :

CITE-2A

Type 1 (orientation générale)

Le Canada et les États-Unis doivent fractionner leurs programmes d'enseignement élémentaire-secondaire de sorte que les 7^e, 8^e et 9^e années soient classées dans cette catégorie.

Secondary school : 1st stage (Australie) : Le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 3 ou 4 ans, selon la durée de la scolarité primaire dans l'État/le Territoire considéré, et se termine par la délivrance du certificat de 10^e année (*Year 10 Certificate*). Les étudiants suivent un enseignement général qui leur donne la possibilité de poursuivre leurs études.

Écoles secondaires du premier cycle, accès à l'enseignement général (Allemagne). Programme (dispensé de la 5^e à la 10^e année) faisant suite à quatre années de scolarité primaire et marqué par le début de l'enseignement par discipline. Le programme est sanctionné par un *Realschulabschluss* (*Gymnasium*, *Integrierte Gesamtschule*, *Freie Waldorfschule*). Les diplômés de ce programme ont le droit d'entrer dans les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire général, qui leur permettent d'obtenir un diplôme du niveau 3A de la CITE.

Almen voksenuddannelse (AVU) (enseignement général de 9^e et 10^e années destiné aux adultes) (Danemark). Les certificats obtenus correspondent à ceux délivrés à l'issue des formations dispensées en 9^e et 10^e années de la scolarité de base.

Écoles du soir d'enseignement secondaire du premier cycle (Allemagne). Programme (d'une durée d'un à deux ans) spécialement conçu à l'intention des adultes sortis sans diplôme du niveau 2 de la CITE ou titulaires d'un titre d'un niveau inférieur (le *Hauptschulabschluss*², par exemple) et souhaitant obtenir un niveau de qualification du premier cycle du secondaire (le plus souvent en obtenant le *Realschulabschluss*²).

Schuljahr, Vorkurs, préapprentissage, corsi preparatori (Suisse). Ces programmes ont une durée d'un an, leur contenu est général et ils préparent principalement les étudiants à une formation professionnelle dans le système de formation en alternance (*dual*) (en « relevant » par exemple le niveau de qualification des étudiants issus des programmes secondaires du premier cycle où les exigences sont minimales). Leur contenu spécifiquement professionnel est de niveau trop faible pour justifier leur classement dans le Type 2. On considère, à l'échelon national, que ces programmes font partie du premier ou du deuxième cycle du secondaire, selon l'établissement où ils sont dispensés.

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

Berufsvorbereitungsjahr (Allemagne). Programme préprofessionnel d'un an, conçu à l'intention des étudiants ayant suivi 9 ou 10 ans d'enseignement général et n'ayant pas obtenu de contrat de formation en alternance (système *dual*). Il prépare les étudiants à une formation professionnelle (CITE 3B).

Muvészeti általános iskola (Hongrie). Enseignement du premier cycle du secondaire auquel s'ajoute en parallèle une formation en musique, en dessin ou en sports, destinée à préparer les étudiants à des études de niveau supérieur dans ces disciplines (la 8^e année est le niveau charnière dans le programme national d'enseignement de base).

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Deeltijds Kunstonderwijs – middelbare graad (enseignement artistique à temps partiel – degré intermédiaire) (Communauté flamande de Belgique). Formation artistique à temps partiel dans les quatre modes d'expression traditionnels : image, danse, musique et éloquence. Ces programmes sont proposés à temps partiel (le soir, les mercredis après-midi, les week-ends). Ils ne font pas partie de l'enseignement obligatoire. En général, ils sont sanctionnés par des certificats qui viennent compléter l'enseignement du premier cycle du secondaire.

Enseignement technique (dans l'enseignement secondaire traditionnel de type 2) (Communauté française de Belgique). Cette formation de 2 à 3 ans s'adresse à la population d'âge scolaire qui a achevé avec succès le premier cycle de 2 ans de la scolarité secondaire. Elle doit permettre une insertion professionnelle, bien qu'elle donne aussi aux intéressés la possibilité de prolonger leurs études ou leur formation.

CITE-2B**Type 1 (orientation générale)**

Felzárkóztató általános iskolai programok (Hongrie). Programme de remise à niveau s'adressant aux jeunes en décrochage et en difficultés scolaires afin de leur donner une seconde chance de poursuivre leurs études. Il est d'ordinaire suivi par les personnes ayant une maturité tardive et des résultats scolaires médiocres. Il permet d'accéder aux programmes du niveau 3C de la CITE.

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

Basic Education and Basic Employment Skills (Stream 2100) (Australie). Les formations classées dans la filière 2100 offrent un enseignement de rattrapage ou des activités préparatoires permettant aux étudiants d'entreprendre des études ultérieures ou de s'insérer dans un environnement social. Ces formations permettent d'acquérir les savoirs et savoir-faire de base et peuvent, lorsqu'elles sont suivies avec succès, donner accès à des programmes d'enseignement et de formation professionnels plus avancés (*Vocational Education and Training* ou VET) et aussi faciliter l'insertion professionnelle. L'une des formations de la filière 2100, d'une durée d'environ un an en équivalent temps plein est, par exemple, conçue pour doter les Aborigènes adultes des qualifications nécessaires pour entreprendre d'autres études à finalité professionnelle ou pour améliorer leurs chances de trouver un emploi de niveau de base.

Brobygning (filiale passerelle) (Danemark). Cette filière passerelle propose un nouveau type de programme, créé pour faciliter le passage de l'enseignement de base au système de

formation professionnelle pour ceux qui n'ont pas encore vraiment décidé de leur itinéraire futur.

Classe préparatoire à l'apprentissage – CPA (France). Ce programme est proposé aux jeunes qui souhaitent s'orienter vers une formation par apprentissage à l'avenir. Il les aide à déterminer leur domaine d'études (métiers artisanaux ou autres). La CPA est un programme d'un an classé au niveau 2 de la CITE. L'âge théorique de début est de 14 ans. Environ 80 % de l'instruction se déroulent en milieu scolaire et 20 % en entreprise.

Voorbereidend beroepsonderwijs (Pays-Bas). L'enseignement préprofessionnel (VBO) dure 4 ans. Comprenant des disciplines générales et professionnelles, il offre une formation de base conduisant à une formation professionnelle complémentaire. Le VBO s'adresse aux jeunes âgés de 12 à 16 ans.

Curso Geral de Dança (Portugal). Études de danse – niveau élémentaire.

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Secundair onderwijs voor social promotie – LSBL en LSTL (Communauté flamande de Belgique). Enseignement secondaire pour la promotion sociale : formation professionnelle et technique du premier cycle du secondaire. Toute personne ayant dépassé l'âge minimum de fin de scolarité peut suivre une formation à temps partiel pour adultes. L'enseignement secondaire pour la promotion sociale est réparti entre le premier et le deuxième cycles. Le premier cycle comprend les programmes suivants : les formations professionnelles du premier cycle du secondaire (LSBL : *lagere secundaire beroepsleergangen*) et les formations techniques du premier cycle du secondaire (LSTL : *lagere secundaire technische leergangen*).

CITE-2C

Type 1 (orientation générale)

Zvláštňi škola – 3. Stupen (République tchèque). École de remise à niveau – 3^e stade. Programme destiné aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage (y compris ceux qui souffrent d'un handicap socioculturel). Donne lieu à la délivrance d'un certificat de fin d'études (vysvedcenf).

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

Szakiskola alapfokú iskolai végzettség nélküli szakmákra (Hongrie). Programme de formations figurant sur la liste des qualifications professionnelles nationales, nécessitant moins de 10 ans d'enseignement général.

Youth Reach (Irlande). Conduit à la délivrance d'un certificat de formation qualifiante de base.

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 1 en 2 (Communauté flamande de Belgique). Enseignement secondaire répondant à des besoins particuliers – niveaux de formation 1 et 2. Ce programme s'adresse aux étudiants déficients moteurs ou intellectuels qui ne peuvent accéder à des filières normales d'enseignement et de formation. Il est adapté à leurs aptitudes et les prépare à s'intégrer dans un environnement et une situation professionnelle protégés.

École de formation professionnelle courte (liste nationale des certifications professionnelles) (Hongrie). Formations en deux ans dont l'accès n'est pas subordonné à l'achèvement de l'enseignement de base.

Formations secondaires du premier cycle à un emploi (Mexique). La durée typique/habituelle de ces formations est de 4 ans, bien que certaines soient plus courtes. Les étudiants qui suivent ces programmes sont en général des adultes. Il s'agit de former des individus (de 15 ans révolus) en vue de leur insertion professionnelle.

5.4.4. CITE-3 – Enseignement secondaire, deuxième cycle

Définitions et critères de classification

Le niveau 3 de la CITE correspond à la dernière phase de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement y est souvent davantage organisé par matière qu'au niveau 2 de la CITE et en général les enseignants doivent être plus qualifiés et/ou plus spécialisés qu'au niveau 2 de la CITE. L'âge d'admission aux programmes de niveau 3 est normalement de 15 ou 16 ans. Bien que la durée typique/habituelle des formations varie sensiblement, tant d'un pays à l'autre qu'à l'intérieur de chacun d'entre eux; elle représente en général entre 2 et 5 ans de scolarité. Le niveau 3 de la CITE peut être « terminal » (c'est-à-dire qu'il prépare les étudiants à entrer directement dans la vie active) et/ou « préparatoire » (auquel cas il les prépare à accéder à l'enseignement tertiaire).

Conditions d'admission. L'accès aux programmes d'enseignement classés au niveau 3 de la CITE est d'ordinaire subordonné à l'achèvement du niveau 2 (autrement dit, à l'accomplissement préalable de huit ou neuf années d'études à plein-temps depuis le début du niveau 1). Autre possibilité, une formation de base qui, conjuguée aux acquis de l'expérience vécue, démontre l'aptitude à maîtriser les disciplines du niveau 3 de la CITE suffit parfois.

Sous-catégories à ce niveau

Type d'études ou de finalités ultérieures. Les programmes du niveau 3 de la CITE sont classés en sous-catégories selon la finalité à laquelle ils sont censés préparer les étudiants :

- CITE-3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre un accès direct au niveau 5A de la CITE;
- CITE-3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre un accès direct au niveau 5B de la CITE.
- CITE-3C : programmes de niveau 3 conçus pour préparer les étudiants à un accès direct dans la vie active, bien qu'ils leur permettent aussi d'accéder à des programmes de niveau 4 ou à d'autres programmes de niveau 3. Les formations en apprentissage du deuxième cycle du secondaire sont à classer dans cette catégorie à moins qu'elles ne soient principalement conçues pour préparer les étudiants à accéder au niveau 5 de la CITE.

L'« accès direct » ne doit s'entendre ni comme une définition strictement juridique de la finalité des programmes (qui pourrait être très éloignée de la réalité), ni comme la finalité réelle des étudiants (qui peut dépendre considérablement de la situation du marché du travail du moment). Les programmes doivent être classés aux catégories A, B ou C en fonction de l'orientation du **programme d'études dans sa conception**, ce qui revient à se poser la question suivante : à quel type de formation de niveau 5 (A ou B) le contenu du programme de niveau 3 prépare-t-il les étudiants ou ce programme est-il surtout conçu

pour préparer les étudiants à une insertion professionnelle directe? Exemple : en France, le baccalauréat technologique est conçu pour préparer les étudiants à accéder aux programmes 5B [essentiellement à une formation dispensée dans un institut universitaire de technologie (IUT) et non à des formations de niveau 5A (universitaires)], bien que tous les titulaires du baccalauréat technologique aient juridiquement le droit d'entrer à l'université. En conséquence, le baccalauréat technologique doit être classé au niveau 3B.

Certains programmes proposés à ce niveau ont de multiples finalités dans le système éducatif ou sur le marché du travail. Les programmes avant tout conçus pour permettre d'accéder (voir définition plus haut) aux programmes de niveau 5A (même si la plupart des étudiants se dirigent vers le niveau 5B ou le marché du travail), doivent être classés au niveau 3A. Les programmes avant tout conçus pour permettre d'accéder au niveau 5B doivent être classés au niveau 3B; quant aux programmes avant tout conçus pour permettre d'accéder directement au marché du travail ou pour préparer les étudiants à entrer dans un autre programme de niveau 3 ou dans un programme de niveau 4, ils doivent être classés au niveau 3C.

Des programmes classés au niveau 3C de la CITE peuvent-ils donner accès au niveau 5 ? À l'origine, il n'était pas prévu d'inclure dans le niveau 3C de la version révisée de la CITE des programmes conçus pour permettre d'accéder au niveau 5. D'après la CITE-97, les programmes de niveau 3C sont conçus pour préparer les étudiants à entrer directement sur le marché du travail ou à accéder, soit au niveau 4, soit à d'autres formations du niveau 3. Toutefois, cette distinction ne rend pas parfaitement compte du degré d'ouverture du système éducatif dans de nombreux pays. Dans plusieurs pays nordiques, par exemple, certains programmes de niveau 3 sont principalement destinés à préparer l'insertion professionnelle directe des étudiants mais ils constituent également la condition minimale exigée pour accéder à des programmes de niveau 5B. Les programmes doivent donc être affectés au niveau 3C s'ils visent avant tout à doter les étudiants des qualifications requises pour entrer directement dans la vie active. Si toutefois un programme est conçu pour préparer à la fois à la poursuite des études au niveau 5B et à un accès direct au marché du travail, il doit être classé au niveau 3B de la CITE.

Orientation des programmes. Les programmes de niveau 3 peuvent aussi se répartir entre trois sous-catégories selon le degré auquel ils sont spécifiquement orientés vers un groupe particulier de professions ou de métiers et permettent d'acquérir une qualification utilisable sur le marché du travail :

- *Type 1* (orientation générale) : enseignement qui n'est pas explicitement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Son contenu est pour moins de 25 % de nature professionnelle ou technique.
- *Type 2* (orientation préprofessionnelle ou prétechnique) : enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Pour qu'un programme d'enseignement soit qualifié de préprofessionnel ou prétechnique, il faut que 25 % au moins de son contenu soient de nature professionnelle ou technique.
- *Type 3* (orientation professionnelle ou technique) : enseignement qui prépare les participants, sans autre formation ultérieure, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques.

L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Dans certains cas, les contenus d'enseignement d'un programme de Type 3 comportent pendant les premiers mois, ou la première année, des éléments de Type 2. Aux fins de l'exercice de classification selon la CITE-97, toutefois, seuls les programmes qui dans leur intégralité répondent aux critères cités ci-dessus pour le Type 2 doivent être classés dans cette catégorie.

Problèmes spécifiques de classification

Les programmes modulaires. Un programme modulaire peut donner lieu à l'attribution d'un titre. À cette fin, on associe des blocs d'enseignements, ou modules, pour en faire un programme répondant à certaines exigences précises. Un seul module, toutefois, peut n'avoir ni finalité précise dans le système éducatif ou sur le marché du travail, ni orientation particulière. Les options qui s'offrent à l'étudiant en matière de poursuite d'études et d'insertion professionnelle dépendent, en partie au moins, de la façon dont il associe différents modules pour en faire un programme cohérent. Au Danemark, par exemple, les étudiants peuvent en associant différents modules de niveau 3 constituer un programme pouvant répondre aux critères retenus pour les niveaux 3A, 3B ou 3C. Il arrive cependant que les étudiants eux-mêmes ne suivent jamais un programme ayant en soi une finalité particulière; c'est en effet la combinaison des modules choisis qui détermine l'accès à un niveau d'études plus élevé ou au marché du travail. Cette situation s'observe aussi dans de nombreux établissements d'enseignement secondaire au Canada ou aux États-Unis, où l'accès des étudiants à un niveau d'études plus élevé ou au marché du travail est déterminé par leur choix de cours ou d'unités de valeur plutôt que par leur choix de programme proprement dit.

Les programmes modulaires ne doivent pas être classés dans les catégories 3A, 3B ou 3C de la CITE, uniquement en raison de l'insuffisance de renseignements sur les études que tel ou tel étudiant suit à un moment donné. Pour le calcul des statistiques relatives aux effectifs, il convient de classer les programmes de ce type au niveau « 3 » tout simplement, sans préciser les finalités du programme dans le système éducatif ou sur le marché du travail. Les pays qui ont des programmes modulaires de niveau 3 doivent cependant tout mettre en œuvre pour ventiler les données sur les diplômés et les niveaux de formation en fonction de la finalité à laquelle, dans le système éducatif ou sur le marché du travail, l'achèvement d'une série particulière de modules (ou de cours) prépare un étudiant.

L'achèvement avec succès du niveau 3. Nul ne conteste que dans l'ancienne CITE il était difficile de savoir comment interpréter l'achèvement du niveau 3 et qu'il en est résulté de nombreux problèmes pour comparer les données concernant aussi bien les diplômés que le niveau de formation de la population. Les programmes relevant du niveau 3 de la CITE ayant une durée et un niveau de contenu très variables aussi bien d'un pays à l'autre qu'à l'intérieur de chacun d'entre eux, la CITE-97 exige qu'une condition spécifique soit remplie dans le cas des programmes de niveau 3 dont la durée est jugée insuffisante. Pour répondre au critère d'achèvement au niveau 3 de la CITE-97, il faut soit avoir achevé avec succès un programme 3A ou 3B (conçu pour donner accès à un programme de niveau 5), soit avoir achevé avec succès un programme 3C d'une durée théorique cumulée de 3 ans (en équivalent temps plein).

Après un examen des premiers résultats de classification des programmes nationaux au niveau 3 de la CITE (plus précisément au niveau 3C) dans les pays de l'OCDE, il est évident que le critère de durée exigé ci-dessus pour les programmes de niveau 3C n'atténue guère l'hétérogénéité des titres et diplômes de niveau 3. En fait, l'utilisation de ce critère risque d'accroître encore les problèmes de comparabilité. Si par exemple en Irlande les programmes à la fois de niveaux 3A et 3C ont une durée cumulée de deux ans au niveau 3, au Royaume-Uni, la durée cumulée (au niveau 3) d'une formation de niveau 3A menée à son terme est de quatre ans, alors que la durée cumulée d'une formation de niveau 3C est de deux ans. En Islande, un étudiant peut accomplir un programme de niveau 3C d'une durée d'un, deux, trois ou quatre ans alors qu'il faut quatre années pour achever un programme de niveau 3A. Si le critère de durée est appliqué de façon stricte, des étudiants ayant achevé des programmes de niveau 3C seront exclus aussi bien en Irlande qu'au Royaume-Uni, alors même que les étudiants achevant des programmes de niveau 3C en Irlande ont accompli le même nombre d'années d'études que les étudiants qui ont achevé un programme de niveau 3A. En Islande, les étudiants ayant achevé des programmes de trois ans seront comptabilisés parmi ceux qui ont terminé un programme de niveau 3 alors qu'ils ont effectué une année d'études de moins que leurs homologues qui ont achevé un programme de niveau 3A.

La classification de certaines formations de niveau 3C au niveau 3 de la CITE représentant un enjeu considérable, plusieurs pays en sont arrivés à souhaiter « majorer » la durée implicite de ces formations de telle sorte que ces dernières répondent au critère de durée de trois ans. Exemple : le Royaume-Uni soutient que 5 GCSE (certificat d'enseignement secondaire général), avec des notes comprises entre A et C, représentent un niveau de contenu d'enseignement relativement plus élevé qu'un plus petit nombre de GCSE avec les mêmes notes, et que les premiers devraient donc bénéficier d'un classement supérieur. Si le Royaume-Uni opère le reclassement d'une grande proportion des ses GCSE et de diplômes analogues, d'autres pays seront donc tentés d'en faire autant. Même si l'argument avancé par le Royaume-Uni n'est pas sans fondement, le reclassement envisagé aboutirait en toute logique à une dilution de l'acceptation du critère « achèvement avec succès du niveau 3 » aussi grande que dans l'ancienne classification (CITE-76).

Afin de remédier à cette situation, la collecte UOE de données prévoit deux options pour notifier les programmes de niveau 3C dans la CITE.

- *Option 1.* Outre la collecte UOE de données sur les diplômés pour la première fois au niveau 3 de la CITE (sans double comptage), des données sont aussi recueillies sur les diplômés pour la première fois aux niveaux 3A ou 3B (sans double comptage). D'ordinaire, les comparaisons de diplômés portent essentiellement sur les personnes qui ont obtenu un diplôme pour la première fois au niveau 3A ou 3B mais on peut aussi examiner le nombre de diplômés au niveau 3C séparément (l'hypothèse étant que le nombre de diplômés au niveau 3C est à peu près égal au nombre total de diplômés diminué du nombre de diplômés pour la première fois aux niveaux 3A ou 3B). On peut alors admettre que le niveau 3C de la CITE englobe un large éventail de différents programmes dans les divers pays, certains conduisant directement au marché du travail, d'autres à des formations professionnelles plus poussées aux niveaux 3 et 4, d'autres encore représentant tout bonnement les deux premières années du cycle d'études de quatre ou cinq ans, qualifié d'enseignement du deuxième cycle du secondaire (CITE 3).

- **Option 2.** La ventilation des programmes de niveau 3C de la CITE en fonction de leur durée a été revue dans la collecte UOE. On a supprimé la distinction entre les programmes de niveau 3C dont la durée est inférieure à trois ans et ceux dont la durée est égale ou supérieure à trois ans. À la place, on a réparti les programmes de niveau 3C de la CITE entre ceux qui ont la même durée (durée cumulée au niveau 3), à l'échelle nationale, que les programmes de niveaux 3A et 3B, et ceux dont la durée est nettement plus courte (de plus d'un an, par exemple). On a recours à la durée cumulée pour évaluer approximativement la similitude des niveaux du contenu d'enseignement des programmes 3A/B d'une part et 3C d'autre part. Il est alors possible de décider si l'achèvement du niveau 3 doit par définition correspondre à l'achèvement avec succès d'un programme 3A ou 3B ou d'un programme 3C dont la durée (en ETP) n'est pas inférieure de plus d'un an (à celle des programmes de niveaux 3A ou 3B). Ce changement permettra de maîtriser la grande variabilité dans le nombre d'années d'études correspondant au niveau 3 de la CITE ainsi que les différences nationales concernant la durée des programmes de niveau 3A/3B et des programmes 3C.

Besoins particuliers et formation pour adultes. Ce niveau comprend les programmes destinés à répondre à des besoins éducatifs particuliers et également l'ensemble des activités de formation pour adultes dont le contenu est analogue à celui des programmes d'enseignement dispensés à ce niveau.

Exemples :

CITE-3 (aucune classification en fonction des finalités ou de l'orientation des programmes)

Le Canada et les États-Unis doivent fractionner leurs programmes d'enseignement élémentaire-secondaire de telle sorte que la partie qui va de la 10^e année à la fin du secondaire (12^e année aux États-Unis ainsi que dans la plupart des provinces canadiennes et 13^e année dans l'Ontario) soit affectée à ce niveau de la classification. Les programmes concernés étant pour la plupart modulaires, en ce sens que les étudiants associent plusieurs des disciplines proposées afin de se préparer à accéder à l'enseignement tertiaire ou à exercer un métier en particulier, les effectifs sont à reporter dans le niveau 3 de la CITE – toutes catégories confondues. Dans la mesure où il est possible d'évaluer les dossiers des étudiants pour déterminer le type d'études ou de finalités ultérieures ainsi que l'orientation des programmes suivis par les diplômés, les sous-catégories devraient être estimées lors de la collecte des données relatives aux diplômés.

CITE-3A

Type 1 (orientation générale)

Établissements du deuxième cycle du secondaire, enseignement général (Allemagne). Programme d'enseignement général du deuxième cycle du secondaire se déroulant sur une période de trois ans (de la 11^e à la 13^e année) et sanctionné par l'Abitur (*Hochschulreife*). Ce programme est suivi par les étudiants qui ont obtenu le *Realschulabschluss*² (*Gymnasium*, *Integrierte Gesamtschule*, *Freie Waldorfschule*). Les diplômés de ce programme ont le droit d'accéder à des programmes de niveau 5A dans la CITE.

Eniaio Lykeio (Grèce). Ce cycle d'enseignement comprend trois années. La première est une année d'orientation axée sur des disciplines de connaissances générales. La deuxième propose trois filières : théorique, scientifique et technologique. En troisième année, les

filières existent toujours mais la filière technologique se subdivise en deux : la filière technologie et production; la filière informatique et services.

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

Szakközépiskola nappali képzés 9-12. évfolyam (Hongrie). Enseignement du deuxième cycle du secondaire proposant un volet préprofessionnel destiné à préparer les étudiants à passer l'examen de la « maturité ».

Leaving Certificate Vocational Programme (Irlande). Ce programme, qui prépare à passer l'examen de fin d'études secondaires (*Leaving Certificate*) ciblé sur l'emploi, associe des disciplines générales et professionnelles. Il est l'une des trois filières conduisant au *Leaving Certificate*. Les participants doivent apprendre une langue européenne vivante et suivre trois modules obligatoires : familiarisation avec le monde du travail, préparation à la vie professionnelle et expérience professionnelle pratique.

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Höhere berufsbildende Schulen (Autriche). Ces établissements d'enseignement secondaire, technique et professionnel, proposent une formation générale ainsi qu'une formation théorique et pratique dans le domaine technique (dans un atelier, un laboratoire, une cuisine ou une entreprise). Cette formation doit inculquer aux étudiants les compétences et les qualifications dont ils ont besoin pour accéder directement à des emplois qualifiés ou à l'université. Dans la plupart des cas, leurs cursus prévoit des stages d'été obligatoires en entreprise. La première année en général correspond à la dernière année de l'enseignement obligatoire.

Gewoon secundair onderwijs — 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad TSO (Communauté flamande de Belgique). Enseignement secondaire ordinaire, deuxième cycle et 1^{ère} et 2^e années du troisième cycle TSO. Le TSO (enseignement secondaire technique) est principalement axé sur des disciplines générales et techniques/théoriques. Il consiste en formations pratiques. Les jeunes issus du TSO peuvent accéder au marché du travail ou poursuivre leurs études dans l'enseignement tertiaire.

Istituto tecnico (Italie). Certains établissements d'enseignement technique forment les jeunes à un travail technique et administratif de niveau intermédiaire dans le domaine de l'agriculture, de l'industrie, du commerce et du tourisme. Au terme d'une formation de 5 ans, les étudiants passent un examen pour obtenir le certificat d'enseignement du deuxième cycle du secondaire dans le domaine choisi, qui leur permet d'entreprendre une activité professionnelle ou d'aller à l'université.

Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale (Suisse). Ce programme associe un apprentissage de trois ou quatre ans avec un enseignement scolaire complémentaire dans les disciplines générales. Il donne accès sans condition aux « *Fachhochschulen* » récemment créées, classées au niveau 5A.

General National Vocational Qualification Advanced Level (Royaume-Uni). Ces formations à temps plein s'adressent essentiellement aux jeunes âgés de 16 à 19 ans (dans des établissements d'enseignement secondaire), mais elles sont aussi proposées à temps partiel aux adultes. Elles correspondent plus ou moins au GCE (*General Certificate of Education*) avec la note A ou à une NVQ de niveau 3 (*National Vocational Qualification*). Elles doivent essentiellement permettre d'acquérir des qualifications en communication, en mathématiques et en informatique et développer l'« employabilité ». L'objectif est d'approfondir les connaissances,

les qualifications et la compréhension dans des domaines professionnels généraux tels que le commerce, les industries manufacturières, la vente de détail et la distribution. Ces programmes peuvent déboucher sur un emploi ou sur des études postsecondaires et tertiaires. Leur durée est d'ordinaire d'une année à temps plein.

CITE-3A ou C (suivant le programme concerné) – Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Écoles secondaires professionnelles (République tchèque). Les programmes techniques/professionnels associent un volet en milieu scolaire et un volet en entreprise, bien que l'instruction se déroule en majorité à l'école. Ces écoles préparent les étudiants à une insertion professionnelle immédiate. Elles proposent aussi une formation plus longue en 4 ans, sanctionnée par un examen de fin d'études (matriculation exam) qui donne accès à l'université (ce cycle d'études sera classé au niveau 3A). Ces écoles se spécialisent surtout dans l'ingénierie, les domaines techniques et, depuis peu, dans la gestion. Elles assurent aussi un enseignement général, dans des disciplines telles que la langue maternelle, l'histoire, les mathématiques et les sciences. Les formations suivies dans les écoles secondaires professionnelles, qui s'achèvent par un examen auquel les apprentis doivent se soumettre, sont classées au niveau 3C, type 3. Les études en quatre ans, qui seront sanctionnées par les deux examens – examen d'apprentissage et examen « matriculation » de fin d'études – seront classées au niveau 3A, type 3.

CITE-3B

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

Felnyitók szakközépiskolája 9-12. (Hongrie). Programme d'enseignement du deuxième cycle du secondaire à temps partiel préparant les étudiants à passer la « maturité » (diplôme de fin d'études secondaires). Il comprend un volet préprofessionnel.

Listnám á framhaldsskólástigi (Islande). Enseignement des beaux-arts et des arts appliqués dans le deuxième cycle du secondaire. Conçu pour donner accès aux programmes des beaux-arts au niveau 5B de la CITE.

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Skilled Courses for Recognised Trades (Australie). Les *Complete Trade Courses* (filière 3212) assurent la formation initiale nécessaire pour exercer des métiers spécifiques de type artisanal/commercial. Ces métiers exigent des qualifications de haut niveau, d'ordinaire dans un large éventail d'activités menées sous un minimum de direction et de supervision. À la différence des ouvriers, les personnes exerçant ces métiers sont capables d'accomplir un large éventail de tâches connexes. Le niveau de qualification requis pour exercer ces métiers est moins élevé que celui exigé d'un cadre moyen dans la même branche d'activité. Ces programmes peuvent conduire à des formations de techniciens supérieurs et de personnel d'encadrement, mais une minorité seulement des diplômés entreprennent actuellement des études plus poussées.

Lehre (Duale Ausbildung) (Autriche). Dans ce programme de 3 ans, la formation se déroule en alternance en entreprise et dans une école professionnelle (système *dual*). Les apprentis sont censés fréquenter cette école pour y suivre un enseignement général complémentaire ainsi qu'une formation pratique et y étudier les aspects théoriques/techniques d'un métier. Ils sont employés et rémunérés par l'entreprise. Dans les écoles professionnelles à temps partiel, la formation est dispensée tout au long de l'année

scolaire en cycles d'un ou deux jours. La formation en apprentissage est accessible à tous les jeunes qui ont terminé les neuf années de la scolarité obligatoire.

Baccalauréat professionnel (France). Cette formation prépare à un baccalauréat professionnel. Elle se déroule principalement dans un établissement d'enseignement mais comprend des périodes de formation en entreprise et vise à aider les participants à entrer dans la vie active. Le baccalauréat professionnel peut aussi être obtenu à l'issue d'une formation par apprentissage, le temps d'instruction étant alors partagé entre un établissement d'enseignement et une entreprise. Le baccalauréat professionnel permet d'accéder immédiatement au marché du travail. Une minorité de diplômés poursuivent cependant leurs études principalement pour obtenir le brevet de technicien supérieur (BTS) au niveau 5B de la CITE.

Dual System (Allemagne). Forme spéciale d'apprentissage qui associe en alternance la formation en entreprise et l'enseignement dans une école professionnelle. Les étudiants doivent avoir achevé le niveau 2 de la CITE. Les diplômés peuvent accéder aux *Fachschulen* (5B) ou au marché du travail.

CITE-3C – Programmes ayant une durée cumulée analogue à celle des programmes 3A et 3B

Type 1 (orientation générale)

Allgemeinbildende Schule, école de culture générale (Suisse). Programme d'enseignement général en deux ans préparant les étudiants à une formation professionnelle classée au niveau 3B ou 4A de la CITE. Les étudiants dans leur majorité intègrent des programmes au niveau 4A. L'âge habituel de début est de 15 ans.

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

Leaving Certificate Applied (Irlande). Cette formation en 2 ans doit répondre aux besoins des étudiants auxquels les autres programmes de fin d'études ne conviennent pas ou qui choisissent de ne pas opter pour ces programmes. Elle comprend des modules d'enseignement professionnel, théorique et pratique. Elle ne permet pas un accès direct à l'enseignement tertiaire. Cette nouvelle filière a été créée en 1995.

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Stream 3100 (Australie). La filière 3100 assure une formation initiale théorique et pratique donnant accès à des emplois qui nécessitent des qualifications d'un niveau et d'une diversité moindres que ce n'est normalement le cas des métiers artisanaux. Le niveau d'instruction exigé pour entrer dans la filière 3100 est en règle générale minimal; les formations y sont de courte durée et privilégient la maîtrise d'une seule activité. Entrent par exemple dans cette filière les formations de conducteurs d'installations et de machines ou encore de nettoyeurs. Les personnels concernés, à l'issue de la formation, sont capables d'accomplir un ensemble limité de tâches qualifiées. Les conditions d'admission, bien que variables, exigent en règle générale des candidats qu'ils aient achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Opleidingen in de leertijd georganiseerd door het VIZO (Communauté flamande de Belgique). Dans ce programme, un jeune peut signer un contrat d'apprentissage avec un employeur-instructeur dès l'âge de 15 ou 16 ans. L'apprenti a l'occasion d'apprendre un métier tout en participant à l'activité quotidienne d'une entreprise pendant quatre jours par semaine. Il

passé le cinquième jour dans un centre de formation VIZO où il suit un enseignement complémentaire d'ordre professionnel, général et social. Les formations sont fortement axées sur les aspects pratiques du travail.

Střední odborná škola, studium bez maturitou (République tchèque). École technique secondaire ne préparant pas à la *maturita*. Ce programme en 3 ans prévoit à la fois un enseignement général et une formation professionnelle pratique par apprentissage. Les étudiants n'ont pas accès à l'enseignement tertiaire sauf s'ils passent la *maturita*, ce qui est possible à l'issue d'une formation en 2 ans classée au niveau 4A de la CITE.

Erhvervsfaglige uddannelser (Danemark). Formation des jeunes à finalité essentiellement professionnelle, préparant notamment aux métiers de menuisier, de forgeron, d'électricien, etc. Ce programme prévoit 86 formations différentes dans des domaines artisanaux et techniques et plus de 20 domaines de spécialisation. Les formations durent pour la plupart entre 3 et 4 ans.

Szakiskolai szakképző évfolyamok és programok (Hongrie). Programmes de formation professionnelle en un ou deux ans préparant aux examens figurant sur la liste des qualifications professionnelles nationales. Conditions d'admission : achèvement avec succès de la 10^e année et/ou diplôme de base de l'enseignement secondaire (programmes du niveau 3C de la CITE – orientation générale). L'âge habituel en début de programme est de 16 ou 17 ans et le nombre d'années cumulées de scolarité au niveau 3 est de 3 ou 4 ans.

CITE-3C – Programmes ayant une durée cumulée inférieure (de plus d'un an) à celle des programmes 3A et 3B

Type 1 (orientation générale)

Entry to Employment or Further Education : Educational Preparation, Stream 2200 (Australie). Formations de six mois conçues pour permettre une remise à niveau ou assurer la préparation nécessaire pour entreprendre d'autres études ou pour s'insérer dans la société. L'âge typique/habituel en début de formation est de 15 ans ou plus.

Polytechnische Schule, année préprofessionnelle (Autriche). Programme d'un an assuré lors de la dernière année de la scolarité obligatoire et qui initie aux grands domaines professionnels. Il s'agit souvent d'une formation par apprentissage (niveau 3B de la CITE). L'âge typique/habituel en début de programme est de 14 ans.

Általános iskola, szakiskola általánosán képző 9-10. évfolyamai (Hongrie). École professionnelle dispensant un enseignement de base. Formation dispensée dans les disciplines générales en 9^e et 10^e années, préparant les étudiants à accéder aux programmes figurant sur la liste des qualifications professionnelles nationales et exigeant d'avoir accompli 10 années d'enseignement général. L'âge habituel en début de programme se situe entre 14 et 15 ans.

Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique)

General National Vocational Qualification Foundation Level (Royaume-Uni). Ces programmes s'adressent essentiellement aux jeunes de 16 à 19 ans scolarisés à temps plein (dans des établissements d'enseignement secondaire), bien que les adultes puissent également les suivre à temps partiel. Ils correspondent plus ou moins à quatre GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), avec des notes D à G, ou au niveau 1 de compétences des NVQ (*National Vocational Qualification*). Ces formations qualifiantes sont essentiellement dispensées dans le domaine des communications, des mathématiques et de l'informatique

et celui du développement de l'«employabilité». L'objectif est d'améliorer l'information, les compétences et la compréhension dans des domaines professionnels d'ordre général tels que le commerce, les industries manufacturières, la vente de détail et la distribution. Ces programmes peuvent déboucher sur un emploi ou sur des études postsecondaires ou tertiaires. Il s'agit de formations d'un an à temps plein et aucune condition d'admission spécifique n'est exigée.

Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Gewoon secundair onderwijs – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad BSO (Communauté flamande de Belgique). Enseignement secondaire ordinaire – deuxième cycle et 1^{ère} et 2^e années du troisième cycle *Beroepssecundair onderwijs* (BSO). BSO est un programme d'enseignement secondaire à finalité professionnelle basé sur une expérience pratique. Il permet aux jeunes d'acquérir des qualifications spécifiques tout en recevant un enseignement général. Les étudiants qui souhaitent accéder à l'enseignement tertiaire peuvent prolonger leur formation d'une troisième année classée au niveau 4A de la CITE (postsecondaire).

Enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle (sous statut scolaire) (France). Cette formation en deux ans prépare à un diplôme professionnel de niveau intermédiaire (brevet d'études professionnelles – BEP) qui permet d'entrer dans la vie active ou de poursuivre des études à finalité professionnelle (au niveau 3A ou 3B de la CITE). Elle est principalement assurée dans des établissements d'enseignement/centre de formation, mais comprend des périodes de formation en entreprise. L'âge habituel en début de formation se situe entre 15 et 17 ans.

Formazione professionale regionale (Italie). Ce programme en 2 ans, proposé à l'issue de la scolarité obligatoire, permet d'acquérir une qualification de base et forme des travailleurs qualifiés dans divers secteurs de l'économie. Chaque région est chargée de fixer les objectifs à atteindre et de concevoir le programme. L'âge habituel en début de programme se situe entre 14 et 18 ans.

5.4.5. CITE-4 – Enseignement postsecondaire non tertiaire

Définitions et critères de classification

Le niveau 4 a été créé dans la CITE-97 afin de couvrir les programmes qui, dans une optique internationale, se trouvent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et le postsecondaire, même si d'un point de vue national, ces programmes sont clairement classés soit dans le deuxième cycle du secondaire soit dans le postsecondaire. Selon la CITE-97, les formations classées à ce niveau ne sauraient, de par leur contenu, être assimilées à des programmes du tertiaire. Souvent, elles n'ont pas un contenu d'un niveau **significativement** supérieur à celui des formations de niveau 3, mais servent à élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé des études au niveau 3. Les étudiants sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3 de la CITE.

Durée des programmes. Les programmes de niveau 4 de la CITE ont habituellement une durée de 6 mois à 2 ans en équivalent temps plein.

Conditions d'admission. En règle générale, l'accès à un programme de niveau 4 de la CITE est subordonné à l'achèvement avec succès du niveau 3. Comme on l'a vu plus haut, l'achèvement avec succès de tout programme de niveau 3A ou 3B équivaut à l'achèvement du niveau 3. Si l'achèvement d'une formation de niveau 3A ou 3B est nécessaire pour

accéder à un programme donné, ce dernier répond aux conditions minimums pour être classé au niveau 4. Les programmes de niveau 3C dont la durée et le niveau de contenu d'enseignement sont analogues à ceux de programmes de niveau 3A ou 3B servent également de conditions minimums d'accès au niveau 4. Lorsque des programmes de niveau 3C sont d'une durée sensiblement plus courte que les programmes de niveau 3A ou 3B (une différence de durée de plus d'une année, par exemple), alors le critère de l'achèvement avec succès du niveau 3 de la CITE doit être évalué par rapport à la durée cumulée de programmes couvrant à la fois les niveaux 3 et 4. Exemple : Si on envisage de classer au niveau 4 un programme de 2 ans dont la condition d'admission est d'avoir achevé un programme de niveau 3C de 2 ans et si les programmes correspondants de niveau 3A et 3B ont également une durée cumulée de 2 ans au niveau 3, alors le critère de la durée cumulée minimum est satisfait (2 ans au niveau 3C + 2 ans au niveau 4 = une durée cumulée de 4 ans). Si toutefois on envisage de classer au niveau 4 un programme de 6 mois dont la condition minimum d'accès est d'avoir achevé un programme de 2 ans au niveau 3C de la CITE, alors que les programmes comparables au niveau 3A et 3B ont une durée cumulée de 4 ans ou plus, dans ce cas, le critère de la durée cumulée minimum n'est pas satisfait (2 ans au niveau 3C + 0.5 année au niveau 4 = une durée cumulée de 2.5 ans – autrement dit, une durée inférieure à celle des programmes comparables de niveau 3A et 3B). Dans le deuxième exemple, le programme ne répondrait pas au critère nécessaire pour être classé au niveau 4C de la CITE et doit donc l'être au niveau 3.

Sous-catégories à ce niveau

Type d'études ou de finalités ultérieures. Les programmes de niveau 4 sont classés en sous-catégories en fonction de la finalité à laquelle ils sont censés préparer les étudiants :

- CITE-4A : programmes de niveau 4, conçus pour permettre l'accès direct au niveau 5A.
- CITE-4B : programmes de niveau 4, conçus pour permettre l'accès direct au niveau 5B.
- CITE-4C : programmes de niveau 4 destinés à préparer les étudiants à accéder directement au marché du travail, encore qu'ils donnent également accès à d'autres programmes de niveau 4. Les formations par apprentissage s'adressant aux étudiants qui ont déjà achevé un programme de niveau 3 (deuxième cycle du secondaire) doivent être classées dans cette catégorie à moins qu'elles n'aient été surtout conçues pour préparer l'accès au niveau 5.

Orientation des programmes. Les programmes de niveau 4 peuvent aussi être subdivisés en trois catégories en fonction de leur orientation professionnelle :

- Type 1 (orientation générale) : enseignement qui n'est pas explicitement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles ou techniques plus avancées. Le contenu de cet enseignement est pour moins de 25 % de nature professionnelle ou technique.
- Type 2 (orientation préprofessionnelle ou prétechnique) : enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle ou technique plus avancée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Pour un programme d'enseignement soit qualifié de préprofessionnel ou prétechnique, il faut que 25 % au moins de son contenu soient de nature professionnelle ou technique.

- Type 3 (orientation professionnelle ou technique) : enseignement qui prépare les participants, sans autre formation ultérieure, à l'exercice immédiat de métiers spécifiques. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.

Exemples

Différents types de programmes peuvent faire partie du niveau 4. L'un d'eux comprend les formations professionnelles courtes dont soit le contenu ne saurait être assimilé à des études « tertiaires » dans nombre de pays de l'OCDE, soit la durée ne répond pas au critère retenu à cet égard pour les programmes de niveau 5B (au moins 2 ans en ETP depuis le début du niveau 5). Ces programmes de niveau 4 sont souvent conçus pour les étudiants qui ont terminé le niveau 3, encore qu'un titre formel de niveau 3 ne soit pas nécessairement requis pour y être admis. Un autre type de programmes concerne ceux que les pays affectent au deuxième cycle du secondaire, même si les étudiants qui y accèdent ont en général déjà achevé un autre programme à ce niveau d'enseignement (il s'agit autrement dit, d'un deuxième cursus). Les exemples indiqués ci-après illustrent ces divers types de programmes :

a) Programmes postsecondaires non assimilable à l'enseignement tertiaire d'un point de vue international

CITE-4B, Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Trade Technician/Trade Supervisory (Australie). Programmes, inclus dans la classification australienne à la filière 3300, qui dispensent une formation initiale permettant d'acquérir des qualifications de plus haut niveau que celles requises pour exercer un métier artisanal ou une profession équivalente (et acquises à l'issue d'une formation de niveau 3). Les formations prévues dans la filière 3300 peuvent inculquer les compétences nécessaires pour occuper des postes d'encadrement, mais ne permettent pas d'acquérir une spécialisation aussi large que celle qu'offrent les cursus préparant à des postes de cadres moyens. Figurent par exemple dans cette filière, les formations conduisant au *Advanced Certificate* (certificat de formation tertiaire) en plomberie ou dans d'autres domaines, ou encore au *Advanced Certificate* en techniques de laboratoire. L'accès à la plupart de ces programmes exige l'achèvement d'une formation professionnelle validée par un diplôme (niveau 3 de la CITE), bien que certains soient accessibles à l'issue du deuxième cycle du secondaire (général).

Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege (Autriche). Programmes d'une durée de trois ans qui prévoient une formation théorique et pratique et conduit à la délivrance d'un diplôme dans les domaines suivants : soins infirmiers, médicaux et autres disciplines apparentées, droit, psychologie, etc. Ces programmes sont ouverts aux étudiants qui ont achevé avec succès la dixième année d'études (niveau 3C). À l'issue de ces programmes, les étudiants ont effectué une année d'études de plus que les diplômés des formations classées au niveau 3A.

CITE-4C, Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Mittlere Speziallehrgänge (Autriche). Formation de spécialisation d'un an conçue pour les personnes qui ont achevé la formation professionnelle initiale. Elle doit permettre d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques dans un domaine de spécialisation.

Conditions d'admission : diplôme classé au niveau 3B; âge typique/habituel en début de formation : 17 ans.

Trade and vocational certificates (Canada). Programmes en 1 an, en 1-2 ans, ou en moins d'un an, débouchant sur un certificat d'école de métiers ou de formation professionnelle ou encore d'aptitude professionnelle. Ces programmes sont classés à ce niveau car ils ne répondent pas au critère de durée associé au niveau 5B. Il s'agit aussi bien de programmes préprofessionnels et d'apprentissage que de formations destinées à des personnes qui travaillent déjà et souhaitent se perfectionner ou acquérir de nouvelles compétences dans leur domaine professionnel.

Vocational preparation and training II (PLC) (Irlande). Ces formations professionnelles en un an ou deux sont proposées dans un très grand nombre de domaines et s'adressent aux étudiants ayant achevé le deuxième cycle du secondaire. Elles sont sanctionnées par un diplôme (*Award*) de niveau 2 validé par le NCVA (*National Council for Vocational Awards*).

Formazione professionale (postmaturità) regionale o scolastica (Italie). Ce programme, qui fait suite au deuxième cycle du secondaire, prépare à l'exercice d'emplois très qualifiés dans divers secteurs de l'économie. Les formations ont un contenu principalement pratique et une durée variable. Après les avoir achevées, les étudiants peuvent obtenir un certificat d'assiduité ou, s'ils réussissent un examen, un certificat de qualification professionnelle. Ce programme ne fait pas partie du système éducatif national. L'âge habituel en début de programme se situe entre 19 et 21 ans.

Ausbildung für Krankenpflege, formation pour les professions de la santé (Suisse). Programmes de formation professionnelle aux métiers de la santé pour lesquels l'âge minimum d'accès est 18 ans. L'achèvement avec succès d'un programme de niveau 3 de la CITE ne constitue pas une condition d'entrée dans toutes les écoles assurant ces formations et un débat animé est engagé dans le pays pour déterminer si, de par leur contenu, ces formations peuvent être classées dans l'enseignement tertiaire.

Vocational Certificate (États-Unis). Formations professionnelles, d'une durée pouvant aller jusqu'à deux ans, proposées par des établissements privés sans but lucratif, des *community colleges* et des universités, et sanctionnées par un certificat professionnel dans une branche d'activité particulière. L'âge typique en début de programme se situe entre 18 et 30 ans.

b) Enseignement du deuxième cycle du secondaire, deuxième cursus

CITE-4A, Type 1 (orientation générale)

TIF-kurser/værkstedskurser (Danemark). Formation pratique de six mois permettant d'accéder à des programmes classés au niveau 5B de la CITE.

Écoles du soir d'enseignement du deuxième cycle du secondaire (Allemagne). Programme d'enseignement général, d'une durée de trois ans, destiné aux adultes. Les conditions d'admission comprennent : avoir au moins 19 ans, avoir achevé une formation professionnelle ou avoir au moins trois ans d'expérience professionnelle. Ce programme est sanctionné par l'*Abitur* (*Hochschulreife*) et les diplômés ont le droit d'accéder aux programmes de niveau 5A de la CITE.

Berufsmaturität nach der Lehre, maturité professionnelle après l'apprentissage (Suisse). Formations dans les disciplines générales supplémentaires requises pour obtenir la *maturité professionnelle*. Elles ne peuvent être suivies que par les étudiants ayant achevé un

apprentissage de trois ou quatre ans et durent un an, soit une durée totale d'études de quatre ou cinq ans à partir du début du niveau 3 de la CITE.

CITE-4A, Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Gewoon secundair onderwijs – 3de leerjaar van de 3de graad BSO (Communauté flamande de Belgique). Troisième année du 3^e cycle de l'enseignement secondaire professionnel. Cette année de spécialisation donne accès à l'enseignement tertiaire.

Nástavbové studium (République tchèque). Formations complémentaires. L'étudiant qui a achevé une formation professionnelle en 3 ans afin d'entrer dans la vie active peut réintégrer un établissement d'enseignement secondaire afin d'obtenir la *maturita*. Il dispose ainsi sur le marché du travail d'un niveau de formation plus élevé et ce diplôme lui permet aussi, après avoir réussi un examen d'entrée, de poursuivre ses études dans le tertiaire.

CITE-4B, Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Berufsschulen/Duales System (Allemagne). Forme spéciale d'apprentissage (deuxième cursus) qui comprend une formation à la fois en école professionnelle et en entreprise. Pour y accéder, les étudiants doivent avoir réussi un programme 3B. Les diplômés peuvent entrer dans les *Fachoberschulen* (4A), les *Fachschulen* (5B) ou accéder au marché du travail.

Berufliche Zweitausbildung auf Sekundarstufe II – Deuxième programme d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire (1 an) (Suisse). Des programmes courts d'enseignement professionnel sont proposés aux titulaires de la maturité gymnasiale (principalement dans l'administration des entreprises) et la réussite à l'examen final équivaut à l'achèvement d'un enseignement professionnel de niveau 3B.

CITE-4C, Type 3 (orientation professionnelle ou technique)

Erikoisammattitutkinto (Finlande). Diplôme professionnel spécialisé. Les étudiants passent habituellement un examen d'application pratique après quelques années d'expérience professionnelle (pour les métiers artisanaux et techniques, par exemple). Les participants doivent avoir réussi une formation de niveau 3 de la CITE ou avoir obtenu des qualifications de niveau équivalent.

5.4.6. CITE-5 – Premier stade de l'enseignement tertiaire

Les programmes classés au niveau 5 de la CITE ont un contenu éducatif plus approfondi que ceux affectés aux niveaux 3 et 4. Pour y accéder, il faut normalement avoir réussi le niveau 3A ou 3B ou acquis une qualification comparable au niveau 4A ou 4B. Les programmes de niveau 5 doivent avoir une durée théorique cumulée de deux ans au moins à partir du début du niveau 5 et ne conduisent pas directement à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau (de tels programmes correspondent au niveau 6 de la CITE). Au niveau 5, on distingue les programmes 5A, qui sont fondés sur un enseignement largement théorique et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de qualification, et les programmes 5B qui ont en général un contenu plus pratique et technique ou une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A.

CITE-5A

Définitions et critères de classification

Les contenus des programmes à ce niveau sont fortement théoriques, et concernent surtout les disciplines littéraires et scientifiques (histoire, philosophie, mathématiques, etc.) ou préparent à l'exercice de professions exigeant un haut niveau de compétence (médecine, dentisterie, architecture, etc.). Le mode d'organisation des programmes d'enseignement tertiaire variant beaucoup selon les pays, aucun critère unique ne peut être utilisé pour délimiter la frontière entre les programmes de niveaux 5A et 5B de la CITE. Les critères suivants sont ceux auxquels un programme doit au minimum répondre pour être classé au niveau 5A, mais les programmes qui ne satisfont pas un seul critère ne doivent pas pour autant être automatiquement exclus.

Les programmes de niveau 5A :

- Ont une durée théorique cumulée minimum (dans l'enseignement tertiaire) de **trois** ans en équivalent temps plein, bien qu'ils durent en général quatre ans ou plus. Si une formation dure trois ans en équivalent temps plein, elle est d'ordinaire précédée de treize années d'études au moins dans le primaire et le secondaire. Dans les systèmes où les diplômes s'obtiennent grâce à la capitalisation d'unités de valeur, les exigences de temps et d'intensité doivent être comparables.
- Assurent le niveau de formation requis pour accéder à une profession exigeant de grandes compétences ou à un programme de recherche approfondie.
- Exigent en règle générale que les enseignants soient titulaires d'un diplôme de recherche de haut niveau. Ce critère n'a pas pour but d'établir une séparation entre les établissements : en effet, les formations de niveau 5A ne doivent pas nécessairement se dérouler dans les établissements qui délivrent les diplômes de recherche de haut niveau (les universités, par exemple). D'une façon générale, les professeurs assurant les formations de niveau 5A doivent avoir les compétences nécessaires pour enseigner à un niveau qui prépare les étudiants à la recherche de haut niveau ou à l'exercice d'une profession exigeant de grandes qualifications.
- Peuvent exiger la réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse.

Lorsque les programmes répondant aux critères ci-dessus se suivent et sont sanctionnés par des diplômes ou titres successifs, il est fréquent que seul le dernier diplôme obtenu permette d'accéder directement au niveau 6, même si chacun des programmes correspondant aux diplômes successifs doit être affecté au niveau 5A. Exemple : Aux États-unis, bien que de nombreux programmes de doctorat exigent des étudiants qu'ils aient acquis au préalable un diplôme de maîtrise (*Master's degree*), le diplôme de licence (*Bachelor's degree*) comptera néanmoins pour un diplôme de niveau 5A de la CITE.

Sous-catégories à ce niveau

Durée théorique cumulée. Les programmes de niveau 5A de la CITE peuvent être subdivisés en sous-catégories en fonction de la durée théorique cumulée des études. S'agissant des premiers programmes d'enseignement tertiaire, la durée théorique cumulée est simplement la durée théorique en équivalent temps plein de ces programmes depuis le début du niveau 5. Dans le cas des programmes dont l'accès est subordonné à l'achèvement d'autres programmes du tertiaire (voir ci-dessous la section relative à la structure nationale de délivrance des diplômes et des titres), on calcule la durée cumulée

en additionnant les années d'études tertiaires préalablement nécessaires, en équivalent temps plein (c'est-à-dire, la condition minimum d'accès au programme), et la durée en équivalent plein-temps du programme considéré. Lorsque le nombre d'années d'études en équivalent temps plein est inconnu (notamment dans les formations conçues explicitement pour être suivies selon un calendrier souple ou à temps partiel), la durée cumulée est calculée à partir de la durée des programmes plus classiques, sanctionnés par un diplôme, dont le niveau du contenu d'enseignement est analogue.

Catégories de durée³

- Durée courte : de deux à moins de trois ans.
- Durée moyenne : de trois à moins de cinq ans.
- Durée longue : de cinq à six ans.
- Durée très longue : de plus de six ans.

Dans la mesure où un programme de « durée courte » ne répond pas au critère de la durée minimum requise pour être classé au niveau 5A de la CITE, seuls peuvent être affectés à cette catégorie les programmes dits intermédiaires dans la structure nationale de délivrance des diplômes (voir ci-dessous). Autrement dit, pour être classés au niveau 5A, les programmes d'une durée inférieure à trois ans seront nécessairement une composante ou une étape d'un programme plus long. Cependant, les étudiants qui achèvent ces programmes intermédiaires ne seront pas comptabilisés parmi les diplômés de niveau 5A.

Durée théorique ou durée typique/habituelle. Dans certains pays, la durée théorique d'un programme ne reflète pas exactement le temps qu'il faut à un étudiant type scolarisé à temps plein pour mener cette formation à son terme. C'est en particulier le cas lorsque la durée théorique est définie plutôt en fonction d'un critère juridique (si par exemple elle est liée à la durée pendant laquelle l'étudiant reçoit une aide financière) qu'en fonction du nombre d'unités de valeur ou de points à obtenir. Si on estime que la durée théorique est source de distorsions, autrement dit si on estime qu'elle reflète une exigence stipulée dans un texte de loi et non pas la réalité, on peut utiliser la durée typique/habituelle comme critère subsidiaire à la place de la durée théorique pour affecter un programme donné à telle ou telle catégorie de durée définie ci-dessus.

Structure nationale de délivrance des diplômes et des titres. Ce critère permet de classer les diplômes/titres de niveaux 5A et 5B d'après leur position dans la structure de délivrance des titres et diplômes de l'enseignement tertiaire dans un pays donné. Si l'on retient cette structure comme critère distinct, c'est essentiellement parce que le stade des études auquel les diplômes sont obtenus correspond dans les pays à d'importantes phases de transition dans la formation ou entre celle-ci et le marché du travail. Exemple : en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, un étudiant qui achève un programme de trois ans sanctionné par un *Bachelor's degree* (licence) a accès à un large éventail de professions et de possibilités de poursuite d'études. En Autriche ou en Allemagne, en revanche, un étudiant n'obtient un titre/diplôme utilisable sur le marché du travail qu'après avoir achevé un programme complet de cinq ans, même si, de par son contenu, celui-ci est analogue à un programme menant à un deuxième diplôme (*master*) dans nombre de pays anglophones.

La « position » attribuée dans une structure de délivrance des diplômes ou des titres (intermédiaire, premier, deuxième, troisième, etc.) est fonction de la hiérarchie interne des diplômes et des titres décernés dans les systèmes éducatifs nationaux. Exemple : un

programme d'études théoriques, sanctionné par un premier diplôme/titre (qui serait classé à la fois parmi les programmes 5A fondés sur un enseignement théorique et parmi ceux classés « premiers » dans la structure nationale de délivrance des diplômes et des titres) répondrait nécessairement à tous les critères définissant un programme à contenu théorique (voir plus haut) et, dans cette catégorie de programmes, conduirait au premier titre jouant un rôle important dans le système éducatif ou sur le marché du travail. Ce n'est qu'en associant la structure nationale de délivrance des titres et diplômes à d'autres critères utilisés pour définir l'enseignement tertiaire, tels que la durée théorique cumulée et l'orientation du programme, que l'on peut disposer d'informations suffisantes pour regrouper les titres et diplômes ayant un contenu d'enseignement analogue.

Catégories de diplômes et de titres

- Diplôme intermédiaire⁴.
- Premier diplôme.
- Deuxième diplôme et diplômes suivants.

Le diplôme de *Bachelor* dans les pays anglophones, le *Diplom* dans les pays germanophones et la *licence* dans les pays francophones satisfont le critère du contenu applicable aux premiers programmes fondés sur un enseignement théorique. Les deuxième diplômes et les diplômes suivants, également obtenus à l'issue d'une formation théorique (par exemple le *Master's degree* dans les pays anglophones et la *maîtrise* dans les pays francophones) seront classés au niveau 5A de la CITE mais séparément des diplômes de recherche de haut niveau, qui ont leur propre position au niveau 6 de la CITE.

Problèmes spécifiques de classification

Diplômes intermédiaires au niveau 5A de la CITE – où faut-il les classer ? Dans la CITE-97, les premiers diplômes relevant du niveau 5A doivent impérativement avoir été obtenus à l'issue d'une durée d'études minimum de 3 ans en équivalent temps plein. La catégorie intermédiaire 5A a été expressément définie parce que certains pays proposent dans la filière 5A des formations plus courtes qui n'étaient pas jugées assez longues pour être comparables à la majorité des programmes classés à ce niveau – on citera par exemple le DEUG en France, la *Laurea Brève* en Italie et le *University Transfer Programme* au Canada. D'un point de vue international, les diplômes décernés après moins de 3 ans d'études de niveau 5A en ETP doivent être assimilés à des diplômes intermédiaires. Aucune donnée sur la délivrance de diplômes intermédiaires ne sera recueillie lors de la collecte UOE et, par conséquent, aucun diplôme décerné après 2 ans d'études ne doit figurer dans les données relatives aux diplômés (doivent donc être exclus les titulaires du DEUG et du *Laurea Breve*, obtenu en 2 ans). En principe, on pourrait recueillir et reporter des données relatives aux titulaires d'un diplôme intermédiaire 5A, mais ce type de statistiques pourrait être à l'origine d'une certaine confusion puisque ce diplôme n'existe pas dans la plupart des pays et que souvent il n'est pas nécessaire de le posséder pour obtenir un premier diplôme de niveau 5A.

Cette méthode ne suffit pas cependant pour classer la population en fonction du niveau de formation. Sous l'angle du capital humain, les titulaires d'un diplôme intermédiaire de niveau 5A ont probablement un niveau de qualification plus élevé que ceux qui ont achevé le niveau 3 de la CITE. Si l'on se place dans l'optique de la similarité du contenu des programmes, il serait aussi assez étrange d'affecter les titulaires d'un diplôme

intermédiaire, soit au niveau 5B (même si l'on peut estimer que ce niveau est celui auquel ils « correspondent » pour la plupart du point de vue national), soit au niveau 4. Du point de vue du niveau de formation, deux options au moins sont possibles :

- a) Classification au niveau 3 de la CITE (ce qui équivaut dans la CITE à indiquer le dernier niveau de formation achevé).
- b) Classification dans une catégorie réservée aux diplômes intermédiaires de niveau 5A (qui pourrait ensuite être combinée soit avec les niveaux 3, 4, 5B, ou avec le niveau 5A, selon l'objectif de l'analyse).

Le Groupe technique a décidé de recommander au réseau B la seconde option pour la collecte de données relatives aux niveaux de formation dans le cadre de la CITE-97.

Programmes qui chevauchent les niveaux 3 et 5 de la CITE. La formation des enseignants du primaire en Suisse est un exemple de programme à cheval entre les niveaux d'enseignement 3 et 5B. Cette formation dont l'accès est subordonné à l'achèvement du premier cycle du secondaire, s'étend sur une période de 5 ans et conduit à un diplôme qui, du point de vue national, équivaut à d'autres titres classés au niveau 5B. En pareil cas, la scolarité doit être fractionnée entre les deux niveaux et pour calculer le nombre d'étudiants, il convient d'estimer l'effectif qui aurait obtenu un diplôme de niveau 3 si cette option avait existé à mi-parcours des études.

Diplômes postlicence. D'après la CITE-97, les programmes de niveau 5A de la CITE sont des formations du tertiaire dont le contenu est largement théorique et qui doivent permettre d'acquérir des qualifications suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de compétences. Les titres postpremier diplôme s'obtiennent dans certains pays après la réussite d'un programme de niveau 5A. Les formations ont souvent pour objet d'élargir les connaissances ou de permettre une spécialisation dans un domaine précis (en pédagogie ou en urbanisme, par exemple), bien qu'ils ne conduisent pas directement à un programme de recherche approfondie. Au Canada, par exemple, les formations postpremier diplôme, sanctionnées par un certificat, s'adressent aux étudiants qui ont déjà obtenu le *Bachelor's degree* (1^{er} titre de niveau 5A de la CITE nécessitant une durée d'études moyenne) ou un grade universitaire de niveau plus élevé. Le contenu de ces programmes comprend les formations suivies pendant les 3^e et 4^e années d'études avant l'obtention de la licence ainsi que des formations postlicence (de troisième cycle). Selon l'établissement qui propose le programme et selon champ disciplinaire, la formation peut supposer la réalisation d'un projet de recherche. Le programme donne lieu, une fois achevé, à la délivrance d'un certificat ou diplôme qui suit un premier titre de niveau 5A. Ces formations diplômantes sont à classer au niveau 5A de la CITE si leur accès nécessite d'être titulaire d'un titre de niveau 5A et si elles s'appuient sur les connaissances acquises dans le programme de niveau 5A. Il n'est pas nécessaire qu'elles conduisent directement à un diplôme de recherche approfondie.

Critères de classification au niveau 5A de la CITE, deuxième diplôme. Les premières classifications des programmes selon la CITE-97 effectuées par les pays montrent que les programmes classés au niveau 5A (deuxième diplôme) ont une durée très variable. En Australie, par exemple, le *Graduate Certificate* (une demi année en ETP), le *Bachelor's Graduate Entry* (1 année en ETP), les *Graduate Diplomas* (1.5 année) et les *Master's degrees* (2 années en ETP) sont autant de titres que ce pays envisage de classer au niveau 5A de la CITE (deuxième diplôme). Les écarts de durée peuvent engendrer de grandes variations dans la

durée cumulée des programmes de niveau 5 de la CITE débouchant sur un deuxième diplôme.

Afin d'améliorer la comparabilité des données reportées au titre de la CITE-97, les critères suivants de classification au niveau 5A (2^e diplôme) sont adoptés :

- a) Pour accéder à un 2^e diplôme de niveau 5A de la CITE, il faut posséder un premier diplôme de niveau 5A (ou un niveau de formation équivalent). Le contenu d'enseignement de ce deuxième diplôme doit être d'un niveau sensiblement plus élevé que celui du premier diplôme de niveau 5A. Les programmes visant à permettre aux étudiants d'obtenir un diplôme/un titre dans un domaine autre que celui de leur premier diplôme de niveau 5A ne doivent pas être classés comme deuxième diplôme de niveau 5A si le contenu d'enseignement est en gros d'un niveau analogue à celui proposé dans le premier diplôme. Exemple : si une formation en comptabilité, sanctionnée par un certificat postpremier diplôme (*graduate certificate*) a un contenu généralement analogue à celui proposé dans un premier diplôme de comptabilité de niveau 5A, alors cette formation doit être affectée plutôt au niveau 5A, premier diplôme qu'au niveau 5A, deuxième diplôme.
- b) Si un pays ne peut reporter séparément des deuxièmes diplômes de niveau 5A de la CITE en fonction de la durée cumulée, les deuxièmes diplômes doivent être exclus de la collecte UOE de données sur les diplômés. Cette seconde recommandation concerne également la collecte de données sur le niveau de formation.

Diplômes de médecine, dentisterie et médecine vétérinaire. Les premiers diplômes en médecine, dentisterie et médecine vétérinaire doivent être classés au niveau 5A, à moins qu'ils ne satisfassent aux critères retenus en matière de recherche au niveau 6, ce qui dans bien des cas est peu probable.

Les titres et diplômes de niveau supérieur (ou diplômes « spécialisés ») dans ces domaines doivent aussi être classés au niveau 5A, sauf s'ils répondent aux exigences relatives à la recherche du niveau 6. L'importance de la composante recherche dans les programmes de ce type est extrêmement variable. Il en est de même du degré auquel ces titres et diplômes sont généralement couverts par la collecte de statistiques de l'éducation. En Allemagne, par exemple, ces diplômes spécialisés sont assimilés à des diplômes professionnels (plutôt qu'à des diplômes d'études tertiaires) et ne sont pas comptés dans les statistiques de l'éducation, alors qu'en France et en Suisse, ils le sont. Lors de chaque collecte de données, il faut se demander si cet exercice peut conduire à des résultats comparables entre pays lorsqu'il porte sur les diplômes spécialisés dans ces disciplines. En général, ces titres ne sont classés au niveau 6 de la CITE que s'ils répondent aux critères de recherche approfondie indiqués pour le niveau 6 de la CITE. Dans la plupart des cas, les diplômes spécialisés dans ces disciplines doivent être classés au niveau 5A.

Diplômes de recherche au niveau 5A de la CITE. La CITE-97 prévoit aussi une catégorie séparée pour les programmes conduisant à la délivrance d'un diplôme de recherche de niveau 5A. Cette catégorie est conçue pour les pays où il existe un diplôme de recherche, avant le doctorat, dont la finalité est expressément de préparer ses titulaires à réaliser des travaux de recherche originaux. Ces programmes répondent souvent aux mêmes critères qu'un programme de niveau 6 de la CITE, bien qu'ils soient en général plus courts (durée cumulée de 5 à 6 ans en ETP à partir de l'entrée dans l'enseignement tertiaire) et habituellement ne prévoient pas le degré d'autonomie exigé des étudiants cherchant à obtenir un diplôme de recherche de haut niveau. Parmi les exemples de diplômes de

recherche de niveau 5A, on peut citer le *Research Master's Degree* en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Étant donné que nombre de programmes longs de niveau 5A comportent une composante de recherche, même s'ils ne sont pas explicitement conçus pour préparer les participants à occuper des postes de chercheurs, il est probable que les diplômés de recherche de niveau 5A et les programmes 5A longs seront regroupés aux fins de l'analyse.

Exemples

a) CITE-5A – Programmes courts, diplôme intermédiaire

University Transfer Programmes (Canada). Programmes d'une durée d'un ou deux ans, proposés par des instituts non universitaires dans le cadre d'arrangements spéciaux avec les universités, qui permettent aux instituts d'assurer la ou les première(s) année(s) d'une formation universitaire diplômante. Les étudiants qui réussissent ces programmes dans les instituts acquièrent des unités de valeur qu'ils peuvent alors transférer pour suivre une formation universitaire menant au *Bachelor's degree*. Bien que les effectifs de ces programmes soient comptabilisés au niveau 5A de la CITE, les étudiants qui les achèvent ne sont pas comptabilisés dans l'effectif de diplômés au niveau 5A de la CITE.

b) CITE-5A, Programmes de durée moyenne, premier diplôme

Programmes des établissements polytechniques (ammattikorkeakoulu) (Finlande). Ces programmes (d'une durée de 3.5 ou 4.5 ans) préparent à des métiers très qualifiés. Ils associent des études théoriques (enseignement de base et professionnel) avec une formation pratique et une expérience en situation. Ces programmes, dont l'accès est subordonné à l'achèvement du niveau 3 de la CITE, supposent la réalisation d'un vaste projet de recherche ou la soutenance d'une thèse.

Licence (France). Ce programme (un an) fait suite aux deux ans sanctionnés par le diplôme d'études universitaires générales (DEUG). Dans le cadre de la CITE, le DEUG est considéré comme un diplôme intermédiaire et les trois années que durent au total la combinaison de ces deux programmes sont affectées à la licence. Les étudiants peuvent aussi entrer en année de licence après avoir obtenu un diplôme universitaire de technologie (DUT) dans un institut universitaire de technologie (IUT), ou après avoir achevé la formation préparatoire aux grandes écoles (CPGE). Comme le DUT est principalement conçu pour préparer les étudiants à entrer directement dans le monde du travail et non pour accéder à l'université, les effectifs scolarisés en DUT sont classés au niveau 5B de la CITE. La licence est obtenue à l'université.

Hoger beroepsonderwijs (Pays-Bas). Dans ces programmes de formation professionnelle tertiaire (HBO) en quatre ans, l'enseignement est de nature plus pratique qu'à l'université. Les domaines le plus couramment étudiés sont l'agriculture, la formation à l'enseignement, la formation au travail social et la formation des adultes, les soins de santé et les arts. Les diplômés de ce programme peuvent être admis à la *promotie*, c'est-à-dire la procédure pour obtenir un *doctoraat* (diplôme du niveau 6 de la CITE).

Høgre utd. lavere grad (Norvège). Il s'agit de programmes d'une durée de quatre ans qui conduisent au *Candidatus magisterii*, *allmennlærer* ou *siviløkonom*. Ils peuvent constituer la première partie d'une formation diplômante plus longue ou d'une formation autonome à finalité plus professionnelle.

Diplomatura Universitaria (Espagne). Formation professionnalisée en trois ans conduisant au *Diplomado Universitario*, *Arquitecto* ou *Ingeniero Técnico* dans un domaine donné. Les titulaires de ces diplômes peuvent exercer la profession ou être admis au deuxième niveau de l'enseignement tertiaire.

Fachhochschule, haute école spécialisée (Suisse). Ce type de programme a été officiellement inauguré en 1998. Il faut pour y accéder être titulaire d'une *Berufsmaturität/maturité professionnelle* (diplôme sanctionnant une formation professionnelle de trois ou quatre ans, de niveau 3A de la CITE, dans laquelle la part de l'enseignement général est sensiblement élargie). D'une durée de trois ou quatre ans, ce programme conduit à des professions hautement qualifiées telles que celles d'architecte, d'ingénieur, d'administrateur d'entreprises ou de styliste industriel. D'autres professions suivront.

Bachelor's degree programme (Royaume-Uni). Premier diplôme d'étude tertiaire délivré d'ordinaire après trois années d'études (encore que 5 années soit une durée courante en médecine et dans les domaines apparentés). Il existe deux types de *Bachelor's degree* (licence). Le premier type est le *honours degree*, qui est d'un niveau plus élevé que le deuxième type et qui d'ordinaire prévoit uniquement l'étude d'une matière dominante et d'une matière secondaire. Le *ordinary* ou *pass degree*, qui sanctionne l'étude de plusieurs disciplines (souvent trois), est le second type; la formation est moins approfondie et moins spécialisée que celle requise pour obtenir le *honours degree*. Les étudiants sont habituellement soumis à une série de contrôles annuels ou à un système de contrôle continu et doivent également passer un examen final.

Bachelor's degree programme (États-Unis). Formation, habituellement d'une durée de 4 ans, entreprise dans les universités ou autres établissements d'enseignement tertiaire (*college*). Pour accéder à ces formations, il faut habituellement posséder un diplôme de fin d'études secondaires ou un titre équivalent. Les titulaires du *Bachelor's degree* peuvent entrer dans la vie active ou poursuivre leurs études afin d'obtenir des diplômes de niveaux plus élevés (*master's* – maîtrise – ou *doctorat*) ou un premier diplôme professionnel spécialisé (droit, médecine, dentisterie).

c) CITE-5A, Programmes de durée moyenne ou longue, premier diplôme

Enseignement des écoles de commerce conduisant au **diplôme d'ingénieur commercial** (France). Il existe plusieurs types de *grandes écoles* préparant aux métiers du commerce et des affaires. Elles recrutent dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ou dans les universités (*licence*, *maîtrise*). Les effectifs des CPGE doivent aussi être classés au niveau 5A de la CITE.

Corsi di Laurea (Italie). Études de niveau universitaire durant en général entre quatre et six ans selon le domaine étudié. À la fin de la formation, les candidats qui ont réussi l'examen final (*esame di laurea*) reçoivent le diplôme *laurea* et le titre de *dottore* (Dott.).

Daigaku Gakubu (Japon). Formation universitaire conduisant à un premier diplôme. Le *gakushi* est le premier diplôme décerné après quatre années d'études dans la plupart des disciplines (six années en médecine, en médecine vétérinaire et en dentisterie). Outre son domaine de spécialisation, chaque étudiant suit obligatoirement une formation générale (notamment en lettres et sciences humaines, en sciences sociales et naturelles). À la fin de chaque semestre, les candidats doivent passer un examen dans chaque discipline, habituellement sous forme de tests écrits, et parfois établir des rapports de recherche.

Programme conduisant à la licence (Mexique). Pour accéder à ce programme il faut avoir achevé avec succès les douze années de scolarité. La licence peut être obtenue dans les universités, les instituts de technologie ou les centres de formation des enseignants. La durée des études, selon le domaine étudié, varie de 4 à 5 ans (6 ans dans certains cas, en médecine, par exemple). Les programmes de licence en quatre ans doivent être affectés au niveau 5A, programme de durée moyenne, et les programmes en cinq ou six ans au niveau 5A, programmes longs.

d) CITE-5A, Programmes de durée moyenne et longue, premier et deuxième diplômés

Programmes universitaires (République tchèque). La durée typique des programmes universitaires est traditionnellement de 5 ans (la maîtrise étant le premier titre décerné). Ce pays a récemment instauré un programme plus court conduisant à la licence, qui peut soit avoir une orientation plus pratique soit constituer la première étape d'un programme universitaire d'une durée de cinq ans. En principe, la licence et la maîtrise peuvent l'un et l'autre être considérées comme le premier diplôme obtenu car les étudiants ne préparent pas tous la licence avant d'obtenir la maîtrise. Dans plusieurs domaines, comme la médecine, l'architecture et la médecine vétérinaire, la formation dure 6 ans. Les études qui préparent à enseigner dans le primaire ont en moyenne une durée de quatre ans. Les études universitaires se terminent par la soutenance d'une thèse et le passage d'examens d'État. Les diplômés de l'université reçoivent les titres de licencié, maître et ingénieur, tandis que les diplômés des écoles de médecine et des écoles vétérinaires reçoivent le titre de docteur.

Lange videregående uddannelser, kandidatuddannelser (Danemark). Programme tertiaire long aboutissant à l'obtention du diplôme de *candidat*, après avoir réussi l'examen final au terme de 4.5 à 6 ans d'études, ou aboutissant à un titre professionnel (ingénieur civil) après 5 ans d'études. Dans certains domaines d'études, les étudiants peuvent obtenir après trois années d'études un diplôme de *bachelor of arts*. Le *candidat* conduit à un premier ou deuxième diplôme, selon que l'étudiant obtient ou non avant un diplôme de licence (*bachelor degree*).

e) CITE-5A, Programmes longs, premier diplôme

Bachelor's degrees in professional areas (Australie). Formation en 5 ans (médecine vétérinaire, dentisterie, architecture) ou en 6 ans (médecine et chirurgie), conduisant à un premier diplôme, le *Bachelor's degree*.

Fachhochschulen (Allemagne). Formation (en 4 ou 5 ans) de niveau universitaire, préparant aux professions qui exigent l'utilisation de connaissances et de méthodes scientifiques. Les étudiants doivent au moins avoir achevé la *Fachoberschule* (CITE 3A ou 4A) ou son équivalent. Ce programme conduit à un premier titre, le *Diplom* (FH).

f) CITE-5A – Programmes longs ou très longs (selon le programme en question), premier diplôme

Universitäten (Allemagne). Programmes suivis à l'université (c'est-à-dire dans des disciplines universitaires), d'une durée de 5 à 7 ans, préparant aux professions qui nécessitent l'utilisation de connaissances et de méthodes scientifiques. Les étudiants doivent être arrivés au terme du niveau 3A. Ces programmes donnent droit à un premier diplôme qui permet d'accéder au niveau 6 de la CITE.

g) CITE-5A, Programmes longs et très longs, deuxième diplôme

Master's degree (Australie). Diplôme de niveau tertiaire, obtenu en règle générale deux ans après la licence (*honours degree*). Les étudiants qui ont obtenu une licence ordinaire (*pass degree*) peuvent accéder au programme conduisant au diplôme de maîtrise en suivant une formation préparatoire d'un an. Le *Master's degree* peut être obtenu à l'issue d'une formation entièrement axée sur la recherche (habituellement entreprise après une période d'activité professionnelle) se terminant par la soutenance d'une thèse ou à l'issue d'une formation avec suivi de cours, souvent entreprise en même temps qu'une activité professionnelle.

Daigakuin Shushi katei (Japon). Programme universitaire conduisant à un deuxième diplôme, le *shushi* (maîtrise). Le *shushi* est obtenu après deux années d'études à temps plein (au moins 6 années d'études cumulées dans l'enseignement tertiaire) après le *gakushi*. Il requiert l'obtention de 30 unités de valeur et la réalisation d'un travail important de recherche se terminant par la soutenance d'une thèse.

Programmes menant à la maîtrise (Mexique). Ce programme implique un travail de recherche approfondie et une connaissance exhaustive des disciplines ou des domaines étudiés. Sa durée est normalement de deux ans. Pour y accéder, il faut avoir achevé un programme de licence d'une durée de 4 ou 5 ans.

Universität Nachdiplom, troisième cycle, diplôme postgrade ou Fachhochschule Nachdiplom, haute école spécialisée, diplôme postgrade (Suisse). Après le premier diplôme, les universités proposent des programmes de spécialisation qui ne conduisent pas un diplôme de recherche et dont la durée est en général d'un ou deux ans. On peut citer par exemple les spécialisations en urbanisme, en gestion des soins de santé, ou dans les domaines touchant l'environnement. Les Fachhochschulen offrent aussi des programmes de spécialisation après l'obtention du premier diplôme. Ces formations durent normalement un an. Il s'agit par exemple d'une spécialisation dans l'administration des entreprises pour les ingénieurs ou dans le secteur de l'environnement pour les ingénieurs chimistes. La durée cumulée des études au niveau 5 de la CITE varie de quatre à six ans et demi, selon le domaine de spécialisation.

First professional degree programmes (États-Unis). Les étudiants qui réussissent ces programmes ont à la fois terminé les études théoriques nécessaires à l'exercice d'une profession donnée et acquis un niveau de savoir-faire professionnel plus élevé que celui qui est normalement exigé pour obtenir un *Bachelor's degree*. L'accès à ces formations diplômantes est normalement subordonné à une formation préalable de deux ans au moins au niveau 5A (bien que dans la plupart des cas il faille être titulaire d'un *Bachelor's degree* obtenu à l'issue d'une formation en quatre ans) et à la réalisation de 6 à 8 années cumulées d'études, en équivalent temps plein, au niveau 5A. Les premiers diplômes professionnels spécialisés sont délivrés en dentisterie, en médecine, en optométrie, en pharmacie, en médecine vétérinaire, en droit et en théologie.

CITE-5B

Définitions et critères de classification

Les programmes de niveau 5B de la CITE, par rapport à ceux de niveau 5A, ont en général un contenu plus pratique/technique/professionnel. Les formations diplômantes sont normalement moins longues et sont axées sur l'acquisition des compétences

nécessaires à l'exercice d'un métier donné en vue d'une insertion professionnelle directe, bien que qu'elles puissent comprendre certains contenus théoriques de base.

Un programme de niveau 5B satisfait normalement aux critères suivants :

- Il a une orientation plus pratique et une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A et ne prépare pas les étudiants à accéder directement aux programmes de formation à la recherche de haut niveau.
- Sa durée est au minimum de **deux** ans en ETP. Dans les systèmes où les diplômes et titres sont obtenus grâce à la capitalisation d'unités de valeur, les exigences de temps et d'intensité sont comparables.
- Le contenu du programme est typiquement/habituellement conçu pour préparer à l'exercice d'une profession donnée.

Sous-catégories à ce niveau

Durée théorique cumulée. À l'instar des programmes de niveau A de la CITE, les programmes de niveau 5B peuvent être subdivisés en fonction de la durée théorique cumulée des études en équivalent plein-temps, depuis le début du niveau 5. Le calcul des durées théoriques cumulées se fait de la même manière que pour les programmes de niveau 5A (voir plus haut).

Catégories de durée :

- Durée très courte : moins de deux ans.
- Durée courte : de deux ans à moins de trois ans.
- Durée moyenne : de trois à moins de cinq ans.
- Durée longue : de cinq à six ans.
- Durée très longue : plus de six ans.

Dans la mesure où les programmes de « très courte durée » ne répondent pas au critère de la durée minimum requise pour être classés au niveau 5B, seuls peuvent être affectés à cette catégorie les programmes conduisant à des diplômes dits intermédiaires dans la structure nationale de délivrance des titres et diplômes (voir ci-dessous). Autrement dit, pour être classés au niveau 5, les programmes dont la durée est inférieure à 2 ans sont nécessairement une composante ou une étape d'une formation plus longue. Cependant, les étudiants qui achèvent ces programmes intermédiaires ne doivent pas être comptabilisés dans l'effectif des diplômés du niveau 5B. Les programmes à ce niveau seront pour la plupart classés dans les catégories « durée courte » et « durée moyenne ».

Structure nationale de délivrance des titres et diplômes. Comme pour les programmes de niveau 5A, ce critère permet de classer les diplômes de niveau 5B d'après leur position dans la structure nationale de délivrance des titres et diplômes de l'enseignement tertiaire.

Catégories diplômes :

- Diplôme intermédiaire.
- Premier diplôme.
- Deuxième diplôme et diplômes suivants.

Exemples

a) CITE-5B, Programmes courts, premier diplôme

3400 Initial Vocational Courses : Paraprofessional/Technician (Australie). Les programmes rattachés à la filière 3400 sont conçus pour assurer une formation initiale visant à élargir l'éventail des compétences spécialisées exigées pour les emplois de cadres moyens et de techniciens supérieurs. Les titres généralement délivrés sont le *Associate Diploma* ou le *Advanced Certificate*. Pour accéder à ces formations, les étudiants doivent normalement être titulaires d'un *Certificate* dans le domaine choisi. La durée des études est en général de 2 ans environ en ETP.

Kollegs (Autriche). Formation postsecondaire, en deux ans, dans le domaine professionnel et technique. Elle doit permettre aux titulaires d'un diplôme d'études secondaires longues (niveau 3A) ou d'un diplôme technique et professionnel d'acquérir des qualifications professionnelles analogues à celles développées dans les établissements d'enseignement technique et professionnel du secondaire.

Établissements d'enseignement professionnel (ammattilinen opisto) (Finlande). Formation professionnelle tertiaire (d'une durée de 2 à 3 ans) à l'issue desquels les étudiants obtiennent le *Diploma* ou le titre d'ingénieur technique.

Enseignement en institut universitaire de technologie (IUT) (France). Formation professionnalisée, d'une durée de deux ans, conduisant au diplôme universitaire de technologie (DUT). Les titulaires d'un DUT peuvent poursuivre leurs études à l'université pour obtenir une licence (premier diplôme de niveau 5A de la CITE), bien que les IUT aient pour principale vocation de préparer les étudiants à entrer directement sur le marché du travail. Pour être admis en IUT il faut être titulaire du baccalauréat et être sélectionné sur dossier par le conseil des admissions.

Enseignement des classes des sections de techniciens supérieurs (STS) (sous statut scolaire) (France). Programme de deux ans conduisant au brevet de technicien supérieur (BTS). Les conditions d'admission sont le baccalauréat ou le brevet de technicien, complété par un bon dossier scolaire. Les titulaires du BTS peuvent, dans certaines conditions, poursuivre leurs études à l'université ou dans des établissements d'enseignement de niveau plus élevé. Ce titre est de même niveau que le DUT, mais il est plus spécialisé et offre moins de possibilités de pousser plus loin les études.

Formation professionnelle diplômante spécialisée (Mexique). Programmes de deux ans dispensés dans les universités de technologie et sanctionnés par des diplômes de techniciens qualifiés.

Ciclos Formativos de Formación Profesional de grado Superior (Espagne). Formation professionnelle spécialisée de niveau tertiaire, sanctionnée par le diplôme de *Técnico Superior*. Ce programme propose une formation structurée permettant d'acquérir les qualifications, les compétences et les connaissances requises pour exercer une profession spécifique. Les qualifications acquises à l'issue de cette formation correspondent à celles d'un technicien qualifié dans la profession considérée. L'accès à ce programme est subordonné à l'obtention du *bachiller* (niveau 3A de la CITE).

Höhere Fach- und Berufsschule, école technique (Suisse). Ces programmes ont une durée minimum de deux années scolaires à temps complet. Pour y accéder il faut le plus souvent avoir suivi une formation professionnelle pendant trois ans au moins ou une formation

générale équivalente au niveau 3 de la CITE. Ils préparent à divers métiers qualifiés, tels que technicien, cadre dans le domaine du tourisme, ou assistant de dirigeants d'entreprise.

Higher National Diploma (Royaume-Uni). Pour accéder à cette formation, il faut être âgé de 18 ans minimum et posséder un diplôme national approprié décerné par le BTEC [Board for commercial and technological education] ou un équivalent ou un GCE de niveau A. L'objectif est d'assurer une formation qualifiante débouchant sur de nombreuses activités professionnelles. Cette formation est conçue pour répondre aux besoins des employeurs. Elle est dispensée par des établissements d'enseignement tertiaire, y compris les *colleges*, certaines universités et centres de formation, et conduit en général à des postes de technicien supérieur ou de cadre moyen. Sa durée est soit de deux ans à plein-temps soit de trois ans à temps partiel.

b) CITE-5B, Programmes de durée courte et moyenne, premier diplôme

2-3 year college; 3-4 year college; occupational/technology programmes; Vocational Diploma (27 mois)/formation en 2-3 ans; formation en 3-4 ans; formations professionnalisées/techniques; diplôme d'études professionnelles (Canada). Ces formations techniques ont pour objet de préparer les étudiants à entrer directement dans la vie active et durent deux, trois ou quatre ans. Elles ne donnent pas accès aux programmes de recherche approfondie. Sont admis les jeunes ayant achevé leurs études secondaires (niveau 3), les étudiants adultes remplissant les conditions voulues ou les adultes ayant atteint un niveau donné de perfectionnement professionnel (Adult Upgrading).

Fachschulen – 2 to 4jährig (Allemagne). Programmes de perfectionnement professionnel d'une durée de 2 à 4 ans. Suivis après une formation en alternance (système *dual*) et l'exercice d'une activité professionnelle pendant plusieurs années, ils permettent d'obtenir un titre de maître ou de technicien, ou encore les qualifications qu'exigent les métiers du secteur social.

c) CITE-5B, Programmes de durée moyenne, premier diplôme

Bakalárské univerzitní studium (République tchèque). Programme universitaire en trois ans aboutissant au *bakalár* (licence). Les programmes qui ne permettent pas d'accéder directement au diplôme de *magistr* ou *inženýr* (maîtrise) sont classés au niveau 5B, alors que ceux qui ont cette finalité sont classés au niveau 5A.

Hogescholenonderwijs van 1 cyclus (Communauté flamande de Belgique). Premier cycle de l'enseignement tertiaire assuré par les *hogescholen*. Ces formations, en 3 à 4 ans, durent habituellement trois ans et sont sanctionnées par un diplôme final qui permet à leur titulaire d'entrer immédiatement dans la vie active. Elles préparent aux domaines d'activités suivants; soins infirmiers, travail social, bibliothéconomie, ingénierie et enseignement.

Collège d'administration publique/Verwaltungsfachhochschulen (Allemagne). Type spécial de *Fachhochschulen* dirigée par l'administration publique, qui dispense une formation préparant à des professions intermédiaires du secteur public, autres que celles de techniciens. Pour y entrer, il faut être titulaire d'un diplôme qui permettrait d'accéder à une formation au niveau 5A de la CITE. Cette école prépare à une entrée directe dans la fonction publique.

Schulen des Gesundheitswesens – 3 jährig (Allemagne). Écoles assurant (en trois ans) une formation professionnelle aux métiers d'infirmier, de sage-femme, etc. Elles sont

souvent associées à des hôpitaux qui dispensent une formation théorique et pratique. Formation préparant à une entrée directe sur le marché du travail.

Diploma programmes (Nouvelle-Zélande). Programmes à finalité professionnelle d'une durée (cumulée) de deux à trois ans et conduisant aux *Diplomas* et aux *National Diplomas* (niveaux 5 et 6).

Établissement de formation des professeurs de langues étrangères (Pologne). Formation en trois ans conduisant au titre de professeur de langues d'Europe occidentale (anglais, allemand et, jusqu'à un certain point, espagnol) dans les établissements préscolaires, primaires et secondaires. L'accès est réservé aux titulaires du certificat de fin d'études secondaires, la *matura*.

d) CITE-5B, Programmes de durée moyenne, deuxième diplôme

Stream 3600 – Initial Vocational Courses: Professional (Australie). Ces formations professionnelles initiales spécialisées, classées dans la filière 3600, sont d'un niveau plus élevé que les programmes qui préparent à occuper des postes de cadres moyens; elles visent aussi à préparer à l'exercice de professions comparables à celles auxquelles accèdent les diplômés des programmes *Diploma* (UG2). Elles sont généralement sanctionnées par un titre supérieur (*Advanced Diploma*) et pour y accéder il faut habituellement être titulaire d'un *Diploma* ou d'un titre équivalent. La durée du cursus est habituellement de deux ans en ETP, qui s'ajoutent à la durée des études préalables requises. Il existe, par exemple, des *Advanced Diplomas* en informatique ou en gestion rurale.

5.4.7. CITE-6 – Deuxième stade de l'enseignement tertiaire (conduisant à un diplôme de recherche de haut niveau)

Définitions et critères de classification

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement tertiaire qui conduisent directement à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. La durée théorique de ces formations est de trois ans à temps plein dans la plupart des pays (soit une durée cumulée totale de sept ans au moins en ETP dans l'enseignement tertiaire) bien que la durée effective de scolarisation soit en général plus longue. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.

Pour être classé au niveau 6 de la CITE, un programme :

- doit être achevé avec succès, ce qui exige de présenter une thèse ou un exposé publiable qui soit le produit de travaux de recherche originaux et représente une contribution appréciable à la connaissance ;
- ne doit pas reposer uniquement sur le travail effectué en cours ;
- doit préparer les étudiants à enseigner dans des établissements proposant des formations de niveau 5A, et à faire de la recherche dans le secteur public et l'industrie.

Bien que la plupart des pays n'aient qu'un « premier » titre de recherche de haut niveau (par exemple, le *Ph.D.* aux États-Unis), certains pays délivrent un titre « intermédiaire » (le diplôme d'études approfondies ou DEA en France, par exemple,) et d'autres délivrent un « deuxième » titre (*l'Habilitation* en Allemagne et le *doktor nauk* en Fédération de Russie, entre autres). Afin de bien cerner le premier titre de recherche de haut niveau, il importe de tenir compte dans la classification des deuxièmes titres et des titres intermédiaires, même si ces derniers n'apparaissent pas dans les collectes de données.

Une formation qui conduit à un titre intermédiaire de recherche doit être comptabilisée, soit comme la première phase d'un programme de niveau 6 (l'achèvement de cette phase ne comptant pas comme l'achèvement du niveau 6), soit comme un programme de niveau 5A. Il faut décider de l'affectation de cette formation après avoir déterminé dans quelle mesure elle est conçue pour conduire directement à la délivrance d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes qui visent essentiellement à préparer les étudiants à une insertion professionnelle tout en leur dispensant une formation de base ou de niveau intermédiaire à la recherche, doivent être classés au niveau 5A, même si ces programmes permettent aux étudiants de poursuivre leurs études en vue d'obtenir un diplôme de recherche de haut niveau.

Exemples

a) CITE-6, Étape intermédiaire, sans reconnaissance d'un diplôme de niveau 6

Diplôme d'études approfondies (DEA) (France). Titre délivré à l'issue de la première année de préparation au travail de recherche, qui est obligatoire pour préparer un doctorat. L'inscription au DEA est ouverte aux titulaires d'une maîtrise. Alors que les effectifs inscrits en année de DEA sont compris dans le niveau 6 de la CITE, le programme de DEA n'est pas considéré comme une formation de niveau 6.

b) CITE-6, Premier diplôme

Doctor's degree or doctorate (Doctorat) (Australie). Ce titre est obtenu après une licence (mention très bien) (*Bachelor's degree/high honours*) ou une maîtrise (*Master's degree*) et nécessite d'ordinaire trois années d'études à temps plein consacrées à la préparation d'une thèse qui est le produit d'une recherche originale et représente une contribution appréciable à la connaissance ou à la compréhension et/ou requiert l'utilisation de connaissances dans le domaine étudié.

Doctorat (France). Le doctorat est délivré au terme de trois années d'études qui suivent le DEA (soit 8 ans d'enseignement tertiaire) en lettres et sciences humaines, en sciences, en économie, en droit, en pharmacie et en dentisterie, après la soutenance d'une thèse fondée sur une recherche originale et acceptée par le responsable de l'école doctorale ou le conseil scientifique de l'université; les candidats font une recherche personnelle qui constitue une contribution originale au domaine étudié.

Promotion (Allemagne). Programme de doctorat (2 à 5 ans) accessible dans la plupart des cas aux étudiants ayant achevé avec succès une formation universitaire. Pour obtenir un diplôme de doctorat, il faut soutenir une thèse et passer un examen oral.

Dottorati di ricerca (Italie). Ce diplôme est le plus haut grade universitaire. Il est décerné à l'issue d'un minimum de trois années de recherche effectuées sur un programme précis dans un département d'université sous la direction de professeurs. Les candidats au *dottorati di ricerca* sont en nombre limité et sont sélectionnés sur concours parmi les titulaires du *laurea*.

Hakushi (Japon). Diplôme le plus élevé, délivré aux étudiants qui ont achevé un programme de doctorat dans une école doctorale ou sont titulaires de titres jugés équivalents. La réalisation d'un programme de doctorat exige d'avoir accompli plus de cinq années d'études dans une école doctorale (s'ajoutant aux 4 années d'études précoces), en ayant acquis au minimum 30 unités de valeur, soutenu un mémoire et réussi un examen

final. Ceux qui ont effectué des travaux de recherche très pointus peuvent obtenir le *hakushi* après trois années d'études dans une école doctorale.

Doctor of Philosophy (Ph.D.) (États-Unis). Le Ph.D. est le grade universitaire le plus élevé et exige la maîtrise d'un domaine de connaissances et la capacité confirmée de faire des recherches très approfondies (il est généralement délivré entre trois et cinq ans après l'obtention du *Master's degree* – soit après 8 ou 10 ans d'études tertiaires).

5.5. Classifications des programmes nationaux selon la CITE

Dès le début de la mise en œuvre de la CITE-97, il a été capital que les classifications des programmes d'enseignement nationaux selon la classification soient parfaitement documentés.

En 1999, les pays membres de l'OCDE ont déployés de grands efforts pour procéder aux premières classifications de leurs programmes d'enseignement nationaux selon la CITE-97. Ces classifications ont été publiées dans un document intitulé *Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE* (OCDE, Paris 2000). Les pays participant au projet UIS/OCDE sur les indicateurs de l'éducation dans le monde ont communiqué les premières classifications de leurs programmes selon la CITE dans *Investing in Education: Analysis of the 1999 World Education Indicators* (OCDE, 2000b). Ceux qui prenaient part au projet PHARE de l'Union européenne en faveur des pays d'Europe centrale et orientale ont transmis leurs premières classifications à l'occasion de leur formation à l'exercice de collecte UOE en 1998, et ces derniers ont été publiés dans le rapport Eurostat/Fondation européenne pour la formation intitulé *Education et indicateurs in the PHARE countries: 1996/97* (ETF, 1999).

Assurer la transparence des classifications effectuées par les pays tant pour les fournisseurs de données que pour les utilisateurs des statistiques UOE s'est révélé être l'une des principales dispositions prises dans la mise en œuvre de la CITE-97. Toutefois, les systèmes éducatifs et les programmes qu'ils contiennent ne sont pas statiques. Aussi est-il fondamental de préserver la flexibilité de cet instrument de classification des programmes et de tenir compte de l'évolution des systèmes éducatifs dans les classifications nationales selon la CITE; par ailleurs, il est tout aussi important que ces changements soient transparents pour les autres pays. Les classifications des programmes selon la CITE sont par conséquent actualisées chaque année au moyen d'un questionnaire qui fait désormais partie de l'exercice normal de collecte de données UOE.

Les **classifications** des programmes nationaux à la **CITE-97** ne se limitent pas aux seuls programmes reportés dans l'exercice de collecte UOE. Les fournisseurs de données sont invités à faire part également des programmes qui tout en s'intégrant à leurs systèmes éducatifs nationaux ne font pas partie de l'exercice international de collecte UOE. L'intégration de ces programmes marginaux est importante pour assurer la transparence des liens entre les classifications selon la CITE et la prise en compte des programmes dans l'exercice de collecte UOE.

La toute dernière version des classifications des programmes selon la CITE effectuées par les pays à l'heure de la publication du présent document figure dans l'annexe 6. Les révisions postérieures peuvent être consultées sur le site de l'OCDE sur le web à : www.oecd.org/edu.

Notes

1. La CITE-97 emploie explicitement les termes « général », « préprofessionnel » et « professionnel » pour désigner les différentes orientations des programmes. Ces termes ayant des acceptions différentes dans les pays de l'OCDE – d'où de nombreuses confusions et impossibilités de comparaison des données –, ils ne sont pas utilisés dans le présent document. Les définitions de base de ces catégories, qui sont plus universelles que les termes eux-mêmes, ont été dénommées Type 1, 2 et 3 dans le présent guide, ordre qui correspond aux appellations « général », « préprofessionnel » et « professionnel » utilisées dans la CITE-97 de l'UNESCO.
2. Dans le cadre de la classification par niveau d'enseignement (« niveaux d'éducation ») approuvée par le Conseil exécutif de l'UNESCO (151 EX/8, Annexe II, mars 1997), le niveau 4 est subdivisé en deux sous-catégories : 4A et 4B. Pour assurer le parallélisme avec la structure définie au niveau 3 en fonction des types d'études ou des finalités ultérieures, il est proposé de subdiviser le niveau 4 en 3 catégories : 4A : programmes conçus pour permettre l'accès direct au niveau 5A; 4B : programmes conçus pour permettre l'accès direct au niveau 5B; et 4C : programmes qui ne sont pas conçus pour conduire directement aux niveaux 5A ou 5B. A ce niveau, les programmes mènent donc directement au marché du travail ou à d'autres programmes de niveau 4. Cette proposition sera présentée à l'équipe spéciale chargée de la CITE à l'UNESCO, pour approbation.
3. Les catégories de durée indiquées dans le présent guide se différencient légèrement de celles décrites dans la CITE-97 qui sont les suivantes : de 2 à moins de 3 ans; de 3 à moins de 4 ans; de 4 à moins de 5 ans; de 5 à moins de 6 ans; 6 ans ou plus. Les catégories définies ici ont été définies pour regrouper les programmes de niveau 5 dont le contenu d'enseignement est analogue et on estime que ces catégories seront très probablement celles qui seront employées dans des collectes de données.
4. Bien que la CITE-97 ne mentionne pas expressément de diplômes « intermédiaires » au niveau 5A, on a retenu cette catégorie dans le présent guide afin de classer les programmes de niveau 5A qui ne répondent pas aux critères de durée requis pour que les personnes qui les ont achevés soient comptabilisées parmi les diplômés du niveau 5 de la CITE. Le *University Transfer Programme* au Canada et le *Laurea Breve* en Italie sont des exemples de programmes conduisant à ce type de diplôme.

Chapitre 6

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 expose pour commencer l'engagement de l'OCDE concernant la qualité des données et le cadre de qualité selon lequel les statistiques de l'éducation sont recueillies, compilées et diffusées. Les sections suivantes examinent les types de problèmes que pose la qualité des données ainsi que leurs causes et décrivent l'action menée par l'OCDE pour les évaluer et les résoudre. Puis certaines suggestions sont formulées sur l'estimation des données manquantes, et le chapitre se termine par une présentation des principaux problèmes qu'il faut encore résoudre concernant la qualité des données internationales en matière d'éducation.

6.1. Engagement de l'OCDE en matière de qualité des données

La qualité des données est fondamentale pour asseoir la crédibilité des statistiques que l'OCDE produit en général, et bien entendu aussi dans le domaine de l'éducation. La collecte de statistiques de l'éducation à laquelle procède l'OCDE obéit aux valeurs essentielles suivantes énoncées dans le Cadre de qualité de l'OCDE et dans les Lignes directrices pour la conduite des activités statistiques par l'OCDE (voir www.oecd.org/statsportal) :

- Les statistiques de l'éducation 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.
- Les renseignements statistiques sont présentés selon des normes scientifiques concernant les sources, les méthodes et les procédures adoptées pour élaborer les statistiques.
- Les différentes données recueillies pour élaborer les statistiques ont un caractère strictement confidentiel et sont utilisées exclusivement à des fins statistiques. Des mesures spécifiques sont prises pour assurer la parfaite protection des données confidentielles et empêcher un éventuel risque de divulgation.
- Les règles et les dispositions qui en interne président au fonctionnement du système statistique sont rendues publiques.
- L'OCDE est tenue de mener ses activités statistiques en coordination avec les instituts nationaux de statistiques et d'autres organisations internationales.
- L'OCDE est déterminée à renforcer la coopération bilatérale et multilatérale en matière de statistiques afin de contribuer à l'élaboration de systèmes de statistiques officielles dans tous les pays.
- Compte tenu des contraintes affectant la mise à disposition de ressources, les produits statistiques de l'OCDE présentent la meilleure qualité globale possible par rapport à chacun des huit critères de qualité définis dans le Cadre de qualité de l'Organisation. Les efforts déployés pour assurer la qualité correspondent à l'ampleur de l'activité

statistique, à la finalité de cette activité et à sa fréquence (s'agit-il d'un exercice devant se répéter à intervalles réguliers ou de façon occasionnelle ou s'agit-il d'un exercice unique).

La qualité se définit comme « l'adaptation aux besoins des utilisateurs ». Cette définition va au-delà du simple besoin d'exactitude : même si les données sont exactes, leur qualité ne saurait être satisfaisante si elles sont produites trop tard pour être utiles ou s'il est impossible d'y accéder facilement ou encore si elles paraissent ne pas être cohérentes avec d'autres données.

Le Cadre de qualité de l'OCDE s'articule par conséquent autour de huit critères :

- **La pertinence** : une évaluation qualitative de la valeur qu'apportent ces données.
- **L'exactitude** : dans quelle mesure les données évaluent ou décrivent correctement les quantités ou les caractéristiques qu'elles sont censées mesurer.
- **La crédibilité** : la confiance que les utilisateurs accordent à ces produits simplement à partir de l'idée qu'ils se font de celui qui les élabore, autrement dit l'image de marque.
- **L'actualité** : cet aspect reflète le délai écoulé entre la mise à disposition des données et le moment auquel s'est produit la manifestation ou le phénomène décrit, eu égard cependant à la durée pendant laquelle l'information présente un intérêt et permet de donner une suite.
- **La ponctualité** : suppose l'existence d'un calendrier pour la diffusion des données et indique dans quelle mesure celui-ci est respecté.
- **L'accessibilité** : reflète la facilité avec laquelle il est possible de repérer les données au sein des différents services de l'OCDE et d'y accéder.
- **Interprétabilité** : reflète la facilité avec laquelle les utilisateurs peuvent comprendre, utiliser et analyser correctement les données.
- **La cohérence** : reflète les interrelations logiques entre les données et leur cohérence mutuelle.

6.2. Problèmes liés à la qualité des données : types (ou causes)

De même que pour n'importe quel type de données recueillies par l'OCDE (ou par toute autre organisation internationale), 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 deux questions :

- de l'adéquation des sources d'information nationales pour produire les données requises à l'échelle internationale, et
- de la mesure avec laquelle les définitions et les Lignes directrices applicables aux statistiques internationales sont correctement mises en application.

Dans le domaine de l'éducation, les *sources nationales de données* peuvent ne pas fournir les données requises à des fins internationales pour différentes raisons :

- 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'études qui n'entrent pas dans le champ de la collecte de données. Ce manque de concordance peut également se produire lorsque 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, par exemple, entre les données sur les effectifs scolarisés d'une part et les financements d'autre part.

- De la même façon, il peut se faire que l'année scolaire/universitaire sur laquelle portent les statistiques (l'année de référence), que le moment auquel a lieu la collecte de données (la période de référence) et que la date à laquelle les étudiants sont comptabilisés, diffèrent tous des exigences internationales en la matière. Par ailleurs, 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, programmes, etc.) et leur classification (niveau des programmes, types de personnel de l'éducation, notamment) peuvent se différencier de celles qui sont requises à l'échelle internationale, ou peuvent ne pas exister du tout à l'échelle nationale.

L'adhésion aux lignes directrices peut se révéler difficile du fait des problèmes, déjà mentionnés, liés aux sources nationales d'information, 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. Les lignes directrices peuvent aussi ne pas être respectées lorsqu'elles ne concordent pas avec les modalités particulières retenues par les décideurs nationaux pour reporter les données nationales, encore que cette situation soit moins courante.

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 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. Il peut s'agir, par exemple, de l'intégration des programmes destinés aux adultes non alphabétisés ou en situation d'illettrisme, ou encore de 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. Veiller à la qualité des données

Les efforts déployés à la fois par l'OCDE et les pays membres pour garantir et améliorer la qualité des données dans le domaine de l'éducation sont considérables. 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.

Dans le cadre de la collecte UOE de données (principal exercice entrepris chaque année pour recueillir les données de l'OCDE dans le domaine de l'éducation – voir la section 2.3 dans le chapitre 2), les actions menées en matière de qualité sont surtout les suivantes :

- Des définitions détaillées des données et des conseils et des lignes directrices sur la définition et le report des données sont communiqués aux pays, les principales révisions étant tout d'abord examinées à l'occasion des réunions du Groupe technique¹. Les lignes directrices avisent les fournisseurs de données des vérifications qui seront faites et également des dispositions prises relatives au traitement des valeurs manquantes.
- Les instruments de collecte de données (questionnaires électroniques) 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. Par ailleurs, 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 (voir la section 4.2.9).
- Des indications claires sont données sur le report des données manquantes, pour lesquelles sont utilisés cinq codes s'excluant mutuellement :
 - ❖ Catégorie sans objet (a).
 - ❖ Donnée incluse sous d'autres rubriques (x, xr..., xc..., xa... indiquant la ligne/la colonne où les données se trouvent).
 - ❖ Donnée non disponible (m).
 - ❖ Valeur nulle (n).
 - ❖ Valeur négligeable (n...).
- En même temps que les données proprement dites, les fournisseurs de données sont invités à communiquer des métadonnées, dont un élément important est la classification des programmes d'enseignement nationaux aux différents niveaux de la CITE et la description de ces programmes (voir la section 5.5). Parmi les autres types de métadonnées recueillies figurent :
 - ❖ 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).
 - ❖ Date de référence pour déterminer l'âge des étudiants.
 - ❖ Âges théoriques de début et de fin de la scolarité et d'obtention du diplôme.
 - ❖ Sources de données et méthodes utilisées.
 - ❖ Explication des ruptures dans les séries chronologiques.

¹ Voir le chapitre 2, section 2.1.

- Les tableurs des questionnaires électroniques que les pays sont invités à remplir comprennent un système de vérification automatique et les fournisseurs de données peuvent procéder à une vérification qui repère les cellules vides et qui vérifie la cohérence interne des données à la fois entre les tableaux et dans chacun d'eux. Il est demandé aux pays d'expliquer toute erreur signalée dans la vérification et relative aux données soumises.
- Les questionnaires renvoyés font ensuite l'objet d'une analyse rigoureuse au sein de l'OCDE qui, en particulier, vérifie la cohérence d'une année sur l'autre des données et qui, le cas échéant, posent des questions aux pays. Il n'est pas rare qu'à la suite de cet exercice les pays renvoient de nouvelles données.
- Les données analysées sont renvoyées aux pays à qui il est montré comment elles ont été utilisées pour calculer les indicateurs diffusés ensuite 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.

En dehors de l'exercice de collecte de données proprement dit, des efforts sont faits en permanence pour évaluer la qualité des données et chercher à l'améliorer, cette démarche étant un important point inscrit à l'ordre du jour des réunions du Groupe technique. Une méthode clé consiste à effectuer des études spéciales dans des domaines où l'on sait que des problèmes de comparabilité se posent pour comprendre les bases sur lesquelles les pays reportent actuellement les données, puis, à partir de là, à affiner les lignes directrices établies à l'intention des pays. Ces dernières années, des études de ce genre ont été réalisées au sujet du financement de l'enseignement et de la délivrance des diplômes.

Conscient de la nécessité d'améliorer la comparabilité des données dans le temps, on a en outre entrepris des exercices spéciaux de collecte concernant les effectifs d'étudiants et le financement, pour recueillir à nouveau des données concernant les années passées selon des critères cohérents avec ceux utilisés dans les exercices actuels.

6.4. Suggestions pour évaluer les données manquantes

Comme on l'a noté plus haut, 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 :** On peut en l'occurrence 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 en meilleure connaissance de cause.

- **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 étant analogue à la précédente, 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 présentent pas le niveau de désagrégation 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 les répartir 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 peut-être 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 des prix 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.

Les types de données qu'il faut le plus souvent estimer sont les suivants :

- **Les dépenses liées aux retraites** : En particulier dans les systèmes de retraite financés entièrement ou partiellement par cotisations (voir les cas difficiles dans la section 4.6.2.1).

- **Les dépenses des ménages au titre de l'éducation** : Ces données sont le plus souvent calculées à partir des enquêtes nationales sur les dépenses des ménages (voir la section 4.6.3 « Sources privées de financement des dépenses »).
- Les dépenses privées des employeurs au titre de la formation d'apprentis et d'autres programmes associant une formation en milieu scolaire et en entreprise : Voir la section 4.6.3 « Sources privées de financement des dépenses ».

Dans chacun de ces cas, s'il est vrai que le présent guide ainsi que le manuel de collecte des données présentent des exemples pour le calcul des estimations, la comparabilité internationale de ces données serait améliorée si la méthode de calcul était encore affinée et communiquée à tous les fournisseurs de données afin de généraliser les bonnes pratiques.

6.5. Amélioration de la qualité des données dans d'autres domaines

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. Les principaux domaines où des interrogations subsistent en matière de comparabilité sont les suivants :

- **Couverture des programmes d'enseignement** : Bien qu'elle soit utilisée depuis longtemps, la terminologie employée pour définir l'éducation dans le chapitre 3 est assez vague et gagnerait à une plus grande clarté. Par ailleurs, tous les problèmes énumérés au chapitre 3 au sujet de la couverture demeurent plus ou moins des causes d'incomparabilité entre les données des différents pays. La plus grande difficulté, toutefois, consiste probablement à déterminer les *programmes de formation continue* à inclure/à exclure, et il s'agit souvent de ceux que les pays considèrent comme des programmes de formation pour adultes. Le processus de classification des programmes selon la CITE est d'un grand secours pour repérer les programmes nationaux respectifs (ainsi que leurs caractéristiques) qui sont reportés, ou non, à l'OCDE et il offre une solide base pour parvenir à une plus grande cohérence des données reportées par les différents pays.
- **Classification des programmes par niveau** : Il est stipulé dans la section 5.3.2 que les programmes d'enseignement devraient être classés aux divers niveaux de la CITE en fonction de la complexité de leur contenu, mais il est précisé que faute de normes internationales en la matière, il faut utiliser les caractéristiques des programmes comme données supplétives. 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.
- **Scolarité à temps plein/à temps partiel des étudiants** et la conversion en équivalent temps plein : 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 il est noté dans la section 4.2.9, la méthode utilisée pour mesurer le temps plein et le temps partiel tend, dans un pays donné, à varier selon le niveau d'enseignement (la fréquentation scolaire jusqu'au secondaire et les heures d'enseignement/la capitalisation des unités de valeur dans le tertiaire), mais la situation en la matière n'est pas cohérente d'un pays à l'autre. De plus, certains pays différencient le temps plein du temps partiel en se fondant sur les caractéristiques du programme plutôt que sur celles des études menées. 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 étant 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 donc 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.

- **Achèvement avec succès/obtention d'un diplôme** : Les définitions figurant dans le présent guide (section 4.2.3) visent à clarifier les définitions internationales en matière d'obtention d'un diplôme mais, dans la mesure où les conditions à remplir pour obtenir un diplôme varient d'un pays à l'autre, il est difficile d'énoncer une définition catégorique. Au fond, la difficulté tient à l'incapacité à l'heure actuelle 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. Ainsi, les indicateurs de l'obtention d'un diplôme et de l'achèvement des études doivent être considérés à la lumière de cette insuffisance.
- **Définition des établissements d'enseignement** : Si la classification des établissements d'enseignement (section 4.5) est désormais plus claire (entre les établissements publics et privés, par exemple), la définition d'un établissement en tant qu'unité statistique pouvant être isolée n'a pas encore été convenablement examinée. Faut-il en particulier comptabiliser un établissement doté de plusieurs campus comme un seul ou plusieurs établissements ?
- **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 la section 4.6.1), elles le sont plus ou moins selon les pays. Par ailleurs, 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.
- **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 la section 4.6.2 pour ces deux questions). 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.

- **Mobilité des étudiants** : Il s'agit en l'occurrence tout autant de recueillir de meilleures données que d'améliorer la comparabilité des renseignements sur les étudiants étrangers (voir les sections 3.4.6 et 4.2.8). Les données actuellement rassemblées ne permettent pas de mesurer convenablement la mobilité des étudiants et de construire des indicateurs qui permettent d'évaluer l'internationalisation de l'enseignement tertiaire. Il pourrait être nécessaire d'améliorer les données par exemple sur la formation à distance, les échanges d'étudiants et de modifier les définitions actuellement en vigueur.

Chapitre 7

Indicateurs : concepts et méthodologies

7.1. Introduction

Dans le présent chapitre, on examine les statistiques et les indicateurs calculés à partir des données brutes. L'objectif y est d'expliquer les concepts, les méthodologies et les conventions utilisées dans le calcul de ces statistiques et indicateurs et d'exposer les problèmes d'évaluation qui se posent. Le présent chapitre 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 les méthodes employées pour construire les indicateurs, plutôt que les indicateurs proprement dits. Ainsi, les indicateurs qui ne font que présenter sous une forme résumée les données recueillies (la proportion de femmes parmi les diplômés, par exemple) ne sont pas traités. Dans les domaines couverts, le degré de détail doit normalement suffire pour que le lecteur comprenne les indicateurs diffusés dans *Regards sur l'éducation*, mais cela ne lui permet pas nécessairement de les recalculer à partir des données brutes recueillies. Les indicateurs présentés sont répartis en quatre groupes :

- Résultats des processus d'apprentissage, obtention d'un diplôme et achèvement des études.
- Accès à l'éducation, participation et progression.
- Environnement pédagogique et organisation scolaire.
- Aspects financiers.

Pour chaque indicateur ou groupe d'indicateurs, on examine tout d'abord le contexte pour expliquer l'importance de l'indicateur et ce qu'il vise à mesurer. Puis la méthode de calcul est présentée, souvent sous la forme à la fois de description et de formule. Le cas échéant, quelques notes concernant l'interprétation sont également ajoutées.

7.2. Généralités

7.2.1. Calcul des moyennes internationales

La plupart des indicateurs présentent une moyenne des pays et parfois un total OCDE.

La *moyenne des pays* est la moyenne non pondérée des données de tous les pays pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays se réfère donc à une moyenne des valeurs obtenues à l'échelle des systèmes scolaires nationaux et peut être utilisée pour comparer la valeur d'un indicateur pour un pays avec celle d'un pays type ou moyen. Elle ne tient pas compte de la taille absolue du système d'enseignement de chaque pays.

Le *total OCDE* est la moyenne pondérée des données de tous les pays pour lesquels des données sont disponibles ou peuvent être estimées. Le total OCDE donne la valeur de l'indicateur considéré pour l'ensemble de la zone des pays de l'OCDE. Cette méthode sert à comparer, par exemple, les dépenses des divers pays à celles de toute la zone OCDE pour laquelle des données fiables sont disponibles, cette zone étant considérée comme une entité unique.

Il convient de noter que la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement faussées du fait des données manquantes. Étant donné le nombre relativement faible de pays pris en compte, aucune méthode statistique n'est appliquée pour remédier à cette situation. Lorsque, dans un pays, une catégorie est sans objet (code « a ») ou lorsque la valeur d'une donnée est négligeable (code « n ») pour le calcul correspond, on utilise la valeur zéro afin d'établir la moyenne des pays. Lorsque le numérateur et le dénominateur d'un ratio sont sans objet (code « a ») pour un pays donné, ce dernier n'est pas inclus dans la moyenne des pays.

7.2.2. Données relatives à la population

Indépendamment des indicateurs obtenus à partir des enquêtes sur la population active, les données relatives à la population, qui sont utilisées pour calculer le taux d'obtention d'un diplôme, le taux d'accès à l'éducation et le taux de scolarisation, désignent tous les ressortissants nationaux, qu'ils soient présents sur le territoire ou provisoirement à l'étranger, ainsi que les étrangers établis de façon permanente sur le territoire national. Ces données renvoient à une population comptabilisée au 1^{er} janvier de chaque année, les âges de référence étant définis à la même date.

7.3. Indicateurs des résultats du processus d'apprentissage, de l'obtention d'un diplôme et de l'achèvement des études

Nombre des indicateurs figurant dans *Regards sur l'éducation* qui mesurent les résultats du processus d'apprentissage (savoir-faire et savoirs acquis) sont calculés à partir des données recueillies à l'occasion de l'enquête du PISA. Pour obtenir des précisions sur les modes de calcul de ces indicateurs, les lecteurs sont invités à consulter l'ensemble de la documentation diffusée sur le site web du PISA www.pisa.oecd.org. Les indicateurs couverts dans le présent ouvrage sont obtenus à partir d'autres sources de données, en particulier l'exercice UOE de collecte de données et les enquêtes sur la population active; il s'agit des indicateurs suivants :

- Taux d'obtention d'un diplôme.
- Niveau de formation de la population/population active.
- Taux d'activité et taux de chômage.
- Taux de poursuite (taux de survie) des études tertiaires.
- Rémunérations relatives.
- Taux de rendement des investissements dans l'éducation.

7.3.1. Taux d'obtention d'un diplôme

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme mesurent la production des établissements d'enseignement et du système éducatif en général et enregistrent le flux de diplômés qui sont susceptibles d'accéder au marché du travail ou à des études plus poussées. Dans *Regards sur l'éducation*, les taux d'obtention d'un diplôme sont en règle générale indiqués pour les niveaux d'enseignement suivants : deuxième cycle du secondaire, enseignement post-secondaire non tertiaire et enseignement tertiaire.

Comme le niveau de qualification exigé dans les pays de l'OCDE ne cesse d'augmenter, le diplôme de fin d'études secondaires est le bagage minimum requis pour parvenir à s'insérer dans le monde du travail. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sert de

socle à des formations plus poussées (postsecondaires) et prépare également à entrer directement sur le marché du travail. S'il est vrai que dans de nombreux pays il est possible de quitter le système éducatif à la fin du premier cycle du secondaire, les jeunes qui dans les pays de l'OCDE sortent du système sans diplôme de fin d'études secondaires ont en général beaucoup de mal à trouver un emploi.

Les taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire indiquent le taux actuel de production de connaissances de haut niveau du système éducatif des différents pays. Les pays où les taux d'obtention d'un diplôme du tertiaire sont élevés ont toutes les chances de se doter d'une main-d'œuvre hautement qualifiée ou de la conserver.

Questions de mesure

Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être exprimés en chiffres **bruts** ou **nets** :

- **Le taux brut d'obtention d'un diplôme** correspond au nombre total de diplômés (quel que soit leur âge) du niveau d'enseignement considéré divisé par l'effectif de population ayant l'âge typique/habituel d'obtention d'un diplôme à ce niveau. Dans de nombreux pays, toutefois, il est difficile de déterminer l'âge typique/habituel d'obtention d'un diplôme car l'âge des diplômés est très variable (voir l'annexe 2 où sont indiqués les âges typiques/habituels retenus dans les pays).
- **Le taux net d'obtention d'un diplôme** représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âges fictive, obtient un diplôme au niveau considéré, quels que soient par conséquent l'évolution de la taille des générations et l'âge typique/habituel auquel ce diplôme est obtenu. Pour calculer le taux net d'obtention d'un diplôme, on divise le nombre de diplômés à chaque année d'âge par l'effectif de population à cet âge et on additionne les résultats pour l'ensemble des âges.

Dans *Regards sur l'éducation*, les taux d'obtention d'un diplôme calculés pour le deuxième cycle du secondaire (CITE-3) et le post-secondaire, non tertiaire (CITE-4) sont des taux **bruts**. Pour l'enseignement tertiaire, les taux d'obtention d'un diplôme pour les formations tertiaires de type A et de type B (CITE-5) sont des taux **bruts** tandis que les taux calculés pour les formations du tertiaire de haut niveau (CITE-6) sont des taux **nets**.

Mode de calcul

Taux d'obtention d'un diplôme aux niveaux 3, 4 et 5 de la CITE

Il s'agit dans les trois cas de taux bruts d'obtention d'un diplôme. Pour le niveau « l », le taux est calculé selon la formule suivante :

$$\frac{GRAD_{l}}{POP_{a}} * 100$$

dans laquelle :

GRAD_l = nombre total de diplômés durant l'année de référence au niveau « l »

POP_a = population du groupe d'âges qui correspond à l'âge typique/habituel d'obtention d'un diplôme au niveau « l ».

Les taux sont calculés séparément pour les niveaux « l » suivants : CITE-3A, 3B, 3C (programmes longs), 3C (programmes courts), programmes à orientation générale et préprofessionnel/professionnel, CITE-3 Total, CITE-4A, 4B, 4C, CITE-4 Total, CITE-5A, 5B.

Dans le cas des niveaux CITE-3 Total, CITE-4 Total et CITE-5A et 5B, on utilise le nombre de diplômés sans double comptage calculé au niveau 3 de la CITE (voir plus loin).

Taux d'obtention d'un diplôme au niveau 6 de la CITE

Les taux d'obtention d'un diplôme au niveau 6 de la CITE (programme d'enseignement tertiaire de haut niveau) sont des taux nets calculés selon la formule suivante :

$$\sum \frac{GRADa}{POP_a} * 100$$

dans laquelle

GRADa = Nombre de diplômés au niveau 6 de la CITE à un âge spécifique « a ».

POP_a = Effectif de la population ayant l'âge spécifique « a ».

Les résultats étant additionnés pour l'ensemble des âges spécifiques « a » pour lesquels il existe des diplômés au niveau 6 de la CITE.

Note : Les données relatives aux diplômés par année d'âge ne sont disponibles que pour les personnes âgées de 17 à 29 ans. Pour le groupe d'âges 30 à 39 ans, les taux d'obtention d'un diplôme sont estimés sur la base de tranches d'âges de 5 ans et pour le groupe des 40 ans et plus, les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base de la taille de la cohorte des personnes de 39 ans.

Nombre de diplômés sans double comptage :

Le nombre de diplômés sans double comptage concerne les personnes qui obtiennent un diplôme pour la première fois au niveau d'enseignement visé, ce qui évite à terme de compter les diplômés deux fois au même niveau et par là même de gonfler artificiellement les taux de diplômés.

7.3.2. Niveau de formation de la population et de la population active

Contexte

La formation joue un rôle essentiel en donnant à chacune et à chacun les savoirs, savoir-faire et compétences nécessaires pour jouer un rôle efficace sur le marché du travail et dans la société en général. L'éducation contribue aussi au développement des connaissances scientifiques et culturelles. De ce fait, avoir une population bien instruite et bien formée est un facteur important pour le bien-être économique et social des pays et des personnes, et le capital humain est un déterminant important des performances économiques et de la qualité de la vie. L'adéquation entre les qualifications des travailleurs et la capacité du marché du travail à fournir des emplois qui correspondent à ces qualifications figure parmi les grandes préoccupations des décideurs publics. Les indicateurs du niveau de formation sont calculés selon la même méthode pour le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement tertiaire.

Mode de calcul :

Cet indicateur a pour objet de définir un profil du niveau de **formation de la population** ou de sous-catégories de cette dernière, telles que la population active ou des groupes d'âges particuliers. Le niveau de formation correspond au niveau d'études le plus élevé qu'une personne a obtenu, tel qu'il est collecté dans les Enquêtes sur la population active.

Exemple : La proportion de la population âgée de 25 à 64 ans qui a le niveau de formation « l » est calculée selon la formule suivante :

$$\frac{\text{POP 25-64, educational level l}}{\text{POP 25-64, total}} * 100$$

dans laquelle :

POP 25-64, educational level « l » = le nombre de personnes dans ce groupe de population dont le niveau de formation le plus élevé correspond à « l ».

POP 25-64, total = l'effectif total de la population âgée de 25 à 64 ans.

Regards sur l'éducation présente en général les taux relatifs aux niveaux de formation du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement tertiaire, ces taux étant souvent calculés séparément pour les hommes et pour les femmes.

7.3.3. Taux d'activité selon le niveau de formation**Contexte**

Afin de poursuivre leur développement économique et préserver leur compétitivité, les économies et les marchés du travail ont dû ces dernières années compter de plus en plus sur l'offre régulière de main-d'œuvre instruite. Du fait de cette évolution, les personnes qui ne possèdent pas au moins un diplôme de fin d'études secondaires encourent un risque croissant d'exclusion. Cet indicateur donne une idée de cet impact en examinant les taux d'activité de groupes ayant atteint des niveaux de formation différents.

Mode de calcul :

L'effectif de la population active correspond à la somme du nombre de personnes pourvues d'un emploi et du nombre de chômeurs, autrement dit :

Population active = personnes pourvues d'un emploi + chômeurs (voir la définition dans l'indicateur suivant).

Le taux d'activité pour un groupe d'âges particulier correspond au pourcentage de personnes qui, selon les définitions du Bureau international du travail (BIT) sont soit pourvues d'un emploi soit au chômage. Ainsi, le taux d'activité d'un groupe donné ayant un certain niveau de formation est calculé selon la formule suivante :

$$100 \times \frac{\text{LABOURFORCE}_{edlev}}{\text{POPelev}}$$

dans laquelle :

$LABOURFORCE_{edlev}$ = le nombre de personne qui dans la population active a obtenu le niveau de formation « edlevel ».

et POP_{edlev} = le nombre de personnes qui dans la population a obtenu le niveau de formation « edlevel ».

7.3.4. Taux de chômage selon le niveau de formation

Contexte

Le taux de chômage est une mesure de la capacité de telle ou telle économie à fournir un emploi à quiconque souhaite en avoir un.

Dans la mesure où le niveau de formation est un indicateur présumé des qualifications, il signale aux employeurs les savoirs, savoir-faire et performances professionnelles potentiels des candidats à l'emploi. Les emplois proposés exigeant des niveaux de qualifications de plus en plus élevés, les personnes ayant un faible niveau de formation sont souvent sérieusement pénalisées sur le marché du travail. Les écarts de taux de chômage selon le niveau de formation peuvent donc constituer un indicateur de l'avantage que la poursuite des études procure aux personnes en termes d'opportunités économiques.

Parallèlement, les perspectives d'emploi de personnes ayant des niveaux de formation différents dépendent non seulement des qualifications exigées sur le marché du travail mais aussi de l'adéquation entre la demande sur le marché du travail et l'offre de travailleurs diversement qualifiés, produits par système éducatif. Étant donné le coût à supporter pour amener les jeunes à des niveaux de formation relativement élevés, les coûts sociaux encourus lorsque ces derniers ne travaillent pas peuvent être considérables. À cet égard, des taux de chômage importants parmi les personnes ayant un niveau de formation élevé peuvent être le signe d'un décalage entre les qualifications exigées sur le marché du travail d'une part et la sur-production de personnes qualifiées par le système éducatif d'autre part.

Mode de calcul :

Les chômeurs, définis selon les directives du BIT, sont des personnes sans emploi, activement à la recherche d'un emploi et actuellement disponibles pour commencer à travailler.

Le taux de chômage correspond au pourcentage de chômeurs dans la population active : ce taux peut être calculé par groupe d'âges, par sexe, et par niveau de formation. Ainsi, le taux de chômage pour un groupe ayant un certain niveau de formation est calculé selon la formule suivante :

$$\frac{UNEMPPOP_{edlev}}{LABOURFORCE_{edlev}} * 100$$

dans laquelle :

$UNEMPPOP_{edlev}$ = le nombre de personnes qui, dans la population active, sont au chômage et ont obtenu le niveau de formation « edlev ».

$LABOURFORCE_{edlev}$ = le nombre total de personnes qui, dans la population active, ont obtenu le niveau de formation « edlev ».

7.3.5. Taux de poursuite (taux de survie) des études tertiaires

Contexte

Les taux d'abandon et de poursuite des études tertiaires peuvent être d'utiles indicateurs de l'efficacité interne des systèmes d'enseignement tertiaire, mais les raisons précises d'abandonner une formation à ce niveau sont variées : les étudiants peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de discipline ou de filière; ils peuvent ne pas satisfaire les exigences de niveaux fixés par leur établissement, en particulier dans les systèmes d'enseignement tertiaire qui sont accessibles au grand nombre; ou ils peuvent trouver un emploi intéressant avant d'avoir achevé leur formation. « L'abandon » n'est pas nécessairement un signe d'échec des étudiants, mais des taux élevés d'abandon peuvent fort bien donner à penser que le système éducatif ne répond pas aux besoins de ses clients. Les étudiants peuvent avoir le sentiment que les programmes de formation proposés ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins sur le marché du travail. Ils peuvent également estimer que la durée des programmes dépasse le nombre d'années qu'ils peuvent se permettre de passer en dehors du marché du travail.

Mode de calcul :

Le taux de poursuite des études tertiaires correspond par définition à la proportion de nouveaux entrants à un niveau donné de formation, qui parvient à obtenir un premier diplôme. Il est égal au rapport entre le nombre d'étudiants qui obtient un premier diplôme et le nombre de nouveaux entrants au niveau considéré, « n » années avant, « n » étant le nombre d'années d'études à temps plein requis pour obtenir ce diplôme. D'un point de vue algébrique, ce taux est calculé selon la formule suivante :

$$\frac{GRAD_{y}}{ENTRANTS_{y-n}} * 100$$

dans laquelle :

$GRAD_{y}$ est le nombre de diplômés au niveau 6 de la CITE durant l'année « y ».

Et les $ENTRANTS_{y-n}$ est le nombre d'entrants au niveau 6 de la CITE durant l'année y-n, n étant le nombre d'années d'études à temps plein typiquement/habituellement requis pour obtenir le diplôme considéré.

7.3.6. Rémunérations relatives

Contexte

Les différences de rémunérations et en particulier à l'avantage salarial en faveur des personnes qui mènent des études supplémentaires à leur terme, sont un des moyens par lesquels le marché fournit des incitations aux individus pour qu'ils acquièrent ou gardent des niveaux de qualification souhaitables. Le relèvement des niveaux de formation peut être également considéré comme un investissement dans le capital humain. Le capital humain englobe un ensemble de compétences que les personnes acquièrent ou enrichissent, d'ordinaire par des études ou des formations pratiques, et qu'elles proposent ensuite sur le marché du travail en échange d'une rémunération. Plus la rémunération résultant de l'accroissement du capital humain est élevée, plus le sont également le rendement de cet investissement et la majoration salariale imputable à une amélioration des qualifications et/ou à un accroissement de la productivité.

Mode de calcul :

Les rémunérations relatives de l'emploi sont par définition les gains moyens (revenu du travail avant impôts) des personnes ayant atteint un niveau de formation donné divisés par les gains moyens des personnes sorties du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce ratio est ensuite multiplié par 100. Les estimations portent uniquement sur les personnes ayant perçu un revenu du travail durant la période de référence. Le deuxième cycle du secondaire est retenu comme point de référence car il s'agit d'une étape décisive du parcours d'études dans la plupart des pays.

Ainsi, les rémunérations relatives d'un groupe ayant un niveau donné de formation sont calculées selon la formule suivante :

$$\frac{EARN,edlev}{EARN,upper sec} * 100$$

dans laquelle :

$EARN,edlev$ = les rémunérations moyennes des personnes pour qui « edlev » représente le niveau de formation le plus élevé.

$EARN,upper sec$ = les rémunérations relatives des personnes pour qui le deuxième cycle du secondaire est le niveau de formation le plus élevé.

7.3.7. Taux de rendement de l'investissement dans l'éducation

Contexte

Le taux de rendement correspond à une mesure du rendement à long terme de l'investissement initial dans l'éducation. On peut le mesurer du point de vue du particulier ou de la société. Le taux de rendement privé mesure l'avantage économique net dont bénéficiera à l'avenir un individu qui entreprend des études supplémentaires, tandis que le taux de rendement social mesure les avantages que la société en retirera. Les modes de calculs de ces deux types de rendement sont analogues, seuls les coûts et avantages pris en considération varient entre les deux.

Définition technique des taux de rendement internes

Le calcul du taux de rendement interne repose sur la méthode actuarielle qui consiste à *actualiser les valeurs*, autrement dit à ramener à une même date divers éléments de coûts et avantages – qui se produisent à des moments différents – afin de comparer ces éléments. L'actualisation d'une valeur est un critère habituel dans un choix d'investissement face à un certain futur. Cette méthode est largement utilisée dans la gestion financière des entreprises et/ou par les compagnies d'assurance lorsqu'on veut évaluer le calendrier des recettes et des dépenses.

Mode de calcul :

La **valeur actualisée nette** est calculée selon la formule suivante :

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

dans laquelle :

C_t : Coûts au moment t ($t \in 0, d - 1$)

B_t : Avantages au moment t ($t \in d, 64 - a - d$)

i : Taux d'actualisation

d : Durée des études (en année)

a : Âge au début des études/de la formation

64 : Âge au moment de la dernière année d'activité professionnelle.

Le taux de rendement interne est le taux d'actualisation qui permet d'obtenir une valeur actualisée nette = 0. Dans l'évaluation d'un projet, ce dernier est approuvé si le taux de rendement interne est plus élevé que le taux d'intérêt en vigueur ou que le rendement d'un autre investissement possible.

Composition des coûts et des avantages

Cadre : Une personne hypothétique de 40 ans décide d'entreprendre une formation afin de relever son niveau d'études.

Les éléments de coûts sont les suivants :

1. Le manque à gagner durant la période de formation.
2. Les dépenses de formation.

Trois types de dépenses d'éducation sont pris en considération dans l'analyse :

- les dépenses publiques directes d'éducation (au titre des infrastructures, des rémunérations des enseignants ...);
 - les dépenses publiques indirectes (subventions) ;
 - les dépenses directes privées (droits d'inscription, frais d'études...).
3. Le supplément d'impôt est également assimilé à un coût pour les particuliers.

Les différents coûts peuvent être regroupés comme suit :

Coûts privés : Manque à gagner + dépenses directes privées + impôts futurs.

Coûts pour l'État : Perte de recettes fiscales pendant la formation + dépenses publiques.

Coûts pour la société : Coûts privés + coûts pour l'État (les impôts futurs versés par les personnes sont pris en considérations dans les avantages).

Pour calculer le taux de rendement privé, on tient compte des coûts privés, et pour calculer le taux de rendement social on tient compte des coûts pour la société.

Les avantages sont les suivants :

1. Progression de la rémunération due à un relèvement du niveau de formation.
2. Une plus forte probabilité de trouver un emploi.
3. Le complément recettes fiscales est également assimilé à un avantage pour l'État.

Ces avantages peuvent être regroupés comme suit :

Avantages privés : Progression de la rémunération + plus forte probabilité d'avoir un emploi.

Avantages pour l'État : Impôts futurs.

Avantages pour la société : Avantages privés + avantages pour l'État.

Pour calculer les **taux privés de rendement**, on tient compte des avantages privés, et pour calculer les **taux de rendement social**, on tient compte des avantages pour la société.

Données et hypothèses sur lesquelles repose le modèle

Ce modèle permet de calculer le taux de rendement interne du point de vue des individus et de l'État (le rendement du point de vue de la société correspond à la somme des avantages nets pour les individus et pour l'État).

Données :

1. La rémunération correspond au revenu monétaire annuel, c'est-à-dire au revenu direct du travail en monnaie locale (avant déduction de l'impôt sur le revenu ou des cotisations salariales de sécurité sociale). Sont exclues les cotisations patronales de sécurité sociale, les transferts publics sociaux, les rendements d'investissement, l'accroissement net de la valeur d'une entreprise indépendante et tout autre revenu sans lien direct avec le travail. Les données sont communiquées par l'Institut suédois de statistiques.
2. Le taux d'imposition retenu est un taux moyen exprimé en pourcentage pour les travailleurs. Les données proviennent de l'OCDE.
3. Les flux de revenu sont évalués à l'aide de données transversales. Les flux de revenu sont corrigés du taux d'accroissement annuel de la productivité lié au progrès technique.

Hypothèses sur lesquelles repose le modèle :

1. Âge typique/habituel de début et de fin, par niveau d'enseignement.
2. Le taux d'intérêt réel, tiré de la base de données de l'OCDE. Lorsque ce taux augmente, la valeur nette d'actualisation baisse. Le taux de rendement interne est comparé à ce taux d'actualisation.
3. Le taux d'accroissement de la productivité est fixé à 1 % par an. On part de l'hypothèse que le taux d'accroissement est le même à tous les niveaux d'enseignement.
4. Le « salaire de départ » (après la période de formation) est une moyenne entre le salaire d'un débutant sans expérience et celui d'une personne expérimentée de 40 ans (simulation pour une personne de 40 ans).

5. Les incitations globales à investir dans le capital humain qui sont inhérentes aux avantages retirés sur le marché du travail et aux considérations financières peuvent être résumées dans les estimations des taux de rendement. Ces taux peuvent être évalués du point de vue du particulier ou du point de vue de la société. Le taux de rendement privé mesure l'avantage économique futur net qu'un particulier tirera d'un relèvement de son niveau d'études, alors que le taux de rendement social mesure les avantages qu'un complément de formation procure à la société. Le taux de rendement représente une mesure de l'avantage obtenu à terme par rapport au coût de l'investissement initial dans la formation.

7.4. Mesures de l'accès à l'éducation, de la participation et de la progression

La présente section décrit les méthodes employées pour élaborer les indicateurs de l'accès et de la participation à l'éducation, et de la progression tout au long du cycle de formation.

- Les taux de scolarisation.
- L'espérance de scolarisation, y compris dans l'enseignement tertiaire.
- Les taux bruts et nets d'accès.
- L'internationalisation de l'enseignement tertiaire (indicateurs des étudiants étrangers).

Pour l'interprétation de ces indicateurs, il faut se rappeler que les effectifs d'étudiants sont collectés à l'échelle nationale et rendent compte par conséquent de l'activité éducative sur le territoire d'un pays donné. Par conséquent, dans les pays où les possibilités d'études tertiaires sont limitées, au Luxembourg par exemple, les taux d'accès/ de scolarisation paraîtront faibles.

7.4.1. Taux de scolarisation

Contexte

Une population instruite est essentielle pour le développement économique et social, actuel et futur, d'un pays. Aussi les sociétés ont-elles intrinsèquement intérêt à faciliter l'accès des enfants et des adultes à une grande diversité de possibilités de formation. Les données communiquées relatives aux taux de scolarisation aux divers niveaux d'enseignement donnent une idée de la structure des différents systèmes éducatifs ainsi que de l'accès aux possibilités de formation au sein de ces systèmes.

Les **taux de scolarisation** indiqués dans *Regards sur l'éducation* sont calculés en taux **nets** que l'on a obtenus en divisant le nombre d'étudiants d'un âge ou d'un groupe d'âges donné, tous niveaux d'enseignement confondus, par l'effectif de la population du même groupe d'âges.

Mode de calcul :

Taux de scolarisation net =

$$\frac{ENRL,a}{POP_a} * 100$$

Formule dans laquelle :

ENRL_a représente le nombre de personnes âgées de « a » qui sont scolarisées, tous niveaux d'enseignement confondus.

POP_a représente la population correspondante âgée de « a ».

Cet indicateur est en règle général calculé pour les groupes d'âges suivants : 4 ans et moins, 5-14 ans, 15-19 ans, 20-29 ans, 30-39 ans et 40 ans et plus.

Pour le groupe d'âges de 4 ans et moins, on utilise la population âgée de 3 et 4 ans et pour le groupe d'âges 40 ans et plus, on utilise la population âgée de 40 ans et plus.

On peut calculer, au lieu des taux de scolarisation nets, des **taux de scolarisation bruts**, qui ne figurent pas dans *Regards sur l'éducation*, et sont obtenus en divisant le total des effectifs scolarisés (ou les effectifs scolarisés à un niveau donné) par la population qui a l'âge typique/habituel ou théorique de scolarisation (à ce niveau).

Notes relatives au champ couvert

Les différences de dates de référence entre, par exemple, les données sur la scolarisation et les données sur la population peuvent aboutir à des erreurs de calcul (les taux de scolarisation nets peuvent être supérieurs à 100 %) lorsque telle ou telle des variables retenues augmente ou diminue sensiblement dans le temps. Si la date de référence retenue pour déterminer l'âge des étudiants (d'ordinaire le 1^{er} janvier de l'année de référence) n'est pas la même dans les statistiques de scolarisation et dans les statistiques de la population, cette différence peut être une source supplémentaire d'erreur dans les taux de scolarisation.

7.4.2. Espérance de scolarisation et durée escomptée des études tertiaires

Contexte

L'espérance de scolarisation est la durée moyenne pendant laquelle un enfant de cinq ans peut espérer être scolarisé durant sa vie. L'espérance de scolarisation à un niveau d'enseignement donné indique la durée moyenne de la scolarité à espérer à ce niveau là. Il est égal à la somme des taux de scolarisation nets calculée pour chaque année d'âge à partir de 5 ans.

Mode de calcul :

Espérance de scolarisation totale =

$$\sum_{a > 4} \frac{ENRL_a}{POP_a} * 100$$

formule dans laquelle :

ENRL_a est le nombre d'étudiants, âgés de « a », scolarisés, à tous les niveaux de l'enseignement durant l'année de référence, et POP_a correspond à la population, âgée de « a », durant l'année de référence.

Et les taux de scolarisation obtenus sont additionnés pour tous les âges, au niveau « l », durant l'année de référence.

Cet indicateur est calculé pour tous les niveaux d'enseignement confondus, primaire et premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire, postsecondaire non tertiaire et tertiaire.

L'espérance de scolarisation à un niveau donné est calculée selon la formule suivante :

$$\sum_{a > 4} \frac{ENRL_{a,l}}{POP_a} * 100$$

dans laquelle :

$ENRL_{a,l}$ correspond au nombre d'étudiants, âgés de « a », scolarisés au niveau d'enseignement « l » durant l'année de référence.

POP_a représente la population, âgée de « a », durant l'année de référence.

Les taux de scolarisation obtenus sont additionnés pour tous les âges, au niveau « l », durant l'année de référence.

Note sur les définitions et interprétation

Les statistiques de la scolarisation par année d'âge n'existent que pour les personnes âgées de 5 à 29 ans. Pour les groupes d'âges 30 à 39 ans, les taux de scolarisation sont estimés sur la base de tranches d'âges de 5 ans et pour les personnes âgées de 40 ans et plus, ils sont calculés à partir de la cohorte des 39 ans.

Dans la comparaison des données sur l'espérance de scolarisation, il faut cependant garder à l'esprit que ni la durée de l'année scolaire ni la qualité de l'enseignement ne sont nécessairement les mêmes dans chaque pays. Par ailleurs et sauf indication contraire, les statistiques de l'espérance de scolarisation n'établissent aucune distinction entre la scolarité à temps partiel et à temps plein. Ces deux modes de fréquentation ont le même poids dans le calcul.

7.4.3. Taux d'accès bruts et nets

Contexte

On peut également mesurer la participation aux activités éducatives en utilisant les taux d'accès plutôt que les taux de scolarisation. Les taux d'accès mesurent les flux d'entrées dans le système éducatif à un moment donné plutôt que les effectifs d'étudiants qui s'y trouvent durant une période particulière. L'avantage des taux d'accès par rapport aux taux de scolarisation, c'est que la comparabilité entre les pays n'est pas faussée du fait des écarts de durée des formations.

Des taux d'accès élevés contribuent à assurer le développement et le maintien d'une population et d'une main-d'œuvre très instruites. L'achèvement des études tertiaires est associé à de meilleures perspectives d'emploi et de rémunération. Les taux d'accès aux deux types de formation tertiaire donnent une idée de l'effectif de population qui acquiert des compétences et des connaissances de haut niveau, valorisées par le marché du travail dans les sociétés du savoir. Les étudiants sont de plus en plus conscients des avantages économiques et sociaux que procurent des études tertiaires et les taux d'accès aux formations tertiaires des types A et B ont de ce fait progressé. La tâche des établissements

d'enseignement tertiaire sera de répondre à la demande grandissante en multipliant le nombre de places offertes.

Mode de calcul :

Dans *Regards sur l'éducation*, les **taux d'accès** sont calculés en taux **nets** sauf si les données nécessaires pour le calcul ne sont pas disponibles, auquel cas ils sont calculés en **taux bruts**. Actuellement, les taux d'accès sont uniquement calculés pour l'enseignement tertiaire, secteur qui présente le plus d'intérêt du point de vue de l'action des décideurs publics.

Pour obtenir le **taux d'accès net** à un âge donné, on divise le nombre de primo-entrants (inscrits pour la première fois) de cet âge dans chaque type de formation tertiaire par l'effectif total de la population du groupe d'âges correspondant (multiplié par 100). Pour calculer le taux global d'accès net à chaque niveau d'enseignement tertiaire, on additionne les taux obtenus pour chaque année d'âge au niveau considéré.

Ces taux d'accès représentent la proportion de personnes d'une cohorte d'âges synthétique, qui accède à l'enseignement tertiaire à un moment donné de leur vie, indépendamment de la variation de la taille des générations et des écarts entre les pays de l'OCDE du point de vue de l'âge d'accès typique/habituel. Dans la mesure où les données par année d'âge n'existent que pour les personnes âgées de 15 à 29 ans, les taux d'accès nets des étudiants plus âgés sont estimés à partir de données concernant des tranches d'âge de cinq ans.

Taux nets d'accès à l'enseignement tertiaire =

$$\sum \frac{NENT,a}{POP,a} * 100$$

formule dans laquelle :

$NENT,a$ = le nombre de primo-entrants ayant l'âge « a » au niveau 5 de la CITE (données ventilées entre 5A et 5B).

POP,a = effectif de la population âgée de « a ».

Et ces taux sont additionnés pour tous les âges « a » des primo-entrants.

Note : Les données relatives aux primo-entrants ne sont disponibles par année d'âge que pour les personnes âgées de 17 à 29 ans. Pour les personnes âgées de 30 à 39 ans, les taux d'accès sont estimés sur la base de tranches d'âges de 5 ans et pour celles âgées de 40 ans et plus, les taux sont calculés à partir de la taille de la cohorte des 35 à 39 ans. Dans *Regards sur l'éducation*, le taux d'accès net est en général accompagné d'une analyse indiquant les 20^e, 50^e et 80^e centiles de la répartition par âge des premières inscriptions, c'est-à-dire l'âge en dessous duquel 20 %, 50 % et 80 % des étudiants s'inscrivent pour la première fois.

Calculs des taux d'accès bruts : Faute de données sur les primo-entrants ventilés par âge, on calcule les taux d'accès bruts. Les taux d'accès bruts correspondent à la proportion de tous ces nouveaux inscrits, quel que soit leur âge, dans l'effectif de la population ayant l'âge typique/habituel d'accès. Ces taux sont plus sensibles aux variations démographiques par année d'âge.

Taux d'accès bruts =

$$\frac{NENT,all\ ages}{POP,typage} * 100$$

formule dans laquelle :

NENT,all ages = le nombre total de primo-entrants au niveau 5 de la CITE (ventilé entre 5A et 5B) quel que soit l'âge.

POP,typage = l'effectif de la population ayant l'âge « a » qui représente l'âge habituel d'accès à ce niveau.

7.4.4. Internationalisation de l'enseignement tertiaire (indicateurs des étudiants étrangers)

Contexte

La dimension internationale de l'enseignement tertiaire fait l'objet d'une attention grandissante à de multiples égards, parmi lesquels :

- La mobilité internationale des *étudiants* engendre des coûts et avantages économiques qui sont dans une large mesure fonction des politiques des pays d'origine en matière d'aide financière aux étudiants qui partent à l'étranger et de celles des pays d'accueil concernant les droits de scolarité et les aides financières en faveur des étudiants étrangers. S'il est relativement aisé d'évaluer les coûts et avantages financiers directs à court terme de cette mobilité, il est plus difficile d'en chiffrer les conséquences sociales et économiques à long terme.
- Dans l'optique des *établissements*, la scolarisation d'étudiants étrangers peut peser sur les structures d'accueil et les processus dans la mesure où il faut parfois adapter les programmes et les pédagogies à une population étudiante de cultures et de langues différentes. Ces difficultés sont cependant largement compensées par les multiples avantages que les établissements retirent de la présence d'étudiants étrangers. De fait, ces derniers peuvent aider à atteindre la masse critique requise pour diversifier l'éventail des formations proposées et peuvent compenser les variations dans les taux de scolarisation des effectifs nationaux. Ils peuvent également accroître les ressources financières des établissements.
- L'internationalisation grandissante de l'enseignement aura sans doute un impact de plus en plus important sur les *balances des paiements* nationales et certains pays de l'OCDE sembleraient d'ores et déjà se spécialiser dans l'exportation de services éducatifs.
- On peut également considérer que l'internationalisation de l'éducation offre aux systèmes éducatifs plus petits et/ou moins développés l'occasion d'améliorer la *rentabilité des services qu'ils assurent*. En effet, il peut être plus rentable de recourir aux possibilités de formation à l'étranger que de les assurer sur place, cette solution permettant aux pays en question de concentrer leurs ressources limitées sur les programmes d'enseignement où ils peuvent obtenir des économies d'échelle.

Telles sont certaines des raisons pour lesquelles cet indicateur revêt une importance grandissante : le nombre de personnes poursuivant des études à l'étranger et les tendances en la matière peuvent donner une idée de l'étendue de la mobilité des étudiants et de l'internationalisation de l'éducation.

Comment ces indicateurs sont calculés :

Variables utilisées pour calculer les indicateurs des étudiants étrangers :

ENRIFOR = nombre d'étudiants étrangers scolarisés.

Dest = pays de destination (ou pays d'accueil).

Orig = pays d'origine.

ENRIL = total des effectifs scolarisés dans le tertiaire.

l = niveau (pour les indicateurs sur les étudiants étrangers niveaux 5 et 6 de la CITE).

g = sexe (ventilation possible entre les hommes et les femmes).

1. Proportion d'étrangers dans l'effectif total d'étudiants scolarisés dans le pays hôte :

Cet indicateur permet de connaître la proportion d'étrangers dans l'effectif total d'étudiants dans l'enseignement tertiaire du pays de destination (d'accueil) (aux niveaux 5 et 6 de la CITE). L'effectif total utilisé comme dénominateur, comprend toutes les personnes étudiant dans le pays (y compris tous les étudiants étrangers), mais exclut les ressortissants du pays considéré partis étudier à l'étranger.

$$\frac{ENRIFOR_{l,g,DestA}}{ENRIL_{l,g,DestA}} * 100$$

2. Indice d'intensité :

L'indice d'intensité du flux d'entrée des étudiants étrangers établit une comparaison entre la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif d'étudiants du pays considéré et l'intensité moyenne pour les pays de l'OCDE. Cette formule permet de mieux cerner l'ampleur des entrées d'étudiants étrangers en fonction de la taille du système d'enseignement tertiaire. Un indice supérieur (inférieur) à 1 signale une proportion d'étrangers parmi l'ensemble des étudiants supérieure (inférieure) à la moyenne de l'OCDE. Autre possibilité, cet indice peut également être utilisé pour comparer le poids d'un pays dans le flux d'entrée d'étudiants étrangers de la zone de l'OCDE avec le poids de ce pays dans l'effectif total d'étudiants de cette zone. Dans ce cas, un indice supérieur (inférieur) à 1 reflète un flux d'entrée d'étudiants étrangers plus (moins) élevé que ne laisserait supposer le poids de ce pays dans l'effectif d'étudiants de la zone de l'OCDE.

Pour calculer cet indicateur, on utilise la même formule que pour déterminer la proportion d'étudiants étrangers dans l'effectif total d'étudiants du pays d'accueil :

$$1) \quad \frac{ENRIFOR_{l,t,HostA}}{ENRIL_{l,t,HostA}} * 100$$

Le même calcul est alors répété, mais pour le total de l'ensemble des pays de OCDE ce qui donne une **moyenne pondérée pour la zone OCDE** :

$$2) \quad \frac{ENRIFOR_{l,t,allOECDCountries}}{ENRIL_{l,t,allOECDCountries}} * 100$$

L'indice d'intensité pour le pays hôte s'écrit donc comme suit :

$$3) \quad \frac{ENRIFOR_{DestA}}{ENRIL_{OECDTotal}}$$

3. Répartition des étudiants étrangers entre les pays d'accueil :

L'indicateur suivant représente la part de l'effectif d'étudiants étrangers scolarisés dans un pays (le pays d'accueil) dans l'effectif total d'étudiants étrangers scolarisés dans tous les pays de l'OCDE qui fournissent des statistiques. Cet indicateur permet d'identifier les principaux pays d'accueil en chiffres absolus, mais pas la part relative des étrangers dans l'effectif d'étudiants du tertiaire dans le pays d'accueil. Ainsi, l'effectif d'étudiants étrangers scolarisés dans tel ou tel pays d'accueil peut être relativement faible s'il est indiqué en pourcentage du total des étudiants scolarisés au niveau tertiaire.

$$\frac{ENR\text{L}FOR_{l,g,DestA}}{ENR\text{L}FOR_{l,g,allOECD\text{Dest}}} * 100$$

4. Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire par pays d'origine :

Un autre indicateur plus précis figurant dans *Regards sur l'éducation* a pour objet de montrer la proportion d'étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement tertiaire d'un pays donné, selon le pays d'origine. En d'autres termes, la part que représente l'ensemble des étudiants étrangers scolarisés dans le pays d'accueil fait l'objet d'une ventilation plus fine par pays d'origine de chaque étudiant.

$$\frac{ENR\text{L}FOR_{l, DestA, OrigX}}{ENR\text{L}FOR_{l, DestA, OrigX\text{ALL}}} * 100$$

5. Proportion d'étudiants du tertiaire originaires du pays A (pays d'origine) partis à l'étranger, par pays de destination :

Inversement, on peut calculer la proportion d'étudiants du tertiaire ressortissants du pays A mais étudiant à l'étranger en faisant la somme des effectifs du tertiaire (du pays d'origine) étudiant dans un pays d'accueil donné et en divisant cette somme par le nombre d'étudiants inscrits dans le tertiaire (pays d'origine) étudiant dans tous les pays d'accueil membres et non membres de l'OCDE, qui fournissent des statistiques. Ce calcul est illustré par la formule suivante :

$$\frac{ENR\text{L}FOR_{l, DestX, OrigA}}{ENR\text{L}FOR_{l, Dest\text{ALL}, OrigA}} * 100$$

Notes relatives à l'interprétation et aux définitions

Sont classés parmi les étrangers les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays pour lequel les données sont recueillies. Pragmatique et fonctionnelle, cette classification peut néanmoins engendrer des incohérences dues au fait que les politiques nationales en matière de naturalisation des émigrants ne sont pas les mêmes et que plusieurs pays ne sont pas en mesure de reporter les étudiants étrangers nets de ceux qui sont titulaires d'un permis de séjour permanent. Les pays qui appliquent des politiques strictes en matière de naturalisation des immigrants et qui sont dans l'incapacité d'identifier les étudiants étrangers non résidents surestiment par conséquent l'effectif d'étudiants étrangers, par rapport aux pays dont les politiques sont moins restrictives. Comme certains pays se différencient par leur définition et leur couverture des étudiants étrangers, il convient donc de procéder avec prudence aux comparaisons bilatérales de données relatives aux étudiants étrangers.

Les données relatives au nombre d'étudiants étrangers sont obtenues selon la même méthode que celle utilisée pour recueillir des données sur les effectifs totaux, autrement dit grâce aux statistiques d'étudiants inscrits de façon régulière dans une formation. D'ordinaire, les étudiants nationaux et étrangers sont comptabilisés à une date ou à un moment de l'année précis. Cette procédure permet de calculer la proportion d'étudiants étrangers dans un système éducatif, mais le nombre réel de personnes participant à un programme d'échanges international peut être bien plus élevé dans la mesure où de nombreux étudiants partis à l'étranger n'y séjournent pas pendant toute l'année universitaire ou participent à des programmes d'échange qui n'exigent pas une inscription à proprement parler (programmes d'échanges entre universités ou mobilité de courte durée dans le cadre d'activités de recherche à haut niveau, par exemple).

7.5. Mesures de l'environnement pédagogique et de l'organisation scolaire

7.5.1. Taille moyenne des classes

Contexte

La taille des classes est au centre de grands débats dans de nombreux pays. Les classes à effectif relativement réduit sont appréciées car elles peuvent permettre aux enseignants d'accorder une attention plus personnalisée à leurs étudiants et réduire la charge que représente la gestion de très nombreux étudiants et de leurs activités scolaires. La taille des classes peut également influencer les parents lorsqu'ils choisissent l'établissement scolaire de leurs enfants. Dans le même temps, les enseignants représentant le principal poste des dépenses d'éducation, la réduction de la taille des classes entraîne un accroissement sensible du coût de l'éducation.

Le nombre d'étudiants par enseignant et la taille de la classe sont deux notions différentes. Même si le nombre d'étudiants par enseignant est plus faible dans un pays que dans un autre, il ne s'ensuit pas nécessairement que l'effectif des classes est plus petit dans le premier pays ou que les étudiants dans ce pays bénéficient d'un temps d'enseignement plus long.

De nombreux facteurs viennent compliquer la relation entre le nombre d'étudiants par enseignant et la taille moyenne des classes, parmi lesquels : les différences d'un pays à l'autre en ce qui concerne la durée de l'année scolaire; le nombre d'heures de présence des étudiants en classe par an; la charge d'enseignement annuelle des enseignants, le regroupement des étudiants dans les classes et la pratique d'enseignement par équipe.

Mode de calcul :

Il peut être difficile de calculer l'effectif des classes au cours d'une année scolaire si les classes se subdivisent en groupes pour certaines parties du programme. Par exemple, supposons qu'une classe de 20 étudiants restent ensemble pour tous les cours sauf un pour lequel la classe se répartit en deux groupes de 10 étudiants, il serait erroné de comptabiliser les deux classes de 10 étudiants de la même façon que la classe de 20 étudiants. Pour simplifier le calcul de la taille des classes dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, où la subdivision des classes est moins fréquente, il est conseillé d'exclure les subdivisions du calcul. Dans le deuxième cycle du secondaire, en revanche, il serait souhaitable de pondérer les subdivisions au prorata de ce qu'elles représentent dans la semaine d'école, mais aucune méthode n'a encore été mise au point pour procéder à ce calcul.

Taille moyenne des classes dans le primaire et le premier cycle du secondaire :

$$\frac{\text{TOTAL PUP}}{\text{TOTAL CLASS}}$$

Formule dans laquelle :

TOTAL PUP = effectif total d'étudiants scolarisés à ce niveau.

TOTAL CLASS = nombre total de classes **à l'exclusion de celles qui résultent d'une subdivision et à l'exclusion des classes accueillant des enfants ayant des besoins particuliers.**

7.5.2. Taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant)

Contexte

Alors que le nombre d'heures de cours prévu reflète le temps pendant lequel un étudiant bénéficie d'un enseignement dans diverses disciplines, le taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant) mesure l'accès des étudiants au personnel enseignant (en équivalent temps plein).

Les enseignants sont de fait la principale ressource pour instruire les étudiants. Le taux d'encadrement est un indicateur important des ressources qu'un pays consacre à l'éducation. Du fait qu'il est difficile de construire des mesures directes de la qualité de l'enseignement, cet indicateur sert aussi souvent de valeur approximative de la qualité, l'hypothèse étant que plus le nombre d'étudiants par enseignant est faible (taux d'encadrement élevé), meilleur est l'accès de ces étudiants aux ressources pédagogiques.

Cela dit, un taux d'encadrement fort (nombre d'élèves par enseignant faible) n'est pas nécessairement synonyme d'un meilleur accès à l'enseignement et aux supports pédagogiques et peut simplement être le signe d'une mauvaise utilisation des ressources humaines. Toutefois, un taux d'encadrement très faible (nombre d'élèves par enseignant très élevé) tend assurément à attester de l'insuffisance des services professionnels d'enseignement, en particulier dans le cas des étudiants issus de milieux défavorisés. Parallèlement, les conclusions doivent être tirées avec beaucoup de prudence car de nombreux autres facteurs influent sur les résultats de la formation. Il faudra peut-être faire un arbitrage entre l'augmentation du taux d'encadrement (diminution du nombre d'étudiants par enseignant) et d'autres facteurs notamment : des traitements/salaires plus élevés pour les enseignants, des investissements plus importants dans les technologies éducatives ou un recours plus large à des enseignants auxiliaires ou à d'autres intervenants dont les rémunérations sont souvent beaucoup plus faibles que celles des enseignants diplômés.

Le « personnel enseignant » s'entend des professionnels participant directement à l'instruction des étudiants. Il englobe les enseignants en classe; les enseignants de l'éducation spéciale; ainsi que d'autres enseignants qui prennent en charge toute une classe d'étudiants dans une salle de classe, des petits groupes d'étudiants dans une salle annexe, ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou ailleurs. Le personnel enseignant comprend également les chefs d'établissements ou de départements, qui ont une charge d'enseignement, mais exclut le personnel non enseignant qui aide les enseignants à assurer leurs cours, tels que les aides éducateurs et les intervenants ayant d'autres missions.

Mode de calcul :

Pour obtenir le taux d'encadrement, on divise le nombre d'étudiants en équivalent temps plein à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants en équivalent temps plein à ce niveau et dans les mêmes types d'établissements.

Notes relatives au champ couvert

Il est impératif que la couverture des données relatives au personnel et aux effectifs scolarisés soient cohérentes pour que l'indicateur aie du sens; aussi a-t-on utilisé pour le calculer les données recueillies dans le cadre de la collecte UOE sur la même base. Cet exercice prévoit par exemple l'exclusion des étudiants scolarisés dans des écoles confessionnelles si leurs enseignants ne sont pas reportés dans les données relatives au personnel.

7.5.3. Traitements/salaires des enseignants**Contexte**

L'une des grandes préoccupations dans la plupart des pays de l'OCDE est de recruter et de maintenir en poste un corps enseignant qualifié. Les déterminants de l'offre d'enseignants diplômés sont essentiellement les traitements/salaires et les conditions de travail dont bénéficie cette profession, y compris les traitements/salaires en début de carrière et les barèmes des rémunérations, ainsi que les dépenses supportées par les intéressés pour devenir enseignants, comparés aux traitements/salaires et au coût de formation dans d'autres professions. Ces deux éléments ont une incidence sur les choix de carrière des candidats potentiels à l'enseignement et sur les types de personnes intéressées par cette profession.

Chaque pays est confronté à la nécessité d'offrir à la fois des rémunérations compétitives en début de carrière et un système de rémunération reconnaissant les qualifications nouvelles, la valeur de l'expérience et les performances réelles. Une comparaison des barèmes nationaux des rémunérations offre une occasion sans précédent aux décideurs d'évaluer leur action du moment et les options qui s'offrent à eux.

Parallèlement, les traitements/salaires des enseignants représentent le principal poste des dépenses d'éducation. La rémunération des enseignants constitue donc un élément clé pour les décideurs publics soucieux de préserver tant la qualité de l'enseignement que l'équilibre du budget de l'éducation. La taille de ce budget est naturellement le fruit d'un dosage de divers facteurs interdépendants dans les traitements/salaires des enseignants, les taux d'encadrement, le nombre d'heures d'instruction prévu pour les étudiants et le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants.

Mode de calcul :

Dans les comparaisons, les rémunérations des enseignants sont présentées en équivalent dollars des États-Unis, corrigé des différences de pouvoir d'achat entre les pays (PPA).

$$\frac{\text{SALARY public institutions, qualification, experience, level}}{\text{PPP}}$$

Le traitement/salaire horaire de contact net (enseignement) après 15 ans de service s'obtient en divisant le traitement/salaire total annuel brut d'un enseignant ayant le diplôme minimum requis pour enseigner et 15 ans de service par le nombre d'heures de cours qu'un enseignant à temps plein est censé donner. Les traitements/salaires horaires sont ensuite convertis à l'aide des parités de pouvoir d'achat (PPP dans la formule ci-dessous), tirées la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux.

$$\frac{\text{SALARY}}{\text{TEACHTIME} \times \text{PPP}}$$

Formule dans laquelle :

SALARY = le traitement/salaire total annuel brut (avant impôt) d'un enseignant ayant suivi la formation minimum requise pour être diplômé et ayant 15 années de service.

TEACHTIME = temps annuel de contact net, autrement dit le nombre d'heures de cours par an qu'un enseignant à temps plein assure à un groupe ou à une classe d'étudiants selon les textes officiels en vigueur dans ce pays.

Notes concernant l'interprétation des données

Les barèmes des traitements/salaires de base ne constituent qu'une incitation parmi d'autres pour attirer les candidats vers cette profession et les y maintenir. Outre ce dispositif, les pays pour la plupart ont recours à un système complexe de primes destinées à relever les rémunérations de base en fonction des diplômes et des performances pédagogiques. La valeur de ces primes n'est pas actuellement prise en compte dans cet indicateur. De ce fait, la comparaison internationale des rémunérations de base sera une approximation biaisée de l'incitation monétaire réelle dont bénéficient les enseignants, selon que le pays privilégie les primes ou le traitement/salaire de base. C'est un aspect qu'il ne faut pas oublier dans l'analyse des chiffres.

Les autres indicateurs des traitements/salaires des enseignants qui sont calculés rapportent les traitements/salaires bruts au PIB par habitant et comparent également les traitements/salaires à différents points du barème progressif des rémunérations : traitements/salaires minimums, traitements/salaires après 15 ans de service et traitements/salaires en haut du barème salarial.

7.6. Mesures des ressources financières

Cette section décrit les méthodes servant à construire les indicateurs du financement de l'enseignement figurant dans le chapitre B de *Regards sur l'éducation* :

- Les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement.
- Le montant cumulé des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement, au cours de la durée moyenne des études tertiaires.
- Les dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement, par rapport au PIB par habitant.
- Les dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.
- L'indice de variation des dépenses d'éducation.
- La part relative des investissements publics et privés dans les établissements d'enseignement.

- Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses publiques totales.
- Les aides aux étudiants et aux ménages sous forme de subventions publiques.

7.6.1. Mesures des comptes nationaux utilisées dans la construction des indicateurs

- **Parités de pouvoir d'achat (PPA)** : les parités de pouvoir d'achat sont des taux de conversion monétaires permettant d'exprimer dans une unité commune les pouvoirs d'achats des différentes monnaies, ce qui revient à dire qu'un certain montant, converti en différentes monnaies nationales au moyen des PPA, permet d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays considérés. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire éliminant les différences de niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, lorsque les dépenses imputées au PIB des divers pays sont converties en une monnaie commune au moyen des PPA, elles sont en fait exprimées selon les mêmes prix internationaux, de sorte que les comparaisons entre pays ne reflètent que les différences de volume entre les biens et les services achetés. Les chiffres proviennent de la base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux.
- **Le produit intérieur brut (PIB)** est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents de la production brute, 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 monnaie locale (en millions). Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple), des ajustements ont été réalisés par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives afin d'assurer la correspondance avec l'année civile. Les chiffres sont tirés de la base de données sur les comptes nationaux.
- **Le PIB par habitant** est égal au produit intérieur brut (converti en dollars des États-Unis au moyen des PPA) divisé par l'effectif de la population. Les chiffres proviennent de la base de données sur les comptes nationaux.
- **Le déflateur du produit intérieur brut** : on le calcule en divisant le PIB exprimé à prix courants par le PIB exprimé à prix constants. Le résultat donne une idée du niveau relatif des prix dans un pays. Les données sont basées sur l'année 1995. Il convient de tenir compte de la réserve suivante au sujet de l'utilisation de ces déflateurs : cet ajustement concerne l'évolution du niveau des prix en général et non expressément des prix de l'éducation. Les chiffres proviennent de la base de données sur les comptes nationaux.
- **Les dépenses publiques totales** utilisées pour calculer les indicateurs de l'éducation correspondent aux dépenses courantes non remboursables et aux dépenses en capital supportées par les autorités publiques, tous niveaux d'administration confondus. Les dépenses courantes englobent les dépenses de consommation finale (rémunération des salariés, consommation de biens et services intermédiaires, consommation de capital fixe et dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions et autres transferts courants payés (la sécurité sociale, les allocations d'assistance sociale, les retraites et autres allocations sociales, par exemple). Les dépenses en capital sont celles qui sont encourues pour acquérir et/ou améliorer des biens d'équipement fixe, des terrains, des actifs incorporels, les stocks des administrations, les actifs non militaires et non financiers et celles qui ont servi à financer les transferts nets en capital. Les chiffres proviennent de la base de données sur les comptes nationaux.

7.6.2. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement

Contexte

Pour être performants, les établissements d'enseignement doivent pouvoir compter simultanément sur du personnel formé et talentueux, des installations adaptées, du matériel de pointe, et des étudiants motivés et disposés à apprendre. Toutefois, l'exigence d'excellence en matière d'éducation, qui peut se traduire par un relèvement des coûts par étudiant, doit être satisfaite sans pour autant alourdir indûment la charge pesant sur les contribuables.

C'est pourquoi la question de savoir si les ressources consacrées à l'éducation donnent des résultats à la mesure des investissements réalisés occupe désormais une place prépondérante dans le débat public. Bien qu'il soit difficile d'évaluer le volume optimal des ressources requises pour obtenir le meilleur rendement, soit pour le participant, soit pour la société dans son ensemble, les comparaisons internationales des dépenses par étudiant peuvent servir de point de départ à l'analyse en permettant de déterminer comment varient les niveaux d'investissements nationaux consacrés à l'éducation, et partant d'évaluer l'efficacité de différents modèles de services éducatifs.

Calcul et sources des données

Cet indicateur représente les dépenses directes publiques et privées au titre des établissements d'enseignement par rapport au nombre d'étudiants, en équivalent temps plein, scolarisés dans ces établissements. Il montre également la variation des dépenses par étudiant selon le niveau d'enseignement. Cet indicateur porte sur toutes les dépenses au titre des établissements d'enseignement, y compris les dépenses de services auxiliaires et les dépenses de R-D. Pour calculer les dépenses par étudiant à un niveau d'enseignement donné, on divise le montant total des dépenses au titre des établissements d'enseignement à ce niveau par le nombre d'étudiants inscrits à ce niveau en équivalent temps plein. Seuls sont pris en considération les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels on dispose de données sur les effectifs et les dépenses.

On convertit tout d'abord en équivalent dollars des États-Unis le montant des dépenses exprimé en monnaie nationale en le divisant par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) (voir la définition donnée dans la section 7.6.1). Le champ couvert par les données sur les effectifs concorde avec celui de données financières (voir la section 4.2.9).

Alignement de l'année scolaire sur l'exercice budgétaire

Les différences de périodes de référence sur lesquelles portent les données relatives aux dépenses et aux effectifs peuvent avoir pour effet de fausser les dépenses par étudiant. En pareil cas, il est donc nécessaire d'estimer les effectifs d'étudiants pendant la période de référence qui coïncide avec l'exercice budgétaire. Cela suppose de calculer une moyenne pondérée du nombre d'étudiants en équivalent temps plein durant les deux années scolaires consécutives qui recourent l'exercice budgétaire considéré. Il ressort de l'annexe 2 que ce type d'ajustement est nécessaire pour la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Ainsi, l'effectif d'étudiants est ajusté en fonction de l'exercice budgétaire « x » selon la formule suivante :

$$\text{weightedFTE}_{\text{year}_x} = W_{\text{year}_x - 1/x} * \text{FTE}_{x-1/x} + W_{\text{year}_x/x+1} * \text{FTE}_{\text{year}_x/x+1}$$

dans laquelle :

$W_{year_x-1/x}$ représente le coefficient de pondération correspondant à la fraction de l'année scolaire $x-1/x$ qui recoupe l'exercice budgétaire x ;

$W_{year_x/x+1}$ représente le coefficient de pondération correspondant à la fraction de l'année scolaire $x/x+1$ qui recoupe l'exercice budgétaire x ;

$FTE_{x-1/x}$ correspondant au nombre d'étudiants en équivalent temps plein scolarisés durant l'année scolaire $x-1/x$; et

$FTE_{x/x+1}$ correspondant au nombre d'étudiants en équivalent temps plein scolarisés durant l'année scolaire $x/x+1$

Donc, pour exemple : en Autriche, pour faire correspondre les données relatives aux effectifs scolarisés avec l'exercice budgétaire 2001, il faut faire la somme des $8/12^e$ des effectifs scolarisés en équivalent temps plein durant l'année scolaire 2000/01 et des $4/12^e$ des effectifs scolarisés en équivalent temps plein durant l'année scolaire 2001/02.

Par ailleurs, dans un petit nombre de pays, l'exercice budgétaire ne correspond pas à l'année de référence, à savoir l'année civile. Pour remédier à cette situation – qui serait autrement une source de distorsions dans les données relatives aux dépenses – les chiffres relatifs à l'exercice budgétaire sont réalignés sur la période de référence voulue sur la base des déflateurs appropriés des prix du PIB.

En résumé, le mode de calcul des dépenses par étudiant tient compte des ajustements au titre de l'inflation d'une part et de la mise en correspondance des données relatives aux effectifs scolarisés avec l'exercice budgétaire de référence d'autre part. Pour l'année 2001, le calcul serait donc effectué selon la formule suivante :

$$\frac{\text{All_EXPENDITURE} \times \text{INFLATION}}{[\text{ENRL}_{2001} \times \text{weight}_{2001} + \text{ENRL}_{2002} \times (1 - \text{weight}_{2001})]^{\text{alignedFIN}} \times \text{PPP}}$$

7.6.3. Dépenses cumulées par étudiant au titre des établissements d'enseignement sur la durée moyenne des études tertiaires

Contexte

Dans la mesure où la durée typique/habituelle et l'intensité des études tertiaires varient selon les pays de l'OCDE, les disparités entre les pays dans les dépenses annuelles par étudiant, telles qu'elles sont décrites plus haut, ne reflètent pas nécessairement la variation du coût total de la formation tertiaire d'un étudiant type. Aujourd'hui, les étudiants peuvent choisir parmi de multiples établissements et modes de fréquentation possibles la formule qui correspond le mieux à leurs objectifs, leurs capacités et leurs centres d'intérêt. De nombreux étudiants poursuivent leurs études à temps partiel, exercent une activité professionnelle tout en faisant leurs études ou suivent une formation dans plusieurs établissements avant l'obtenir leur diplôme. Ces divers modes de fréquentation peuvent influencer sur la possibilité d'interpréter les données relatives aux dépenses d'éducation par étudiant. Ainsi, des dépenses annuelles par étudiant comparativement faibles peuvent aboutir à un coût global relativement élevé au titre des études tertiaires si la durée habituelle des études à ce niveau est longue.

C'est pourquoi l'OCDE calcule également les dépenses d'éducation cumulées au cours de la durée moyenne des études tertiaires en multipliant les dépenses annuelles par étudiant par une estimation de la durée moyenne des études à ce niveau.

Calcul de la durée moyenne des études tertiaires

Deux méthodes différentes sont employées pour calculer la durée moyenne des études tertiaires : la méthode de l'approximation et la méthode des indices en chaîne. Dans les deux cas, il convient de noter que le résultat n'indique pas la durée moyenne nécessaire à un étudiant pour obtenir son diplôme dans la mesure où tous les étudiants suivant des études tertiaires sont pris en considération, y compris ceux qui abandonnent en cours de route. Par conséquent, on peut considérer que le chiffre obtenu correspond à la durée moyenne de la scolarisation dans le tertiaire jusqu'à l'obtention du diplôme ou à l'abandon des études. Toutefois, dans le cas des pays qui affichent un faible taux d'abandon, le résultat obtenu peut représenter une bonne approximation de la durée des études jusqu'à l'obtention du diplôme.

Lorsqu'on utilise la **méthode par approximation**, l'estimation de la durée s'obtient à partir du taux de renouvellement des effectifs que l'on évalue en calculant le rapport entre les flux (d'entrée et de sortie) et les effectifs correspondants d'étudiants scolarisés. Pour ce calcul, on utilise la formule : $D = (S_{t-1} + S_t) / (Z_t + A_t)$ dans laquelle S_t est le nombre d'étudiants scolarisés à la fin de l'année t , S_{t-1} le nombre d'étudiants scolarisés au début de l'année t (le nombre d'étudiants scolarisés à la fin de l'année précédente en donne une estimation approximative), Z_t le nombre d'étudiants qui suivent leur première année d'études en l'année t et A_t le nombre d'étudiants qui quittent l'enseignement tertiaire l'année scolaire t (correspondant approximativement à la formule : $S_{t-1} + Z_t - S_t$). Les estimations d'effectifs scolarisés sont exprimées en équivalent temps plein. Les estimations des flux d'entrée sont calculées sur la base du nombre d'étudiants inscrits dans des formations à temps plein. Tous les étudiants sont comptabilisés, même ceux qui risquent de ne pas obtenir de diplôme.

L'estimation est basée sur certaines hypothèses simplificatrices : on suppose, premièrement, que les taux de passage restent constants dans le temps, et deuxièmement, que les dépenses indiquées pour l'année de référence sont représentatives pour toutes les années que durent les études.

Selon la **méthode des indices en chaîne**, la durée des études correspond par définition à la somme des probabilités, pour chaque année d'études, qu'une personne qui a entamé une formation du tertiaire soit encore scolarisée durant l'année d'études considérée. La durée est par conséquent définie par la formule suivante : $D = \sum q_i$ dans laquelle q_i est la probabilité qu'un étudiant atteigne l'année d'études i , autrement dit le nombre d'étudiants scolarisés en année i rapporté au nombre d'inscrits en première année, $i-1$ années auparavant. Selon cette méthode, toutes les probabilités sont calculées à partir des données relatives à deux années consécutives, l'année de référence et l'année précédente. Étant donné s le nombre d'étudiants scolarisés en année d'études i au cours de l'année t et le nombre d'étudiants scolarisé en année d'études $i-1$ durant l'année $t-1$, il est possible de calculer les taux de passage pour chaque année d'études par la formule : $a_{i,t} = s_{i,t} / s_{i-1,t-1}$. Les taux de passage indiquent, pour chaque année d'études, la probabilité qu'un étudiant scolarisé en année d'études $i-1$ le soit encore durant l'année i . Le produit de tous les taux de passage de l'année 1 à l'année i représente la probabilité que, pour l'année d'études i , une personne ayant entamé sa formation $i-1$ années auparavant parvienne en année i . Enfin, la somme de toutes les probabilités donne une estimation de la durée moyenne des études tertiaires. On pose l'hypothèse que les dépenses au titre de l'année de référence sont représentatives pour toutes les années que durent les études.

7.6.4. Dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement par rapport au PIB par habitant

Contexte

À l'instar des dépenses par étudiant au titre des établissements d'enseignement, exprimées en monnaie nationale convertie sur la base des PPA, les dépenses par étudiant exprimées par rapport au PIB par habitant permettent également d'évaluer le degré de variation des investissements en matière d'éducation des différents pays. En prenant le PIB par habitant pour point de référence, on compare l'investissement en matière d'éducation d'un pays à sa capacité de financement.

Mode de calcul et sources de données

Comme pour les dépenses par étudiant exprimées par rapport à l'indice de parité du pouvoir d'achat (PPA), on calcule cet indicateur en divisant le montant total des dépenses au titre des établissements à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'étudiants scolarisés à ce niveau, en équivalent temps plein. Seuls sont pris en considération les établissements et les programmes d'enseignement pour lesquels on dispose de données à la fois sur les effectifs scolarisés et les dépenses.

Le montant des dépenses, exprimé en monnaie nationale, est ensuite divisé par le PIB par habitant en monnaie nationale.

$$\frac{\text{All_EXPENDITURE}}{\text{ENRL}^{\text{aligned}} \times \text{FINANCE} \times \text{GDPcap}}$$

Notes sur le champ couvert

Comme pour le précédent indicateur, les données relatives aux effectifs scolarisés coïncident avec la période de l'exercice budgétaire de référence. Il n'est peut-être pas nécessaire de corriger les chiffres des effets de l'inflation afin d'aligner l'exercice budgétaire sur l'année de référence lorsque le PIB par habitant porte sur la même année de référence que les données financières.

7.6.5. Dépenses au titre des établissements du secteur de l'éducation en pourcentage du PIB

Contexte

Cet indicateur donne une mesure de la part relative de la richesse d'un pays qui est investie dans les établissements d'enseignement et du rôle respectif des acteurs publics et privés. Les dépenses d'éducation représentent un investissement susceptible de favoriser la croissance économique, d'améliorer la productivité, de contribuer à l'épanouissement des personnes et à la prospérité de la société et de réduire les inégalités sociales. La proportion des ressources financières totales consacrées à l'éducation est l'un des grands choix qui, dans chaque pays, appartient aux décideurs publics, aux entreprises ainsi qu'aux étudiants et à leurs familles.

Mode de calcul et sources des données

Cet indicateur porte sur la proportion des ressources nationales consacrées aux établissements d'enseignement et sur les niveaux d'enseignement auxquels ces ressources sont affectées.

Les dépenses au titre des établissements du secteur de l'éducation, telles qu'elles sont couvertes dans cet indicateur, comprennent les dépenses au titre des établissements à vocation pédagogique et des organismes à vocation non pédagogique. Ces derniers fournissent des services administratifs, de conseil ou des services spécialisés aux autres établissements, mais ne scolarisent pas eux-mêmes des étudiants (il s'agit par exemple des ministères ou des administrations de l'éducation à l'échelon fédéral, national et provincial, voir la section 4.5.2). Grâce à cette large définition, on couvre sur une base comparable les dépenses au titre des services, qui dans certains pays sont assurés par les établissements scolaires et les universités et dans d'autres par des organisations autres que les établissements scolaires.

Cet indicateur est ventilé par sources de financement. La distinction entre les sources publiques et privées de financements repose sur les sources *initiales* de financements et ne reflète pas les transferts ultérieurs du public vers le privé ou l'inverse.

C'est pourquoi les subventions versées aux ménages au titre des frais de scolarité et les autres transferts à d'autres entités privées (voir la définition à la section 4.6) sont comptabilisées dans les dépenses publiques dans cet indicateur (voir **public_subsidies** dans la formule ci-dessous). De la même façon, les dépenses internationales au titre des établissements d'enseignement sont comptabilisées dans les sources de financement publiques (voir **EXPENDinternational** dans la formule ci-dessous). Les dépenses publiques sont égales à :

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{public}} + \text{Public_subsidies} + \text{EXPEND}_{\text{international}}}{\text{GDP}} * 100$$

Les dépenses privées comprennent les sommes versées par les ménages et d'autres entités privées aux établissements d'enseignement au titre des frais de scolarité et autres, déduction faite des subventions publiques.

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{private}} - \text{public_subsidies}}{\text{GDP}}$$

7.6.6. Indice de variation des dépenses d'éducation

Contexte

S'il est vrai que les dépenses d'éducation indiquées par année donnent une idée de la position relative des pays à cet égard pour l'année considérée, il importe d'envisager ces chiffres dans une optique tendancielle sur un certain nombre d'années. On a en particulier une meilleure idée de l'impact des politiques actuelles si l'on considère comment les chiffres tendent à évoluer.

Cet indicateur donne donc une mesure de l'évolution des dépenses d'éducation dans le temps, puisqu'il compare les chiffres les plus récents à ceux recueillis antérieurement – 1995 en l'occurrence. Tous les montants des dépenses d'éducation de 1995 sont ajustés en fonction des prix courants sur la base du déflateur du PIB (voir la définition dans la section 7.6.1).

Mode de calcul et sources de données

Cet indicateur couvre toutes les dépenses au titre des établissements du secteur de l'éducation, y compris les dépenses affectées à des services auxiliaires et les dépenses de R-D.

Comme pour le précédent indicateur (7.6.5), les variations des dépenses sont exprimées sur la base de la source initiale des financements, autrement dit avant les transferts des entités publiques aux entités privées. Cette solution a été adoptée en raison du peu de données disponibles.

Il importe que les pays recueillent les données relatives à l'année de base et à la période de référence selon les mêmes définitions, classifications et couvertures. Comme les pays améliorent en permanence la couverture et la qualité de leurs données, il se trouve que les données concernant les années antérieures ont peu de chances d'être cohérentes avec les informations récentes et les comparaisons conduisent en général à gonfler l'accroissement des dépenses. C'est pourquoi, des données tendanciennes ont été recueillies à l'occasion d'un exercice spécial de collecte pour assurer la comparabilité.

Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements du secteur de l'éducation =

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{public, currentyear}}}{\text{EXPEND}_{\text{public,1995}} * \text{GDPdeflator}(1995, \text{currentyear})} * 100$$

Indice de variation des dépenses privées au titre des établissements du secteur de l'éducation =

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{private, currentyear}}}{\text{EXPEND}_{\text{private,1995}} * \text{GDPdeflator}(1995, \text{currentyear})} * 100$$

Indice de variation des dépenses publiques et privées au titre des établissements du secteur de l'éducation =

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{public,currentyear}} + \text{EXPEND}_{\text{private,currentyear}} + \text{EXPEND}_{\text{international,currentyear}}}{(\text{EXPEND}_{\text{public,1995}} + \text{EXPEND}_{\text{private,1995}} + \text{EXPEND}_{\text{international,1995}}) * \text{GDPdeflator}(1995, \text{currentyear})} * 100$$

Note sur l'interprétation des données

Il est souhaitable de toujours lire un indice de variation par rapport au niveau absolu des dépenses durant l'année de base, qui, s'il est faible, peut se traduire par une évolution très importante de l'indice. Exemple : si les dépenses privées sont faibles voire négligeables dans un pays durant l'année de référence, l'application de droits de scolarité, même faibles, durant l'année courante engendrera une évolution très importante des indices entre l'année de base et l'année courante.

Le fait de présenter l'évolution des dépenses uniquement sur la base de la comparaison entre deux moments appelle à la circonspection. Cette méthode donne une vision limitée de la situation car tant l'année de base que l'année courante peuvent être des années exceptionnelles et la comparaison entre les deux peut révéler une tendance qui n'a rien à voir avec la réalité. Ainsi, par exemple, un important projet de construction scolaire entrepris dans un petit pays peut être à l'origine de distorsions de ce genre.

7.6.7. Part relative des investissements publics et privés dans l'éducation

Contexte

La question du partage des coûts de l'éducation entre les participants au système éducatif et la société dans son ensemble est actuellement à l'étude dans de nombreux pays. Elle se pose avec une acuité particulière au début et à la fin du parcours éducatif – l'éducation de la petite enfance et l'enseignement tertiaire – où le financement public intégral, ou quasi intégral, est moins courant. Cet indicateur illustre le partage des coûts de l'éducation 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'éducation.

Mode de calcul et sources de données

Cet indicateur couvre toutes les dépenses au titre des établissements du secteur de l'éducation, y compris les dépenses affectées aux services auxiliaires et à la R-D. Il n'est pas tenu compte des financements étrangers dans l'élaboration de cet indicateur.

Les financements présentés, qu'ils soient d'origine publique ou privée, sont les financements finals, autrement dit **une fois effectués** les transferts publics en faveur d'entités privées. Par ailleurs, on présente la part des subventions publiques au secteur privé qui peut être imputée à des versements en faveur des établissements d'enseignement. À partir de cette information, le lecteur peut également calculer les financements initiaux en déduisant la part des subventions aux ménages au titre des frais de scolarité et les autres versements effectués à d'autres entités privées (« public subsidies » – subventions publiques – dans la formule ci-dessous – voir la définition dans la section 4.6) des financements privés finals et en les ajoutant aux financements publics finals.

Part relative des sources publiques =

$$\frac{\text{EXPEND_public}}{\text{EXPEND_public} + \text{EXPEND_private}} * 100$$

Part relative des sources privées =

$$\frac{\text{EXPEND_private}}{\text{EXPEND_public} + \text{EXPEND_private}} * 100$$

Secteur privé : dont : faisant l'objet d'une subvention =

$$\frac{\text{Public_subsidies}}{\text{EXPEND_public} + \text{EXPEND_private}} * 100$$

7.6.8. Dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses publiques totales

Contexte

Cet indicateur présente l'investissement public dans l'éducation. Les budgets nationaux demeurent la principale source de financement de ce secteur. Différentes raisons amènent les pouvoirs publics à assurer des services à la population. L'une d'elles est que les investissements éducatifs ont des externalités positives par lesquels le secteur public et la société tirent de l'éducation des avantages pouvant être plus grands que la somme des avantages pour le secteur privé tout seul. De ce fait, ces services risquent de ne

pas être adéquatement assurés par le seul jeu de l'offre et de la demande. L'éducation est l'un des secteurs où tous les gouvernements interviennent pour financer ou orienter la fourniture de services car rien ne garantit que les mécanismes du marché assureraient une égalité d'accès dans ce domaine. Le financement des services éducatifs par l'État permet donc de s'assurer que certains membres de la société ne sont pas exclus de la formation, et peut contribuer à la réalisation d'objectifs sociaux plus vastes en rapport avec l'équité.

La part des dépenses publiques au titre des établissements du secteur de l'éducation dans les dépenses publiques totales donne une indication de la valeur de l'éducation par rapport à d'autres secteurs bénéficiant de financements publics, tels que la santé, la sécurité sociale, la défense, la sécurité etc. Elle reflète, en quelque sorte, les priorités relatives entre différentes fonctions du secteur privé. Cela dit, le rôle et le mandat du secteur public varient considérablement selon les pays en fonction des circonstances propres à chacun. Ainsi, une crise nationale de la santé ou de la sécurité peut avoir pour effet de diminuer comparativement les dépenses d'éducation par rapport à celles qui sont affectées à la défense ou à la santé, bien que l'éducation demeure au premier plan des préoccupations des pouvoirs publics.

En outre, la taille du secteur public varie beaucoup d'un pays à l'autre et les investissements publics dans le secteur éducatif sont donc aussi présentés par rapport au PIB national, afin d'évaluer l'ampleur de l'effort public au titre de l'éducation.

Mode de calcul et sources des données

Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses au titre des établissements d'enseignement ainsi que les subventions au titre des frais de subsistance des étudiants et d'autres dépenses privées hors établissements (aides versées au titre de l'éducation à des entités privées). Les dépenses publiques d'éducation englobent les dépenses de toutes les entités publiques, y compris les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les administrations locales et régionales et les autres services publics.

Les dépenses d'éducation sont exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales d'un pays (PUBEXPEND – voir la définition de la section 7.6.1) et en pourcentage du PIB (PIB – voir la définition dans la section 7.6.1):

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{public}} + \text{Subsidies for education to private entities}}{\text{PUBEXPEND}}$$

et

$$\frac{\text{EXPEND}_{\text{public}} + \text{Subsidies for education to private entities}}{\text{GDP}}$$

Les dépenses publiques totales, aussi dénommées les dépenses totales de l'État, correspondent à la somme des dépenses courantes et en capital non remboursables encourues à tous les niveaux d'administration – central, régional et local.

7.6.9. Aides publiques aux étudiants et aux ménages sous forme de subventions

Contexte

En accordant des subventions aux étudiants et à leurs familles, les pouvoirs publics peuvent contribuer à la prise en charge des dépenses de formation et des dépenses s'y

rapportant, dans le but d'élargir l'accès aux études et de réduire les inégalités sociales. En outre, les subventions publiques jouent un rôle important en finançant indirectement les établissements d'enseignement. Le fait de passer par les étudiants pour financer ces établissements peut contribuer à intensifier la concurrence entre ces derniers et aboutir à une plus grande efficacité dans le financement de la formation. Dans la mesure où les aides versées au titre des frais de subsistance peuvent également se substituer à un emploi comme ressources financières, les aides publiques peuvent avoir pour effet de relever le niveau de formation en permettant aux étudiants qui en bénéficient d'étudier à temps plein ou d'exercer leur activité rémunérée pendant un plus petit nombre d'heures, voire de l'abandonner purement et simplement.

Mode de calcul et sources des données

Les subventions publiques aux ménages comprennent les allocations et les bourses, les prêts-étudiants publics et les transferts aux autres entités privées. Elles sont exprimées par rapport aux dépenses publiques totales d'éducation afin d'évaluer l'importance relative que les pouvoirs publics accordent aux différents types d'aides.

La part des bourses et prêts dans les dépenses publiques totales d'éducation est exprimée selon la formule suivante :

$$100 \times \frac{\text{Scholarships and other grants to students/households}}{\text{EXPEND}_{\text{public}} + \text{Subsidies for education to private entities}}$$

et

$$100 \times \frac{\text{Expenditure on student loans}}{\text{EXPEND}_{\text{public}} + \text{Subsidies for education to private entities}}$$

Les dépenses au titre des prêts-étudiants sont reportées en montants bruts – c'est-à-dire sans que soient déduits les remboursements ou paiements d'intérêts effectués par les emprunteurs (étudiants ou ménages). En effet, c'est le montant brut des prêts, y compris sous forme de bourses et d'allocations, qui constitue la variable pertinente pour évaluer l'aide financière accordée aux étudiants du moment (voir la définition dans la section 4.6).

En outre, les dépenses publiques relatives aux prêts privés garantis par l'État sont comptabilisées dans les subventions aux autres entités privées. À la différence des prêts publics, seul le coût net de ces prêts est comptabilisé. La part des transferts aux autres entités privées est donc exprimée selon la formule suivante :

$$100 \times \frac{\text{Transfers and payments to other private entities}}{\text{EXPEND}_{\text{public}} + \text{Subsidies for education to private entities}}$$

Enfin, les aides totales au secteur privé sont rapportées au PIB ce qui permet d'évaluer l'ampleur de ces transferts publics indirects.

$$100 \times \frac{\text{Subsidies for education to private entities}}{\text{GDP}}$$

ANNEXE 1

Collaborateurs de cette publication

Au fil des ans, de nombreuses personnes ont collaboré à l'élaboration des concepts, définitions et classifications dont il est fait état dans la présente publication. Les personnes désignées ci-dessous ont apporté une aide précieuse à la mise au point de cet ouvrage et l'OCDE tient à les en remercier tout particulièrement.

Groupe technique sur les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. R.R.G. ABELN (Pays-Bas)	M. Douglas LYND (UNESCO)*
M. Paul AMACHER (Suisse)*	M. Dittrich MAGERKURTH (Allemagne)
Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)	M. Robert MAHEU (Canada)*
Mme Alina BARAN (Pologne)	Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
Mme Eva BOLIN (Suède)	Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)	M. Konstantinos MITROGIANNIS (Grèce)
M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)*	M. Geir NYGARD (Norvège)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)	M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)	M. Brendan O'REILLY (Australie)*
M. Philippe DIEU (Belgique)	Mme Hyun-Jeong PARK (Corée)
Mme Ritsuko DOKO (Japon)	M. Wolfgang PAULI (Autriche)
Mme Maria DOKOU (Grèce)*	M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
M. J. Douglas DREW (Canada)	M. Jose PESSOA (UNESCO)
Mme Mary DUNNE (EUROSTAT)	M. Spyridon PILOS (EUROSTAT)*
M. Michele EGLOFF (Suisse)	Mme Elena REBROSOVA (Rép. slovaque)
M. Timo ERTOLA (Finlande)	M. Jean Paul REEFF (Luxembourg)
M. Pierre FALLOURD (France)	M. Ingo RUSS (Allemagne)
Mme Alzbeta FERENCICOVA (Rép. slovaque)	M. Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)*
Mme Esin FENERCIOGLU (Turquie)	M. Joel SHERMAN (États-Unis)
Mme Katie FREEMAN (États-Unis)*	M. Thomas SNYDER (États-Unis)*
M. Paul GINI (Nouvelle-Zélande)	Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)
M. Bengt GREF (Suède)	M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
Mme Yonca GUNDUZ-OZCERI (Turquie)	M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)*
Mme Maria HRABINSKA (République slovaque)	M. Mika TUONONEN (Finlande)
Mme Natalia KOVALEVA (Fédération de Russie)	M. Shuichi UEHARA (Japon)
M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)	Mme Ásta URBANCIC (Islande)
M. Klaus Fribert JACOBSEN (Danemark)	M. Matti VAISANEN (Finlande)
Mme Michèle JACQUOT (France)	Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Felix KOSCHIN (République tchèque)*	Mme Elisabetta VASSENDEN (Norvège)*
M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)*	M. Rik VERSTRAETE (Belgique)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)	M. Yoshihiro NAKAYA (Japon)
M. Laszlo LIMBACHER (Hongrie)	
Mme Judit KOZMA LUKACS (Hongrie)	

-
- * Membre du comité de lecture qui a passé en revue les projets de guide au fur et à mesure de leur élaboration.

Secrétariat de l'OCDE

M. Michael DAVIDSON

Mme Joanna BIESMANS

M. Eric CHARBONNIER

M. Jean-Luc HELLER

Mme Annette PANZERA

M. Andreas SCHLEICHER

ANNEXE 2

*Dates de référence retenues dans les soumissions
de données par les pays de l'OCDE*

Tableau X2. Dates de la collecte de données et dates de référence retenues pour les âges reportées par les pays de l'OCDE dans la collecte de données de 2003¹

Pays de l'OCDE	Dates de la collecte de données	Dates de référence retenues pour déterminer les âges des élèves	Exceptions
Australie	Août/02 Mars/02	Juin/02 Juin/02	Enseignement tertiaire seulement
Autriche	Octobre/01 Novembre/01	Décembre/01 Décembre/01	Niveaux 5A et 6 seulement de la CITE
Belgique	Octobre/01-Février/02	Janvier/02 Janvier/02	Enseignement tertiaire seulement
Canada	Juin/01	Septembre/01	
Rép. tchèque	Septembre 01 Octobre/01	Janvier/02 Janvier/02	
Danemark	Juin/02	Janvier/02	
Finlande	Décembre/01 Septembre/01	Décembre/01 Décembre/01	Universités, formation par apprentissage, jardins d'enfants Données relatives aux autres élèves
France		Janvier/02	
Allemagne	Octobre/01	Décembre/01	
Grèce	Janvier/02	Décembre/01	
Hongrie	Octobre/01	Décembre/01	
Islande	Octobre/01	Décembre/01	
Irlande	Octobre/01 Février/02	Décembre/01 Décembre/01	Niveau 6 de la CITE seulement
Italie	Octobre/01 Juillet/02	Décembre/01 Décembre/01	Enseignement tertiaire seulement
Japon	Mai/01		
Corée	Avril/02	Septembre/01	
Luxembourg		Avril/02	
Mexique	Octobre/01	Septembre/01	
Pays-Bas	Octobre/01 Décembre/01	Décembre/01 Décembre/01	Niveaux 1 et 6 de la CITE seulement (enseignement primaire et enseignement tertiaire de haut niveau)
Norvège	Octobre/01		
Nouvelle-Zélande	Juillet/02	Juillet/02	
Pologne		Août/01	
Portugal		Février/02	
Espagne		Septembre/01	
Rép. slovaque	Septembre/01 Octobre/01	Décembre/01 Décembre/01	Niveaux 5A et 6 seulement de la CITE
Suède	Automne-01	Décembre 31/01	
Suisse		Septembre/01	
Turquie	Octobre/01 Novembre/01	Septembre/01 Août/01 Novembre/01	Niveaux 2 et 3 seulement de la CITE (premier et deuxième cycles du secondaire) Enseignement tertiaire seulement
Royaume-Uni	Diverse	Août/01	
États-Unis	Décembre/02	Octobre/01	

1. Les périodes de référence retenues pour l'exercice de collecte de données de 2003 étaient les suivantes : exercice budgétaire 2001 pour les données financières, année civile 2002 pour les données relatives aux diplômés et année scolaire 2001-2002 pour les autres données.

Source : OCDE.

**Tableau X3. Âge typique/habituel d'obtention d'un diplôme
dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Pays de l'OCDE	Orientation des programmes		Débouché des programmes : poursuite d'études/marché du travail			
	Orientation générale	Orientation préprofessionnelle ou professionnelle	CITE 3A	CITE 3B	CITE 3C programmes courts ¹	CITE 3C programmes longs
Australie	m	m	17	m	m	m
Autriche	18	18	18	18	18	a
Belgique	18	18	18	a	18	18
Rép. tchèque	18	18	18	18	17	a
Danemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
Finlande	19	19	19	a	a	a
France	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
Allemagne	19	19	19	19	a	a
Grèce	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Hongrie	18-19	18-19	18-19	a	18-19	19-20
Islande	20	20	20	19	18	20
Irlande	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Italie	19	19	19	19	17	a
Japon	18	18	18	18	16	18
Corée	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Luxembourg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
Mexique	18	18	18	a	a	18
Pays-Bas	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
Nouvelle-Zélande	m	a	18	17	17	17
Norvège	18-19	18-19	18-19	a	m	16-18
Pologne	19	20	19-20	a	18	a
Rép. slovaque	18	16-18	18	a	17	16
Espagne	17	17	17	a	17	17
Suède	19	19	19	19	a	19
Suisse	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19
Turquie	16	16	16	a	a	m
États-Unis	18	a	18	a	a	a

1. Catégories de programmes classés au niveau 3C de la CITE en fonction de leur durée – programmes courts : durée inférieure de plus d'un an à celle des programmes classés au niveau 3A/3B de la CITE; programmes longs : d'une durée analogue à celle des programmes classés au niveau 3A ou 3B de la CITE.

a = sans objet.

m = données manquantes.

Source : OCDE.

Tableau X4. **Âge typique/habituel d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement postsecondaire non tertiaire**

Pays de l'OCDE	Débouché : poursuite des études/insertion professionnelle		
	Programmes CITE 4A programmes	Programmes CITE 4B	Programmes CITE 4C
Autriche	19	20	20
Belgique	19	a	19-21
Rép. tchèque	20	a	20
Danemark	21-22	a	21-22
Finlande	a	a	25-29
France	18-21	a	19-21
Allemagne	22	22	a
Hongrie	a	a	19-22
Islande	a	a	21
Irlande	a	a	19
Italie	a	a	20
Corée	a	a	a
Luxembourg	a	a	20-25
Mexique	a	a	a
Pays-Bas	a	a	18-20
Nouvelle-Zélande	18	18	18
Norvège	20-25	a	20-25
Pologne	a	a	21
Rép. slovaque	20-21	a	a
Espagne	18	18	a
Suède	m	m	19-20
Suisse	19-21	21-23	a
Turquie	a	a	a
États-Unis	a	a	20

1. Estimation de l'OCDE.

a = sans objet.

m = données manquantes.

Source : OCDE.

**Tableau X5. Âge typique/habituel d'obtention d'un diplôme
dans l'enseignement tertiaire**

Pays de l'OCDE	Enseignement tertiaire-type B (CITE 5B)	Ensemble des programmes	Enseignement tertiaire-type A (CITE 5A)			Programmes de recherche de haut niveau (CITE 6)
			De 3 à moins de 5 ans	de 5 à 6 ans	De plus de 6 ans	
Australie	m	a	20-21	22-23	24	25-29
Autriche	m	a	22	23	a	25
Belgique	m	a	m	m	m	25-29
Rép. tchèque	22	a	22	24	a	26
Danemark	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30
Finlande	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
France	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
Allemagne	21	a	25	26	a	28
Grèce	20-21	a	21-22	22-24	a	24-28
Hongrie	20-22	a	22-24	23-26	26-27	30-34
Islande	22-24	a	23	25	27	29
Irlande	20	a	21	23	24	27
Italie	22-23	a	22	23-25	25-27	27-29
Japon	20	a	22	24	a	27
Corée	m	a	m	m	m	26
Mexique	20	20-26	22	24	25	26
Pays-Bas	m	a	m	m	m	25
Nouvelle-Zélande	20	21	m	m	m	28
Norvège	m	a	m	m	m	29
Pologne	m	24	m	m	m	m
Rép. slovaque	20-21	a	m	m	m	27
Espagne	19	20-22	m	m	m	25-27
Suède	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29
Suisse	23-29	a	23-26	23-26	28	29
Turquie	m	m	m	m	m	28-29
Royaume-Uni	20	a	21	23	24	24
États-Unis	20	22	22	a	a	27

Note : Lorsque les données relatives à l'enseignement tertiaire de type A peuvent être ventilées en fonction de la durée des programmes, le taux d'obtention d'un diplôme applicable à l'ensemble des programmes est égal à la somme des taux d'obtention d'un diplôme multipliée par la durée des programmes.

a = sans objet.

m = données manquantes.

Source : OCDE.

ANNEXE 3

Extraits du Manuel de Frascati

Classification institutionnelle

Le secteur de l'enseignement supérieur

Champ couvert

Ce secteur comprend :

L'ensemble des universités, grandes écoles, instituts de technologie et autres établissements postsecondaires, quels que soient l'origine de leurs ressources financières et leur statut juridique. Il comprend également tous les instituts de recherche, les stations d'essais et les centres hospitaliers qui travaillent sous le contrôle direct des établissements d'enseignement supérieur ou qui sont administrés par ces derniers ou leur sont associés.

Ce secteur ne figure pas dans le SCN. Il a été identifié séparément par l'OCDE (et par l'UNESCO) en raison du rôle important joué dans l'exécution de la R-D par les universités et institutions analogues.

La définition ci-dessus décrit le domaine général couvert par ce secteur. Comme celle-ci n'est pas étayée par le SCN, il est difficile de formuler des principes directeurs clairs de nature à garantir que les données communiquées seront comparables au plan international. En outre, du fait de la variété des critères, ce secteur se prête tout particulièrement à des interprétations diverses selon les préoccupations au niveau de la politique nationale et les définitions du secteur.

Ce secteur est essentiellement constitué, dans tous les pays, par les universités et les établissements postsecondaires de technologie. C'est à l'égard d'autres instituts du système postsecondaire et, avant tout, de plusieurs types d'instituts qui d'une manière ou d'une autre sont liés aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur, que le traitement des institutions diffère suivant les pays. Les problèmes principaux examinés ci-après sont les suivants :

- Enseignement postsecondaire.
- Hôpitaux universitaires.
- Instituts de recherche situés à la frontière de l'enseignement supérieur.

Enseignement postsecondaire

Ce secteur comprend tous les établissements qui ont pour activité principale de dispenser un enseignement postsecondaire (enseignement tertiaire) quel que soit leur statut juridique. Il peut s'agir de sociétés, de quasisociétés appartenant à un service gouvernemental, d'ISBL marchandes ou d'ISBL contrôlées et principalement financées par l'État ou par des ISBL au service des ménages. Comme il a été indiqué ci-dessus, ce secteur est essentiellement constitué par les universités et les instituts de technologie. Le nombre d'unités qu'il comprend s'est accru parallèlement à la création de nouvelles universités et

institutions d'enseignement postsecondaire spécialisées et à l'extension des fonctions dévolues aux unités de niveau secondaire, dont certaines fournissent des services d'enseignement au niveau aussi bien secondaire que postsecondaire. Si ces unités dispensent un enseignement postsecondaire en tant qu'activité principale, elles font toujours partie du secteur de l'enseignement supérieur. Si leur activité principale consiste à dispenser un enseignement de niveau secondaire ou une formation interne, elles devraient être réparties par secteur conformément aux autres règles générales (production marchande ou non marchande, secteur de contrôle et financement institutionnel, etc.). Si, en revanche, leurs activités postsecondaires peuvent être identifiées de manière séparée, elles seront réparties en fonction de la règle des activités « associées » (voir ci-après).

Hôpitaux universitaires

L'inclusion des centres hospitaliers universitaires dans le secteur de l'enseignement supérieur se justifie parce qu'il s'agit à la fois d'institutions d'enseignement postsecondaire (hôpitaux de formation) et d'unités de recherche « associées » à des institutions d'enseignement supérieur (soins médicaux de pointe dispensés dans le cadre des établissements universitaires, par exemple).

Le financement de la recherche médicale universitaire provient habituellement de nombreuses sources : des fonds généraux des universités (FGU); des « fonds propres » de l'institution; des fonds de l'État ou de fonds privés, versés directement ou indirectement (par l'intermédiaire d'un conseil de la recherche médicale, par exemple).

Lorsque l'ensemble ou la quasi-totalité des activités de l'hôpital/institution médicale comporte un élément d'enseignement/formation, l'institution doit être intégralement comprise dans le secteur de l'enseignement supérieur. En revanche, si seulement un petit nombre des cliniques/départements d'un hôpital ou d'une institution médicale est doté d'un élément d'enseignement supérieur, ce sont **uniquement** ces cliniques/départements d'enseignement/formation qui devraient être classés dans le secteur de l'enseignement supérieur. La totalité des autres cliniques/départements, sans tâches d'enseignement/formation, doivent, en règle générale, être inclus dans le secteur approprié (sociétés, quasi-sociétés appartenant à un service gouvernemental et ISBL marchandes dans le secteur des entreprises, ISBL contrôlées et principalement financées par l'État dans le secteur de l'État, ISBL contrôlées et principalement financées par des ISBL au service des ménages dans le secteur privé sans but lucratif). Il faut veiller à éviter un double comptage des activités de R-D entre les divers secteurs en cause.

Instituts de recherche situés à la frontière de l'enseignement supérieur

Les universités sont par tradition de grands centres de recherche et, lorsque les pays ont voulu accroître leurs activités de R-D dans certains domaines, ils ont souvent jugé opportun de créer en leur sein des instituts et des unités de recherche. La plupart de ces institutions sont financées, pour l'essentiel, par l'État et peuvent même être chargées de certaines missions précises, tandis que d'autres sont financées par le secteur privé sans but lucratif et, depuis peu, par le secteur des entreprises.

Un problème particulier se pose au sujet des fonds spéciaux utilisés pour créer et financer principalement des activités de recherche fondamentale gérées par des organismes qui, non seulement allouent des subventions aux universités proprement dites, mais disposent aussi de leurs propres instituts de recherche qui peuvent se trouver dans l'enceinte de l'université ou en dehors.

L'un des facteurs qui déterminent la classification de ces institutions de recherche tient à la finalité de la recherche effectuée. S'il s'agit avant tout de répondre aux besoins des pouvoirs publics, les pays peuvent décider de classer l'établissement dans le secteur de l'État. C'est le cas des instituts de R-D chargés de certaines missions précises et financés sur le budget du ministère ou de l'administration publique dont ils relèvent. Il se peut aussi, quand il s'agit de R-D fondamentale qui contribue à l'ensemble des connaissances d'un pays, que certains pays membres décident de classer l'établissement dans le secteur de l'enseignement supérieur, sans tenir compte de ses activités de formation.

Un établissement d'enseignement supérieur peut avoir des « liens » avec d'autres instituts de recherche qui ne s'intéressent pas directement à l'enseignement ou qui ont des fonctions autres que la R-D. Parmi ces liens peuvent figurer, par exemple, les déplacements du personnel de l'enseignement supérieur entre les unités d'enseignement et les instituts de recherche intéressés; de même, des équipements et des installations peuvent être partagés entre des institutions classées dans différents secteurs.

Dans certains pays, ces institutions qui se situent à la frontière de l'enseignement supérieur peuvent, en outre, avoir un statut juridique privé et effectuer de la recherche contractuelle pour d'autres secteurs; il peut aussi s'agir d'instituts de recherche financés par l'État. Il est alors difficile de décider si les liens entre les unités sont suffisamment étroits pour justifier la prise en compte de l'unité « extérieure » dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Un phénomène plus récent est l'implantation, sur le site ou à proximité des universités et établissements postsecondaires, de « parcs scientifiques » qui accueillent toute une gamme d'établissements de production, de services et de R-D. Il est recommandé de ne pas se servir des critères de la localisation géographique et de l'utilisation de ressources en commun avec le secteur de l'enseignement supérieur pour classer de tels groupements dans le secteur de l'enseignement supérieur, sauf lorsque les personnes en charge de la R-D, comme les étudiants du deuxième cycle du secondaire ou les chargés de cours financés pour des bourses directes ou bien par leurs propres ressources et utilisant les installations de l'enseignement supérieur, ne sont pas *stricto sensu* des salariés de l'université.

Les unités administrées par des unités d'enseignement postsecondaire (notamment les hôpitaux de formation), tels qu'elles sont définies ci-dessus, et qui ne sont pas principalement des producteurs marchands de R-D, doivent être incluses dans le secteur de l'enseignement supérieur. Il en va de même si elles sont principalement financées par des fonds généraux des universités. Si ces unités sont essentiellement des producteurs marchands de R-D, elles devraient être incluses dans le secteur des entreprises, abstraction faite de tout autre lien avec des unités relevant du secteur de l'enseignement supérieur; cette remarque s'applique en particulier aux parcs scientifiques.

De même, dans le cas des parcs scientifiques, toute unité régie et principalement financée par les pouvoirs publics devrait être incluse dans le secteur de l'État, tandis que celles qui sont régies et principalement financées par des entités privées à but non lucratif doivent être incluses dans le secteur privé à but non lucratif.

Dans le cas des « instituts de recherche » associés de type classique/traditionnel, il est impossible de fournir des directives plus précises; une explication plus détaillée figure dans l'annexe du Manuel Frascati de 1980 (OCDE, 1989).

Il est recommandé que les dépenses de R-D et le personnel de R-D de tous les instituts se situant à la frontière du secteur de l'enseignement supérieur fassent l'objet de déclarations distinctes.

Mesure des dépenses consacrées à la R-D

Introduction

Une unité statistique peut avoir des dépenses de R-D consommées à l'intérieur de l'unité (dépenses intra-muros) ou à l'extérieur (dépenses extra-muros). Les procédures permettant de mesurer ces dépenses consistent à :

- a) identifier les dépenses *intra-muros* affectées à la R-D exécutée par chacune des unités statistiques ;
- b) identifier les sources des fonds utilisés pour ces dépenses *intra-muros* de R-D selon les déclarations de l'exécutant ;
- c) identifier les dépenses *extra-muros* de R-D de chacune des unités statistiques ;
- d) agréger les données, par secteur d'exécution et source de fonds, afin d'obtenir des totaux nationaux significatifs. D'autres classifications et répartitions sont alors élaborées dans ce cadre.

Les deux premières étapes sont les plus importantes et en général suffisent pour les besoins de la quatrième. Les données relatives aux dépenses de R-D devraient être compilées à partir des déclarations des exécutants concernant les dépenses intra-muros. Toutefois, il est également souhaitable, à titre d'informations supplémentaires, de recueillir des données sur les dépenses extra-muros.

Dépenses intra-muros

Définition

Les dépenses *intra-muros* couvrent l'ensemble des dépenses affectées à la R-D exécutée dans une unité statistique ou dans un secteur de l'économie pendant une période donnée, quelle que soit l'origine des fonds.

Les dépenses effectuées en dehors de l'unité statistique ou du secteur, mais ayant pour but de promouvoir des travaux *intra-muros* de R-D (achat de fournitures pour la R-D par exemple) sont incluses. Elles comprennent aussi bien les dépenses courantes que les dépenses en capital.

Dépenses courantes

Les dépenses courantes sont constituées par les coûts salariaux et les autres dépenses courantes.

- Coûts salariaux du personnel de R-D

Ces coûts comprennent les salaires et traitements annuels et tous les frais connexes de personnel ou avantages divers, tels que primes, indemnités de congés payés, cotisations aux caisses de retraite, autres versements de sécurité sociale et impôts sur les s, etc. Les coûts salariaux des personnes qui fournissent des services indirects et qui ne sont pas prises en compte dans les données sur le personnel (notamment le personnel de sécurité et d'entretien ou le personnel des bibliothèques centrales, des services informatiques ou

des bureaux de la direction) devraient être exclus et comptabilisés au titre des autres dépenses courantes.

Les coûts salariaux constituent souvent l'essentiel des dépenses courantes de R-D. Les pays pourront juger utile de rassembler des données ou de se procurer de quelque autre façon des informations sur ces coûts en faisant la distinction entre les différentes catégories de personnel (chercheurs, techniciens et personnel assimilé, autre personnel de soutien, par exemple). Ces classifications supplémentaires seront particulièrement précieuses pour l'établissement des indices de coûts pour les dépenses de R-D.

- Coûts salariaux des étudiants de niveau doctorat engagés en R-D

Le calcul de la part salariale des étudiants de niveau doctorat (*postgraduates*) pose problème dans de nombreux pays. Seuls les étudiants au niveau du doctorat qui émargent au budget des universités (en qualité d'assistants de recherche, par exemple) et/ou qui reçoivent des fonds venus de l'extérieur pour la R-D (notamment des bourses de recherche) doivent être pris en compte dans ces statistiques. Très souvent, les rémunérations qu'ils reçoivent pour la R-D sont inférieures à la « valeur marchande » qu'aurait leur travail. Ainsi, ces étudiants doivent fréquemment compléter le maigre salaire qu'ils dégagent de leurs activités de R-D en prenant un emploi d'une autre nature ou en puisant dans leurs ressources personnelles. L'évaluation des coûts salariaux de la R-D devrait donc, au moins en théorie, tenir compte de ces fonds privés.

On pourra être tenté de gonfler les coûts salariaux de la R-D afin de prendre en compte la différence entre la « valeur marchande » mentionnée plus haut et les sommes effectivement dépensées dans le but d'obtenir une « véritable » valeur pour les activités de R-D. Cette approche est toutefois discutable.

Seuls les « salaires »/bourses d'étude proprement dites et les dépenses similaires correspondant à ces étudiants doivent être inclus dans les statistiques de R-D. Aucune valeur gonflée ne doit en être tirée.

- Autres coûts courants

Celles-ci comprennent les frais d'achat de matériaux, fournitures et équipements qui ne font pas partie des dépenses en capital et qui sont destinés à étayer les travaux de R-D effectués par l'unité statistique pendant une année donnée. À titre d'exemple, on peut citer l'eau et les combustibles (y compris le gaz et l'électricité), les livres, les revues, les documents de référence, les abonnements à des bibliothèques, la participation à des sociétés scientifiques, etc.; le coût imputé ou effectif de petits prototypes ou modèles réalisés à l'extérieur de l'établissement de recherche; le matériel de laboratoire (produits chimiques, animaux, etc.). Les frais administratifs et autres frais généraux (tels que les frais de bureau, de poste et de télécommunications ainsi que d'assurance) doivent aussi être comptabilisés, au prorata si nécessaire, afin de tenir compte des activités hors R-D effectuées dans la même unité statistique. Tous les coûts des services indirects doivent être pris en compte, qu'il s'agisse de services fournis à l'intérieur de l'organisme concerné ou de services loués ou achetés à l'extérieur, tels que la sécurité, l'entreposage, l'utilisation, la réparation et l'entretien de bâtiments ou d'équipements, les services informatiques et l'impression de rapports de R-D.

- Coûts courants couverts par un financement indirect

Les activités de R-D peuvent engendrer des coûts qui, souvent, ne sont pas couverts par le secteur lui-même mais le sont par des institutions classées dans d'autres secteurs de l'économie, en général le secteur de l'État. Les paragraphes qui suivent donnent deux exemples de ce type de coûts.

- Loyers des installations de recherche

Dans bon nombre de pays, la responsabilité des locaux des établissements publics (y compris les universités) incombe à un organisme central qui est très probablement dans le secteur de l'État dans les enquêtes sur la R-D, et dont la comptabilité ne reflète certainement pas la ventilation fonctionnelle entre la R-D et les « autres » activités. Il peut en être ainsi pour l'administration courante des locaux et pour certaines dispositions temporaires concernant les locaux et les équipements. Cette remarque s'applique tout particulièrement au secteur de l'enseignement supérieur.

Dans certains cas, ces installations sont mises gratuitement à la disposition des établissements ou ne sont pas comptabilisées dans leurs propres registres. Si l'on cherche à évaluer le « véritable » coût de la R-D, la totalité des redevances et des loyers qui relèvent de la R-D devrait être comprise dans les données relatives aux dépenses. Lorsque la redevance ou le loyer est imputé à une unité faisant partie d'un secteur, l'opération est facile. Toutefois, en l'absence d'une telle imputation, il serait probablement souhaitable, pour assurer la comparabilité internationale, de faire figurer un montant théorique représentant un paiement réel dont on sait qu'il a été effectué entre deux organismes appartenant à un secteur différent. Il pourrait s'agir, par exemple, d'une « valeur marchande » estimative, à inclure dans les « autres coûts courants ». Il faut veiller à éviter une double comptabilisation des coûts entre les fournisseurs et les bénéficiaires de ces services.

Si des paiements réels sont effectués (même s'ils ne sont pas nécessairement révélés par les enquêtes sur la R-D), un ajustement – pour tenir compte, par exemple, de la valeur marchande estimée des installations en cause – devrait être effectué par les autorités nationales dans leurs séries de données. Il devrait être comptabilisé au titre des « autres coûts courants » dans le secteur bénéficiaire, ces paiements pouvant être déduits, le cas échéant, de la comptabilité des autres secteurs « bailleurs » concernés. En l'absence de charge/paiement, il n'est pas nécessaire de procéder à un tel ajustement.

- Coûts de sécurité sociale et pensions pour le personnel de R-D

Les coûts salariaux du personnel de R-D « comprennent les salaires et traitements annuels et tous les frais connexes de personnel ou avantages divers, tels que primes, indemnités de congés payés, cotisations aux caisses de retraite, autres versements de sécurité sociale et impôts sur les salaires, etc. ».

Bien qu'il soit évident que les cotisations de retraite et autres versements de sécurité sociale doivent être inclus dans les données portant sur les coûts de la R-D, il est cependant très difficile d'identifier ces fonds dans un secteur tel que l'enseignement supérieur, où la R-D n'est pas immédiatement définissable en tant que un secteur d'activité distinct. À cela s'ajoute la complexité des systèmes de santé, de sécurité sociale, de retraite et autres, qui varient selon les pays.

Dans les cas où il existe effectivement des provisions au titre de la sécurité sociale et/ou des pensions pour le personnel de R-D, ces sommes doivent être incluses dans les coûts

salariaux du personnel de R-D. Ces provisions n'apparaissent pas nécessairement, en tant que coûts, dans la comptabilité du secteur en cause, mais peuvent souvent impliquer des transactions entre les secteurs ou à l'intérieur de ces derniers. Il convient de veiller à éviter une double comptabilisation de ces dépenses.

- Taxe sur la valeur ajoutée (TVA)

Les données relatives aux dépenses de R-D qui reposent sur les déclarations aussi bien du fournisseur que du bailleur de fonds devraient être exprimées au coût des facteurs. Cela revient à exclure la taxe sur la valeur ajoutée (TVA), ainsi que les taxes analogues sur les ventes, du coût mesuré de la R-D et, en particulier, de la R-D financée par l'État. Non seulement cette démarche facilitera l'établissement de comparaisons internationales valables mais elle aidera aussi les pays dans leurs analyses internes, notamment lorsqu'il s'agit d'examiner le coût d'opportunité des fonds consacrés à la R-D ou d'établir des ratios à l'aide des statistiques sur le revenu national et les dépenses publiques qui, en général, sont exprimées hors TVA.

Dans le cas du secteur des entreprises, cela ne devrait guère poser de problèmes car, conformément aux procédures comptables types, la TVA appliquée sur les coûts des intrants est enregistrée séparément et est récupérable si elle vient en déduction de toute TVA imputée sur les résultats. En ce qui concerne le secteur de l'État, la TVA appliquée sur les coûts des intrants est en général récupérable et peut donc être identifiée séparément.

On risque de rencontrer plus de difficultés dans les secteurs de l'enseignement supérieur et des institutions privées sans but lucratif, où la TVA comprise dans le prix des biens et services achetés dans le cadre d'un projet de R-D peut ne pas être récupérable et sera donc considérée par les répondants comme un élément légitime de leurs dépenses. Les pays devraient s'efforcer d'exclure la TVA du chiffre des dépenses dans ces secteurs en procédant à un ajustement au niveau central, le cas échéant. Il est recommandé de communiquer à l'OCDE des chiffres hors TVA.

- Exclusion de l'amortissement

Doivent être exclues de la mesure des dépenses *intra-muros* toutes provisions, effectives ou imputées, pour l'amortissement des immeubles, installations et équipements. Cette démarche est proposée pour deux raisons :

- a) Si l'on inscrivait les provisions pour amortissement (c'est-à-dire les sommes nécessaires au remplacement des avoirs existants) dans les coûts courants, certaines sommes risqueraient d'être comptabilisées deux fois lorsqu'on additionnerait les dépenses en capital.
- b) Les sommes provisionnées pour amortissement ne sont d'aucune utilité pour les comparaisons internationales en raison des différences entre les systèmes fiscaux.
- c) Dans le secteur de l'État, il n'est généralement pas prévu de provision pour l'amortissement du capital fixe. C'est pourquoi, même à l'intérieur d'un pays, il n'est pas possible de faire des comparaisons satisfaisantes entre secteurs si les provisions pour amortissement ne sont pas exclues, et il n'est pas possible de calculer les agrégats des séries nationales si les totaux par secteur ne sont pas établis sur des bases comparables.

- Dépenses en capital

Les dépenses en capital sont les dépenses annuelles brutes afférentes aux biens de capital fixe utilisés dans les programmes de R-D des unités statistiques. Elles devraient être

déclarées intégralement pour la période dans laquelle elles ont eu lieu et ne devraient pas être comptabilisées comme un élément d'amortissement.

Les dépenses en capital portent sur :

- Les terrains et constructions.
- Les instruments et équipements.

- Terrains et constructions

Il s'agit des dépenses occasionnées par l'acquisition de terrains pour la R-D (terrains d'essai, terrains pour la construction de laboratoires et d'usines pilotes, par exemple), ainsi que des dépenses engagées pour la construction ou l'achat d'immeubles, y compris les dépenses occasionnées par d'importants travaux d'amélioration, de modification ou de réparation.

Il est souvent difficile de chiffrer la part de la R-D dans les dépenses pour de nouveaux bâtiments; bien souvent, les pays ne tiennent pas compte de cet élément des dépenses de R-D (dans le secteur de l'enseignement supérieur) ou, dans le meilleur des cas, l'évaluent en fonction des prévisions d'utilisation.

L'achat de nouveaux équipements de recherche est souvent compris dans le coût des nouveaux bâtiments sans être identifié à part. Cette façon de procéder peut aboutir, avec le temps, à une sous-estimation de la composante « instruments et équipements » dans l'ensemble des dépenses en capital consacrées à la R-D.

Les pays devraient appliquer la même méthodologie dans la comptabilisation de ces coûts au fil des années.

- Instruments et équipements

Il s'agit des dépenses afférentes à l'acquisition d'équipements lourds et de gros matériel utilisés pour les travaux de R-D.

- Conventions permettant de distinguer les coûts courants des dépenses en capital

Habituellement, l'évaluation des dépenses effectives en capital ne couvre pas le petit matériel, l'outillage et les améliorations mineures apportées aux immeubles existants puisque, dans la plupart des systèmes comptables, ces dépenses figurent sous le poste « coûts courants ». La frontière entre dépenses « mineures » et dépenses « importantes » varie quelque peu d'un pays à un autre, selon les pratiques fiscales, ou même d'un organisme à l'autre dans le même pays, selon les pratiques comptables. En l'occurrence, comme il est rare que ces différences soient importantes, il n'est ni possible ni particulièrement nécessaire de fixer une norme stricte. L'imputation des dépenses au compte des coûts courants ou à celui des dépenses en capital dépendra donc des pratiques en usage dans le pays. Cependant, dans les pays qui considèrent les dépenses afférentes à la mise au point de prototypes très coûteux (prototypes d'avions, par exemple) ou de matériel à durée de vie limitée (fusées de lancement, par exemple) comme des coûts courants, ce type de convention devrait toujours être expressément indiqué.

- Identification du contenu de R-D des dépenses en capital

Il est parfois possible de savoir, dès l'achat, pendant combien de temps un bien de capital fixe sera utilisé pour des travaux de R-D. Dans ce cas, seule la fraction correspondante des coûts devra être imputée aux dépenses en capital de R-D. Dans le même ordre d'idées, quand on ne sait pas pendant combien de temps un bien de capital

fixe sera utilisé, et s'il est destiné à diverses activités sans que l'on puisse dire s'il servira davantage à la R-D ou à d'autres usages (c'est le cas, par exemple, des ordinateurs et des services connexes ou des laboratoires qui serviront à la fois à la R-D, à des essais et au contrôle de la qualité), les coûts devraient être répartis entre la R-D et les autres activités. Dans le premier cas, le pourcentage d'utilisation aux fins de R-D pourrait être déterminé selon la durée d'utilisation du bien de capital fixe en question pour des travaux de R-D par rapport à sa durée de vie prévue. Dans le second cas, cette part pourrait être calculée en fonction des effectifs de R-D qui utilisent l'installation, par rapport à l'effectif total, ou de tout autre calcul administratif antérieur (une fraction des dépenses en capital pourra, par exemple, être imputée au budget de R-D ou une certaine proportion de temps de travail ou d'espace dans les locaux pourra être attribuée à la R-D).

- Vente de biens de capital affectés à la R-D

La vente ou la cession de biens de capital fixe initialement achetés pour la R-D pose un problème. La transaction pourrait, en effet, être considérée comme un désinvestissement dans le domaine de la R-D. Aucune rectification ne devrait pourtant être apportée au montant enregistré des dépenses en capital. Les dépenses en capital engagées par l'unité statistique dans le domaine de la R-D ne devraient pas s'en trouver réduites d'autant, ni pour l'exercice en cours, ni à titre rétrospectif (pour les années au cours desquelles ces dépenses en capital ont été enregistrées). Des révisions courantes peuvent provoquer des anomalies comme l'apparition de dépenses de R-D *intra-muros* négatives; quant aux révisions rétrospectives, elles sont source de difficultés et de confusion.

- Bibliothèques

Le cas des bibliothèques mérite lui aussi que l'on s'y arrête. Bien que le paiement des achats courants de livres, de périodiques et de revues annuelles doive être imputé aux « autres coûts courants », les dépenses correspondant à l'achat de bibliothèques complètes, de grandes collections de livres, de périodiques, de spécimens, etc., doivent s'inscrire dans les données reportées à l'UNESCO à la rubrique des « dépenses d'équipement lourd », notamment quand ces dépenses sont engagées pour équiper un établissement nouveau.

Chaque pays devrait adopter la démarche préconisée par l'UNESCO quand il soumet ses données à l'OCDE. Si cela s'avère impossible, il conviendrait de s'en tenir à une méthodologie cohérente pour ce qui est de la classification des coûts susmentionnés, ce qui permettrait d'observer les modifications intervenant dans le profil de ces dépenses.

Sources de fonds

Méthodes de mesure

Les activités de R-D supposent d'importants transferts de ressources entre unités, organismes et secteurs. Aucun effort ne doit être ménagé en vue de suivre les fonds affectés à la R-D depuis l'origine jusqu'à la destination. Ces transferts peuvent être mesurés de deux façons.

- En se fondant sur les **déclarations des exécutants** concernant les sommes qu'une unité, un organisme ou un secteur ont reçu d'une autre unité, d'un autre organisme ou d'un autre secteur pour l'exécution de la R-D *intra-muros*.
- En se fondant sur les **déclarations à la source** concernant les dépenses *extra-muros* qui correspondent aux sommes qu'une unité, un organisme ou un secteur déclare avoir

payées à une autre unité, à un autre organisme ou à un autre secteur pour l'exécution de la R-D.

Il est vivement conseillé d'utiliser la première de ces méthodes.

Critères d'identification des flux de fonds pour la R-D

Pour que ce flux financier soit correctement identifié, deux conditions doivent être remplies :

- Il faut qu'il y ait transfert direct de ressources.
- Ce transfert doit être à la fois prévu et réellement utilisé pour l'exécution de la R-D.

Transfert direct

La transaction peut revêtir la forme d'un contrat, d'une aide financière ou d'une donation et peut consister en un apport d'argent ou d'autres ressources (personnel ou matériel prêté à l'exécutant, par exemple). En cas d'importants transferts non monétaires, il faut évaluer la valeur courante de la transaction, car tous les transferts doivent être exprimés en termes financiers.

Il existe diverses façons de transférer des ressources, dont certaines peuvent ne pas être considérées comme directes.

La passation de contrats ou l'octroi d'une aide financière pour l'exécution de travaux actuels ou futurs de R-D sont clairement assimilables à un transfert de fonds. Le transfert de fonds du secteur de l'État aux autres secteurs est particulièrement important pour les utilisateurs de données sur la R-D.

On peut définir deux catégories de fonds publics de ce type :

- a) Les fonds spécifiquement réservés à l'achat de R-D, c'est-à-dire, les résultats de la R-D appartiennent au destinataire des résultats ou produits de la R-D, qui ne sera pas nécessairement celui qui finance la R-D.
- b) Les fonds remis aux exécutants de la R-D sous forme de dons ou autres formes d'incitation financière, les résultats de la R-D devenant la propriété des exécutants de la R-D.

Il est recommandé de distinguer, dans la mesure du possible, les deux catégories de transfert de fonds publics pour la R-D dans les données sur la R-D du secteur des entreprises. Il conviendrait, si possible, de procéder à une ventilation analogue pour les fonds publics alloués au secteur de l'enseignement supérieur.

Théoriquement, lorsque les pouvoirs publics autorisent une entreprise ou une université à utiliser gratuitement, au cours de ses activités de R-D, des installations telles qu'une soufflerie, un observatoire ou un pas de tir par exemple, la valeur du service (valeur locative imputée) devrait être assimilée à un transfert. Dans la pratique, le bénéficiaire de cette transaction et peut-être même le « bailleur » ne sera généralement pas en mesure d'établir une telle estimation.

Il peut arriver qu'un projet de R-D d'une entreprise soit financé sur un prêt consenti par une institution financière, une entreprise apparentée ou un gouvernement. Les prêts remboursables ne doivent pas être considérés comme des transferts; en revanche, les prêts éventuellement consentis à fonds perdus doivent être considérés par convention comme des transferts.

Il existe également toute une série d'autres incitations publiques à la R-D dans le secteur des entreprises. On peut citer, par exemple, l'exemption de l'impôt sur le revenu pour la R-D industrielle, le paiement par l'État, sur demande et après vérification, d'une fraction ou de la totalité des dépenses de R-D de l'entreprise, l'octroi de primes liées à un contrat de recherche afin d'encourager l'entreprise dans ses propres travaux de R-D, l'exonération de taxes et de droits de douane sur le matériel de R-D et le remboursement d'une partie des frais encourus par l'entreprise si celle-ci augmente l'effectif de son personnel de R-D. Pour l'instant, même si ces transferts peuvent être indiqués séparément, ils ne devraient pas être comptabilisés comme une aide directe à la R-D. Les unités statistiques devraient donc comptabiliser tel quel le montant brut de leurs dépenses, même lorsque celles-ci se trouvent réduites du fait de l'octroi d'exemptions, d'abattements ou d'aides versées *a posteriori*.

Transferts à la fois prévus et réellement utilisés pour la R-D

Dans bien des cas, on peut considérer comme acquis que les fonds prévus pour la R-D seront effectivement utilisés à cette fin. Mais il faut parfois apporter quelques éclaircissements (notamment en cas de non-concordance entre les déclarations de l'exécutant et du bailleur de fonds) :

- a) Premier cas : une unité apporte des fonds à une autre unité en contrepartie de matériel ou de services dont elle a besoin pour ses travaux de R-D. À supposer que la fourniture de ce matériel ou de ces services ne s'accompagne pas, pour la deuxième unité, de l'obligation d'entreprendre des travaux de R-D, celle-ci ne pourra faire état des travaux de R-D financés par la première unité. Par exemple, un laboratoire public achète du matériel courant ou utilise un ordinateur extérieur pour effectuer les calculs nécessaires à un projet de R-D. Le fournisseur du matériel ou l'entreprise d'informatique n'effectuant eux-mêmes aucun travail de R-D, ils ne déclareront, par conséquent, aucune activité de R-D financée par l'État. Pour les statistiques de R-D, ces dépenses devraient être considérées par le laboratoire public comme relevant respectivement de la rubrique des dépenses *intra-muros* en capital et des autres coûts courants *intra-muros*.
- b) Deuxième cas : des transferts de fonds sont décrits de façon imprécise par la source comme étant des « contrats de développement » pour « prototypes », qui ne se traduisent en fait par aucune activité de R-D de la part du bailleur de fonds et par très peu de R-D de la part du bénéficiaire. On peut citer, comme exemple, un contrat passé par l'État auprès d'une entreprise industrielle pour « développer » un « prototype » d'avion civil en vue d'un usage spécifique (comme le traitement des marées noires); celui-ci aura été construit en grande partie par l'exécutant au moyen des matériaux et technologies existants, les travaux de R-D se limitant à ceux requis pour répondre aux nouvelles spécifications. Seule cette partie du contrat doit alors être déclarée par l'exécutant comme étant de la R-D financée par le secteur de l'État, même si, à première vue, les comptes du bailleur de fonds peuvent laisser penser que le contrat dans sa totalité portait sur des travaux de R-D.
- c) Troisième cas : il peut arriver aussi qu'une unité reçoive des fonds d'une autre unité et les utilise à des fins de R-D, même si tel n'était pas le but du transfert. Un institut de recherche, par exemple, peut financer une partie de ses travaux sur les redevances qu'il perçoit et sur les bénéfices tirés de la vente de biens et de services. Même s'ils proviennent d'autres unités et d'autres secteurs, ces fonds ne devraient pas être considérés comme des transferts à des fins de R-D, mais comme provenant des

« recettes non réparties » par l'unité exécutante elle-même. En effet, il n'était pas dans l'intention des acheteurs des biens et de services fournis par l'institut d'opérer un transfert de fonds pour l'exécution des travaux de R-D.

Identification des sources des flux de fonds pour la R-D

On demande généralement aux exécutants de ventiler leurs dépenses *intra-muros* entre les fonds appartenant à l'unité exécutante (« fonds propres »), les fonds provenant des autres unités du même secteur ou sous-secteur et ceux provenant d'autres secteurs et sous-secteurs. Ils peuvent d'ordinaire y parvenir sans trop de difficultés mais un ou deux aspects soulèvent des problèmes.

Influence du type d'unité statistique

Le total des fonds transférés à reporter pourra être influencé par le type d'unité statistique sur laquelle les données sont fondées, notamment en ce qui concerne pour les flux entre organisations appartenant au même secteur. À titre d'exemple, différents ministères peuvent tout à fait se facturer mutuellement des travaux de R-D, mais ces dépenses seront habituellement considérées comme des coûts *intra-muros* du secteur de l'État. De la même manière, une entreprise pourra, pour des raisons comptables, dresser une facture pour des travaux de R-D menés par l'un de ses établissements au bénéfice d'un autre, tout en considérant le travail en question comme *intra-muros* à l'entreprise. Ainsi, la limite peut s'avérer arbitraire entre dépenses *intra-muros* et *extra-muros*; il importe donc d'apporter toutes les précisions nécessaires dans les tableaux publiés.

Sous-traitants et intermédiaires

Des problèmes se posent lorsque les fonds passent par plusieurs organismes. Il peut en être ainsi lorsque la R-D se fait en sous-traitance, comme c'est parfois le cas dans le secteur des entreprises. L'exécutant devrait indiquer, autant que possible, la source première des fonds reçus pour la R-D. Dans certains pays, des organismes intermédiaires non exécutants jouent un grand rôle dans le financement de la R-D, en ce sens qu'ils reçoivent des fonds de provenances très diverses et sans destination particulière, fonds qu'ils distribuent ensuite à des organismes exécutants. Parmi les exemples bien connus à cet égard figurent le *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* et la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* en Allemagne. On peut dans ce cas considérer ces organismes comme la source des fonds, bien qu'il soit préférable d'essayer de remonter à l'origine première des fonds.

Fonds généraux des universités d'origine publique (FGU)

Les fonds généraux des universités d'origine publique constituent probablement le plus grand point de désaccord concernant les sources de fonds. Les universités ont généralement recours à trois types de financement pour leurs activités de R-D :

- a) Les contrats de R-D et les dons réservés à un usage prédéterminé en provenance de l'État et d'autres sources extérieures. Ces fonds devraient être attribués à leur source d'origine.
- b) Le revenu de dotations, de portefeuilles d'actions et d'un patrimoine, aussi bien que les recettes provenant de la vente de services hors R-D, tels que les frais d'inscription des étudiants, les abonnements aux revues, la vente de sérums ou de produits agricoles. Ces

recettes constituent les « fonds propres » des universités. Dans le cas des universités privées, ces recettes peuvent constituer une source importante de financement de la R-D.

- c) La subvention générale reçue du ministère de l'Éducation ou d'autorités correspondantes au niveau provincial ou local et destinée au financement de leurs activités globales de recherche et d'enseignement. Ce cas de figure crée un conflit entre le principe d'identification de la source originale et celui de l'utilisation du rapport de l'exécutant. De même, il donne lieu à des désaccords quant à l'application du critère portant sur les intentions du bailleur de fonds. Selon la première approche, on pourrait arguer que dans la mesure où c'est l'État qui est la source originelle et qu'il entend qu'une partie au moins des fonds concernés soit consacrée à la R-D, c'est donc l'État qui devrait être déclaré comme source de financement du contenu de R-D de ces fonds généraux des universités d'origine publique. D'un autre côté, on peut faire valoir que c'est à l'intérieur des universités que se décident les montants qui doivent être alloués à la R-D, montants qui sont puisés dans des fonds regroupant aussi bien les « fonds propres », suivant la définition susmentionnée, que les fonds généraux des universités d'origine publique; par conséquent, les sommes concernées devraient être attribuées à l'enseignement supérieur en tant que source de financement. Si aucune recommandation ne peut être adressée dans le cadre des pratiques nationales, à des fins de comparaison internationale toutefois, il faudrait attribuer au secteur de l'État la source de financement des FGU d'origine publique. Dans un souci de clarté, la dépense intérieure brute de R-D (DIRD) financée par les pouvoirs publics est divisée en deux sous-catégories :

- les fonds publics directs ;
- les FGU.

Conformément aux conclusions d'une étude menée par un groupe d'experts, il y a lieu d'adopter les procédures suivantes :

- a) Les FGU doivent être comptabilisés séparément et tout ajustement de la série des coûts de R-D doivent prendre en compte les provisions réelles ou imputées pour cotisations de sécurité sociale et de caisse de retraite, etc., lesquelles doivent être regroupées avec les FGU en tant que source de financement.
- b) La « subvention forfaitaire » allouée à l'enseignement supérieur par les pouvoirs publics doit être classée dans les FGU mais les autres fonds produits par le secteur lui-même doivent être considérés comme des fonds propres.
- c) Les ajustements relatifs aux autres coûts courants visant à tenir compte des paiements réels ou imputés de loyers, etc., doivent figurer dans le financement direct de l'État.

Dépenses extra-muros

Les données concernant les dépenses *extra-muros* de R-D des unités statistiques complètent utilement les informations recueillies sur les dépenses *intra-muros*. C'est pourquoi la collecte de ces données est encouragée. Les données sur les dépenses *extra-muros* sont indispensables pour l'établissement des statistiques sur la R-D exécutée à l'étranger, mais financée par des institutions nationales. Elles peuvent également servir à l'analyse des flux financiers signalés par les exécutants, notamment s'il y a des lacunes dans le champ couvert par l'enquête.

Le concept de la mondialisation technologique évolue rapidement dans un contexte d'organisation à l'échelle mondiale des activités de R-D. Comme les données relatives à la R-D sont nécessairement envisagées dans l'optique d'un pays particulier, il est très difficile de cerner les flux internationaux de fonds pour la R-D. Dans le contexte de l'internationalisation croissante de la R-D, il conviendrait à l'avenir de recourir plus fréquemment à l'analyse du financement *extra-muros* de la R-D pour résoudre ce problème. En conséquence, il est recommandé d'ajouter à la classification utilisée pour la répartition de la R-D *extra-muros* certaines précisions sur les flux internationaux, analogues à celles utilisées ci-dessus pour classer les sources de financement. Pour ce faire, il est recommandé d'utiliser le système de classification suivant :

- filiale ou entreprise associée ;
- co-entreprise ;
- autre entreprise commerciale située à l'étranger ;
- gouvernement étranger ;
- communauté européenne ;
- organisation internationale ;
- autre.

Totaux nationaux

Dépense intérieure brute de R-D (DIRD)

La DIRD est la dépense totale *intra-muros* afférente aux travaux de R-D effectués sur le territoire national pendant une période donnée.

Elle comprend la R-D exécutée sur le territoire et financée par l'étranger mais ne tient pas compte des paiements effectués à l'étranger pour des travaux de R-D. On calcule la DIRD en faisant la somme des dépenses *intra-muros* de chacun des quatre secteurs d'exécution. Elle est souvent présentée sous forme de matrice composée des secteurs d'exécution et des secteurs de financement. La DIRD et la matrice de la DIRD sont indispensables pour effectuer une comparaison internationale des dépenses de R-D. Elles fournissent également le système de comptabilisation dans lequel peuvent s'insérer les classifications institutionnelles et les répartitions fonctionnelles.

Il serait utile de prévoir des tableaux distincts pour la DIRD dans le domaine de la défense la défense, d'une part, et dans le domaine civil, de l'autre, afin de représenter la façon dont les tendances qui leur sont propres influent sur le niveau et la structure de la DIRD totale. Cette remarque s'applique en particulier aux pays dotés d'importants programmes de R-D à des fins de défense..

Dépense nationale brute de R-D (DNRD)

La DNRD constitue un autre agrégat éventuellement disponible qui comprend les dépenses totales de R-D financées par les institutions d'un pays pendant une période donnée. Elle englobe les travaux de R-D effectués à l'étranger mais financés par des institutions nationales ou des résidents; elle exclut les travaux de R-D exécutés sur le territoire national mais financés par l'étranger. On la calcule en faisant la somme des

dépenses *intra-muros* engagées sur des fonds nationaux dans chacun des secteurs d'exécution et la R-D exécutée à l'étranger mais sur des fonds nationaux.

Pour permettre de recenser les activités de R-D des organisations internationales, le secteur de l'étranger devrait comporter une sous-catégorie réservée aux organisations internationales, ainsi qu'il est recommandé dans la section relative à la sous classification institutionnelle.

ANNEXE 4

Extrait du système de comptabilité nationale 1993

Les cotisations sociales imputées (D.612)

Un enregistrement est nécessaire dans le compte de distribution secondaire du revenu pour les cotisations sociales imputées, qui sont à la charge des salariés quand les employeurs organisent des régimes d'assurance sociale sans constitution de réserves. Par commodité, les paragraphes 7.45 à 7.47 du chapitre VII qui traitent de cette question sont reproduits ci-dessous.

Certains employeurs fournissent eux-mêmes des prestations sociales directes à leurs salariés, à leurs anciens salariés ou aux personnes à leur charge ; ils le font sur leurs propres ressources, sans passer par l'intermédiaire d'une entreprise d'assurance ou d'un fonds de pension autonome et sans créer à cet effet un fonds spécial ou une réserve distincte. Dans cette situation, il est possible de considérer que les salariés en activité bénéficient d'une protection contre différents besoins ou différentes situations spécifiques, même si cette couverture n'est assortie d'aucun paiement. Il convient donc d'imputer à ces salariés une rémunération, d'une valeur égale au montant des cotisations sociales qui seraient nécessaires pour garantir les droits – acquis *de facto* – aux prestations sociales qu'ils ont accumulés. Ce montant dépend non seulement du niveau des prestations à payer dans la période courante, mais également de la manière dont les obligations incombant aux employeurs dans le cadre de ces régimes sont susceptibles d'évoluer à l'avenir sous l'action de facteurs comme les variations attendues du nombre, de la pyramide des âges et de l'espérance de vie de leurs salariés et de leurs anciens salariés. Ainsi, les valeurs qu'il convient d'imputer pour ces cotisations devraient, en principe, se baser sur des considérations actuarielles du même type que celles qui déterminent le niveau des primes demandées par les entreprises d'assurance.

Il peut être toutefois difficile en pratique de déterminer quel doit être le montant de ces cotisations imputées. Il est possible que l'entreprise fasse ses propres estimations, peut-être sur la base des cotisations payées à des régimes avec constitution de réserves similaires, pour calculer ses engagements futurs probables, et de telles estimations peuvent être utilisées quand elles sont disponibles. Sinon, la seule solution pratique envisageable consiste à utiliser la valeur des prestations sociales directes que l'entreprise doit payer au cours de la même période comptable comme une approximation des cotisations imputées. Bien qu'il y ait, manifestement, de nombreuses raisons pour que la valeur des cotisations imputées qui seraient nécessaires s'écarte des prestations sociales directes effectivement versées au cours de la même période – comme le changement de la composition du personnel de l'entreprise et de sa pyramide des âges –, les prestations effectivement payées au cours de la période peuvent cependant constituer la meilleure estimation disponible des cotisations et de la rémunération imputée associée.

Les deux opérations concernées peuvent être résumées comme suit :

- a) Dans le compte d'exploitation des employeurs, il y a enregistrement d'un montant versé par les employeurs à leurs salariés en activité : ce montant, appelé cotisations sociales imputées, est une composante de leur rémunération et il est égal à la valeur des

cotisations sociales estimées qui seraient nécessaires pour garantir les prestations sociales directes auxquelles les salariés ont droit.

- b) Dans le compte de distribution secondaire du revenu, il y a un enregistrement du même montant de cotisations sociales imputées que les salariés reversent à leurs employeurs (en transferts courants), comme s'ils les versaient à un régime d'assurance sociale distinct.

ANNEXE 5

Grands groupes et domaines d'études

La présente annexe énumère les champs disciplinaires constituant les domaines d'études indiqués dans la section 5.3.3. On a modifié les domaines indiqués dans la version originale de la CITE afin d'éliminer les chevauchements, et de nouveaux domaines ont été ajoutés. Ces domaines sont donc maintenant au nombre de 25 contre 21 dans la version initiale. Autre innovation, on a établi des grands groupes réunissant les domaines présentant des similitudes. Un grand groupe est par exemple celui de la Santé et protection sociale, qui comprend les formations en médecine, services médicaux, soins infirmiers, dentisterie et services sociaux.

Programmes généraux

01 Programmes de base

Programmes généraux de base préprimaires, élémentaires, primaires, secondaires, etc.

08 Alphabétisation et apprentissage du calcul

Alphabétisation simple et fonctionnelle, apprentissage du calcul.

09 Développement personnel

Renforcement des compétences personnelles (par exemple, acquisition de comportements, compétences mentales, capacités d'organisation personnelle, programmes d'orientation).

Éducation

14 Formation des enseignants et sciences de l'éducation

Formation des enseignants : niveau préscolaire, jardins d'enfants, écoles élémentaires, enseignement professionnel, travaux pratiques, matières non professionnelles, éducation des adultes; formateurs d'enseignants et enseignants pour enfants handicapés. Programmes généraux et spécialisés de formation des enseignants.

Sciences de l'éducation : élaboration de programmes d'études pour les matières professionnelles et non professionnelles, contrôle des connaissances, recherche pédagogique, autres aspects des sciences de l'éducation.

Lettres et arts

21 Arts

Beaux-arts : dessin, peinture, sculpture.

Arts du spectacle : musique, théâtre, danse, cirque.

Arts graphiques et audiovisuels : photographie, cinématographie, production musicale, de radio et de télévision, imprimerie et édition.

Stylisme; Artisanat.

22 Lettres

Religion et théologie.

Langues et cultures étrangères : langues vivantes ou « mortes » et leur littérature, études régionales interdisciplinaires.

Langues autochtones : langues courantes ou vernaculaires et leur littérature.

Autres sciences humaines : interprétation et traduction, linguistique, littérature comparée, histoire, archéologie, philosophie, morale.

Sciences sociales, commerce et droit**31 Sciences sociales et du comportement**

Économie, histoire économique, sciences politiques, sociologie, démographie, anthropologie (à l'exception de l'anthropologie physique), ethnologie, futurologie, psychologie, géographie (à l'exception de la géographie physique), étude sur la paix et les conflits, droits de l'homme.

32 Journalisme et information

Journalisme; bibliothéconomie et formation technique aux bibliothèques; formation de techniciens de musées et d'établissements analogues.

Techniques de documentation.

Archivisme.

34 Commerce et administration

Commerce de détail, marketing, vente, relations publiques, agences immobilières; finance, banque, assurances, analyse des investissements.

Comptabilité, audit, tenue des livres.

Gestion, administration publique, administration des institutions, administration du personnel.

Travail de secrétariat et de bureau.

38 Droit

Formation de magistrats locaux, de notaires, droit (général, international, du travail, maritime, etc.), jurisprudence, histoire du droit.

Sciences**42 Sciences de la vie**

Biologie, botanique, bactériologie, toxicologie, microbiologie, zoologie, entomologie, ornithologie, génétique, biochimie, biophysique, autres sciences apparentées, à l'exclusion des sciences cliniques et vétérinaires.

44 Sciences physiques

Astronomie et sciences de l'espace, physique, autres matières apparentées, chimie, autres matières apparentées, géologie, géophysique, minéralogie, anthropologie physique, géographie physique et autres géosciences, météorologie et autres sciences se rapportant à l'atmosphère, y compris la climatologie, océanographie, vulcanologie, paléoécologie.

46 Mathématiques et statistiques

Mathématiques, recherche opérationnelle, analyse numérique, sciences actuarielles, statistiques et autres domaines apparentés.

48 Sciences informatiques

Sciences informatiques : conception de systèmes, programmation informatique, traitement des données, réseaux, systèmes d'exploitation – mise au point de logiciels uniquement (la construction d'ordinateurs devrait être classée dans les domaines de l'ingénierie).

Ingénierie, industries de transformation et production**52 Ingénierie et techniques apparentées**

Dessin industriel, mécanique, travail du métal, électricité, électronique, télécommunications, énergie et génie chimique, entretien de véhicules, topographie.

54 Industries de transformation et de traitement

Traitement des produits alimentaires et des boissons, textiles, vêtements, chaussures, cuir, matériaux (bois, papiers, plastique, verre, etc.), industries minières et extractives.

58 Architecture et bâtiment

Architecture et urbanisme : architecture de gros œuvre, aménagement des paysages, aménagements communautaires, cartographie.

Bâtiments, construction.

Génie civil.

Agriculture**62 Agriculture, sylviculture et halieutique**

Agriculture, production agricole et animale, agronomie, élevage, horticulture et jardinage, sylviculture et techniques de production forestière, parcs naturels, flore et faune, pêcheries, science et technologie de la pêche.

64 Sciences vétérinaires

Médecine vétérinaire, formation d'assistants vétérinaires.

Santé et protection sociale**72 Santé**

Médecine : anatomie, épidémiologie, cytologie, physiologie, immunologie et immunohématologie, pathologie, anesthésiologie, pédiatrie, obstétrique et gynécologie, médecine interne, chirurgie, neurologie, psychiatrie, radiologie, ophtalmologie.

Services médicaux : services de santé publique, hygiène, pharmacie, pharmacologie, thérapeutique, rééducation, prothèses, optométrie, nutrition.

Soins infirmiers : soins infirmiers de base, formation de sages-femmes.

Services dentaires : formation d'assistants de dentistes, de spécialistes de l'hygiène dentaire, de techniciens de laboratoire dentaire et d'odontologie.

76 Services sociaux

Protection sociale : soins aux handicapés, aux enfants, services pour la jeunesse, services gérontologiques.

Travail social : orientation, protection sociale non classée ailleurs.

Services

81 Services aux particuliers

Hôtellerie et services de restauration, voyage et tourisme, sports et loisirs, coiffure, soins de beauté et autres services aux particuliers : nettoyage, blanchissage, teinturerie, cosmétologie, économie domestique.

84 Services de transport

Formation de marins et d'officiers de marine, sciences nautiques, formation d'équipages d'avions, contrôle du trafic aérien, transports ferroviaires, transports routiers, services postaux.

85 Protection de l'environnement

Conservation, contrôle et protection de l'environnement, lutte contre la pollution de l'air et de l'eau, protection du travail et sécurité des personnels.

86 Services de sécurité

Protection des biens et des personnes : services de police et services apparentés de maintien de l'ordre, criminologie, protection et lutte contre les incendies, sécurité civile; sécurité militaire.

Inconnu ou non précisé

(Cette catégorie ne fait pas partie de la classification elle-même, mais il est nécessaire de disposer d'une rubrique « 99 » dans la collecte de données pour y inclure les « domaines d'études inconnus ou non précisés ».)

ANNEXE 6

*Rattachement des programmes d'enseignement
nationaux aux niveaux de la CITE*

Légende des diagrammes

Niveau de la CITE-97	
Légende des diagrammes	NC : Pas encore classé.
Orientation des programmes	
Général (G)/Type 1	Enseignement qui n'est pas expressément conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe particulier de professions ou de métiers ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées. Moins de 25 % du contenu de l'enseignement sont de nature professionnelle ou technique.
Préprofessionnel ou prétechnique (PP)/Type 2	Enseignement principalement destiné à initier les participants au monde du travail et à les préparer à suivre une formation professionnelle/technique plus poussée. L'achèvement avec succès de ces programmes ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme professionnel ou technique utilisable sur le marché du travail. Au moins 25 % du contenu de l'enseignement sont de nature professionnelle ou technique.
Professionnel ou technique (P)/Type 3	Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. L'achèvement avec succès de ces programmes permet d'obtenir un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.
Durée cumulée au niveau 5 de la CITE	
Courte (C)	Durée courte : de 2 à moins de 3 ans.
Moyenne (M)	Durée moyenne : de 3 à moins de 5 ans.
Longue (L)	Durée longue : de 5 à 6 ans.
Très longue (TL)	Durée très longue : plus de 6 ans.
Position dans la structure nationale de délivrance des diplômes	
Intermédiaire	Diplôme intermédiaire.
1^{er}	Premier diplôme.
2^e	Deuxième diplôme.
3^e et +	Troisième diplôme et diplôme de plus haut niveau.

Guide du lecteur

Pour chaque pays, les diagrammes permettent de constater comment les programmes d'enseignement nationaux sont rattachés à tel ou tel niveau de la CITE-97 et notifiés à ce titre. Chaque bloc dans le diagramme représente un programme d'enseignement national ou un groupe de programmes signalé à un niveau précis de la CITE. Les indications données à côté de chaque bloc précisent :

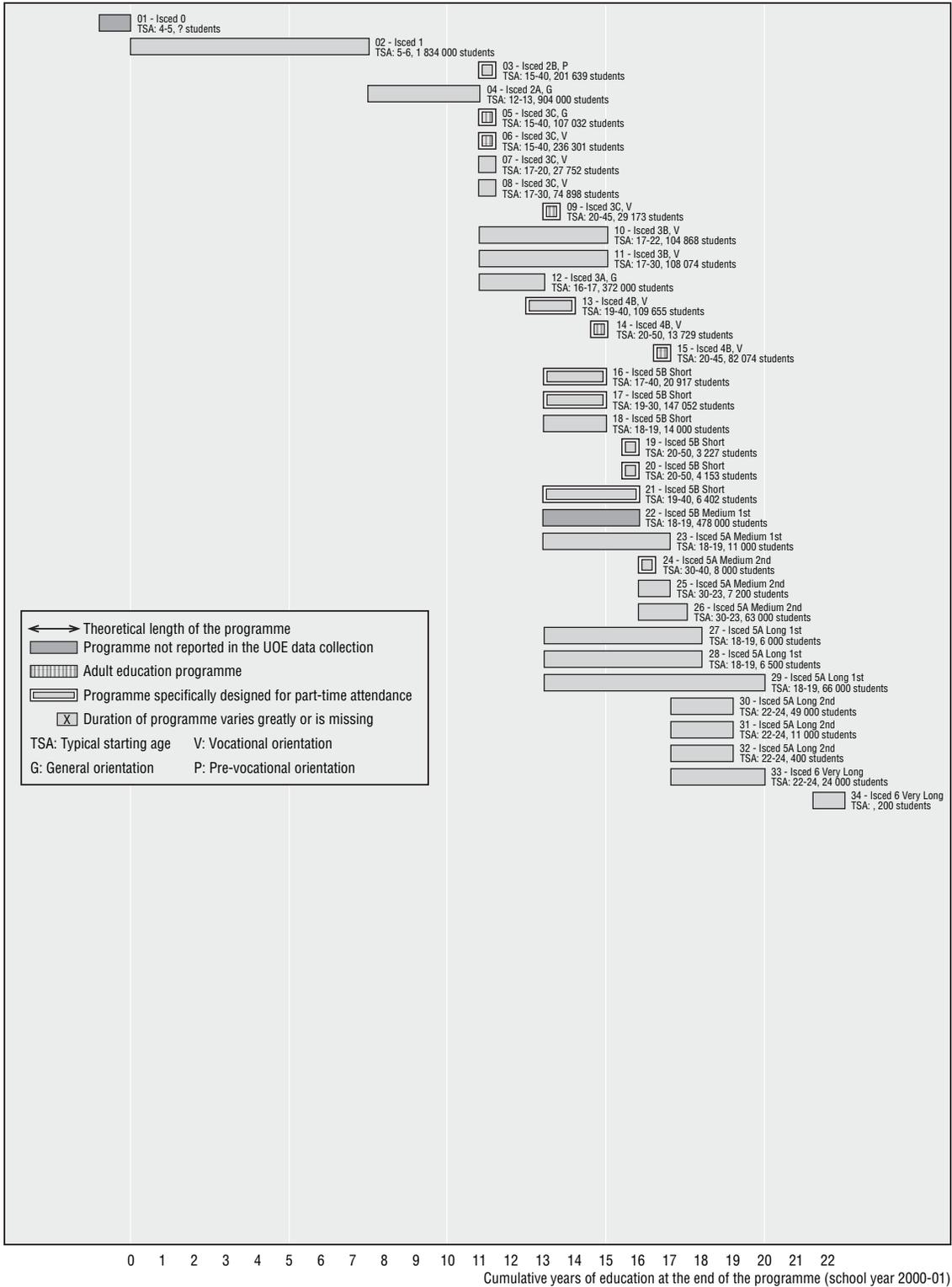
- La référence chiffrée des programmes (numérotée dans l'ordre croissant à partir du programme 0 de la CITE) – dont l'explication est fournie sur la deuxième double page.
- Le niveau de la CITE auquel le programme d'enseignement national est rattaché (le cas échéant, précisant l'orientation : G = général, P = professionnel, PP = préprofessionnel).
- L'âge habituel de début (AHD), c'est-à-dire l'âge qu'ont les élèves qui entreprennent le programme.
- Le nombre d'élèves inscrits dans ce programme durant l'année scolaire (2002/01) (? = effectif non connu).

La longueur du bloc représente la durée théorique du programme, qu'il est possible de calculer à l'aide de l'échelle indiquée en bas du diagramme. Les programmes de formation pour adultes et les programmes qui ne sont pas notifiés lors des exercices annuels de collecte UOE de données (voir le chapitre 2) sont signalés respectivement par des blocs hachurés et de teinte différente et les programmes conçus pour une fréquentation à temps partiel sont désignés par des blocs cernés d'un trait.

Exemple : en Australie, le programme d'enseignement national 06 (formations professionnelles initiales : ouvriers) est notifié au titre de la CITE 3C et son orientation est

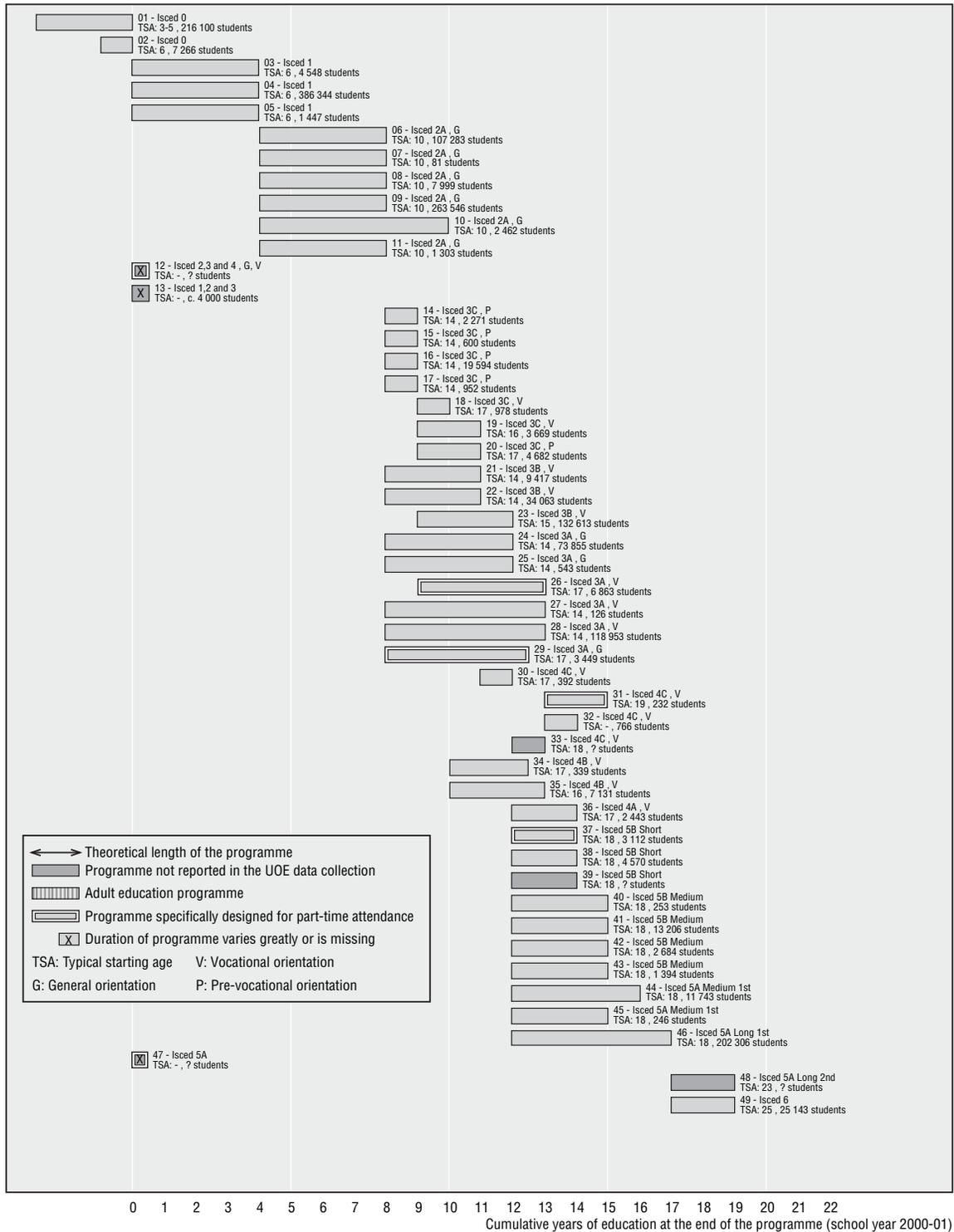
professionnelle. L'âge habituel auquel les élèves entament ce programme se situe entre 15 et 40 ans; 236 301 élèves étaient inscrits durant l'année scolaire 2000/01 et la durée théorique de la formation est d'une année. Ce programme est destiné aux adultes et a été conçu pour une fréquentation à temps partiel.

Australia



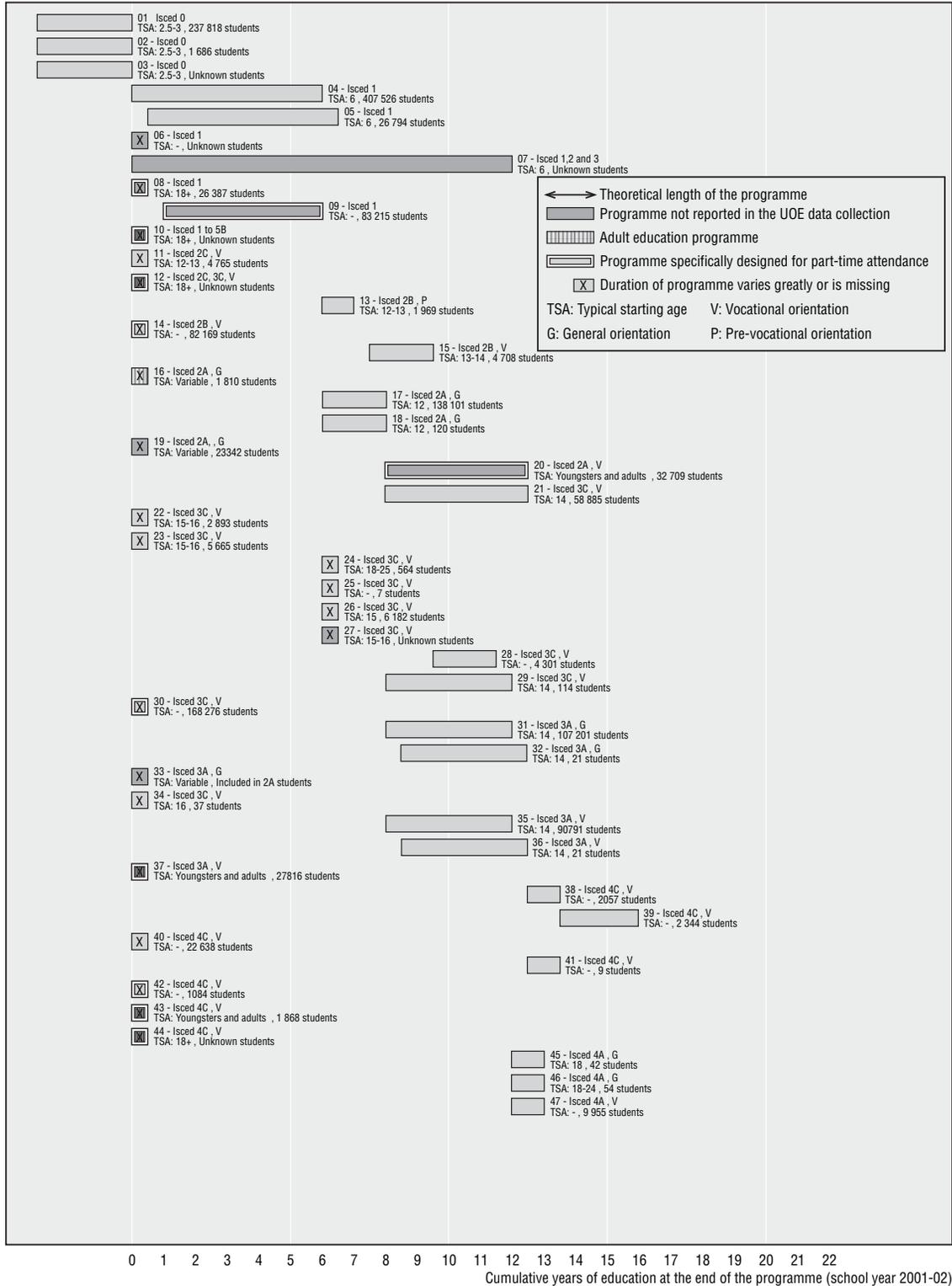
- 01 – Pre-school/Kindergarten (Éducation préscolaire/jardin d'enfants)
- 02 – Primary school (École primaire)
- 03 – 2100 Entry to Employment or Further Education: Basic Education and Basic Employment Skills (Stream 2100) (Filière 2100 : entrée dans la vie active ou poursuite des études – acquisition des savoirs fondamentaux et des qualifications professionnelles de base)
- 04 – Secondary school: 1st stage (Enseignement secondaire : premier cycle)
- 05 – 2200 Entry to Employment or Further Education : Educational Preparation (Stream 2200) (Filière 2200 : entrée dans la vie active ou poursuite des études : formation préparatoire)
- 06 – 3100 Initial Vocational Courses : Operatives (Filière 3100 : formations professionnelles initiales : ouvriers)
- 07 – 3211 Initial Vocational Courses : Skilled Courses for Recognised Trades – Partial Exemption to Recognised Trade Courses (Filière 3211 : formations professionnelles initiales : formations qualifiantes pour exercer des métiers reconnus – exemption partielle de ces formations)
- 08 – 3221 Initial Vocational Courses: Other Skilled Courses – Partial Exemption to Other Skills Courses (Filière 3221 : formations professionnelles initiales: autres formations qualifiantes – exemption partielle d'autres formations qualifiantes)
- 09 – 4100 Courses Subsequent to Initial Vocational Courses: Operative Level (Filière 4100 : programmes postérieurs aux formations professionnelles initiales : ouvriers)
- 10 – 3212 Initial Vocational Courses: Skilled Courses for Recognised Trades – Complete Trade Courses (Filière 3212 : formations professionnelles initiales : formations qualifiantes à des métiers reconnus – formations intégrales à ces métiers)
- 11 – 3222 Initial Vocational Courses: Other Skilled Courses – Complete Other Skills Courses (Filière 3222 : formations professionnelles initiales : autres formations qualifiantes – autres formations qualifiantes intégrales)
- 12 – Secondary School: 2nd Stage (Établissement d'enseignement secondaire : 2^e cycle)
- 13 – 3300 Initial Vocational Courses: Trade Technician/Trade Supervisory (Filière 3300 : formations professionnelles initiales : techniciens/superviseurs dans le domaine commercial)
- 14 – 4300 Courses Subsequent to Initial Vocational Courses: Trade Technician/Trade Supervisory (Filière 4300 : formations postérieures aux formations professionnelles initiales : techniciens/superviseur dans le domaine commercial)
- 15 – 4200 Courses Subsequent to Initial Vocational Courses: Skilled Level (Filière 4200 : programmes postérieurs aux formations professionnelles initiales : personnels qualifiés)
- 16 – 3400 Initial Vocational Courses: Paraprofessional – Technician (Filière 2300 : formations professionnelles initiales : cadres intermédiaires/techniciens)
- 17 – 3500 Initial Vocational Courses: Paraprofessional – Higher Technician (Filière 3500 : formations professionnelles initiales: cadres intermédiaires/techniciens supérieurs)
- 18 – Undergraduate Diplomas awarded by Universities (Diplômes prélicence délivrés par des universités)
- 19 – 4400 Courses subsequent to Initial Vocational Courses: Paraprofessional/Technician (Filière 4400 : programmes postérieurs aux formations professionnelles initiales : cadres intermédiaires/techniciens)
- 20 – 4500 Courses Subsequent to Initial Vocational Courses: Paraprofessional/Higher Technician (Filière 4500 : formations postérieures aux formations professionnelles initiales : cadres intermédiaires/techniciens supérieurs)
- 21 – 3600 Initial Vocational Courses: Professional (Filière 3600 : formations professionnelles initiales : personnels spécialisés)
- 22 – Bachelor (Pass) (Formations sanctionnées par un diplôme de licence)
- 23 – Bachelor – Honours (Formations sanctionnées par un diplôme de licence, donnant accès au cycle d'études suivant)
- 24 – Courses to Qualify Graduates for Further Study (Graduate Certificate) (Formations postlicence sanctionnées par un diplôme spécialisé, le Graduate Certificate)
- 25 – Courses to Qualify Graduates for Further Study (Bachelor's Graduate Entry) (Formations postlicence sanctionnées par un diplôme spécialisé, le Bachelor's Graduate Entry)
- 26 – Graduate Diplomas (Diplômes postlicence)
- 27 – Dentistry (Dentisterie)
- 28 – Veterinary Science (Sciences vétérinaires)
- 29 – Medicine and Surgery (Médecine et chirurgie)
- 30 – Masters Degree done by course work (Master avec suivi de cours)
- 31 – Masters Degree by thesis (Master avec formation axée sur la recherche et soutenance d'une thèse)
- 32 – Doctorate (by Course Work) (Doctorat avec suivi de cours)
- 33 – Doctorates (Doctorats)
- 34 – Doctorates (Doctorats)

Austria



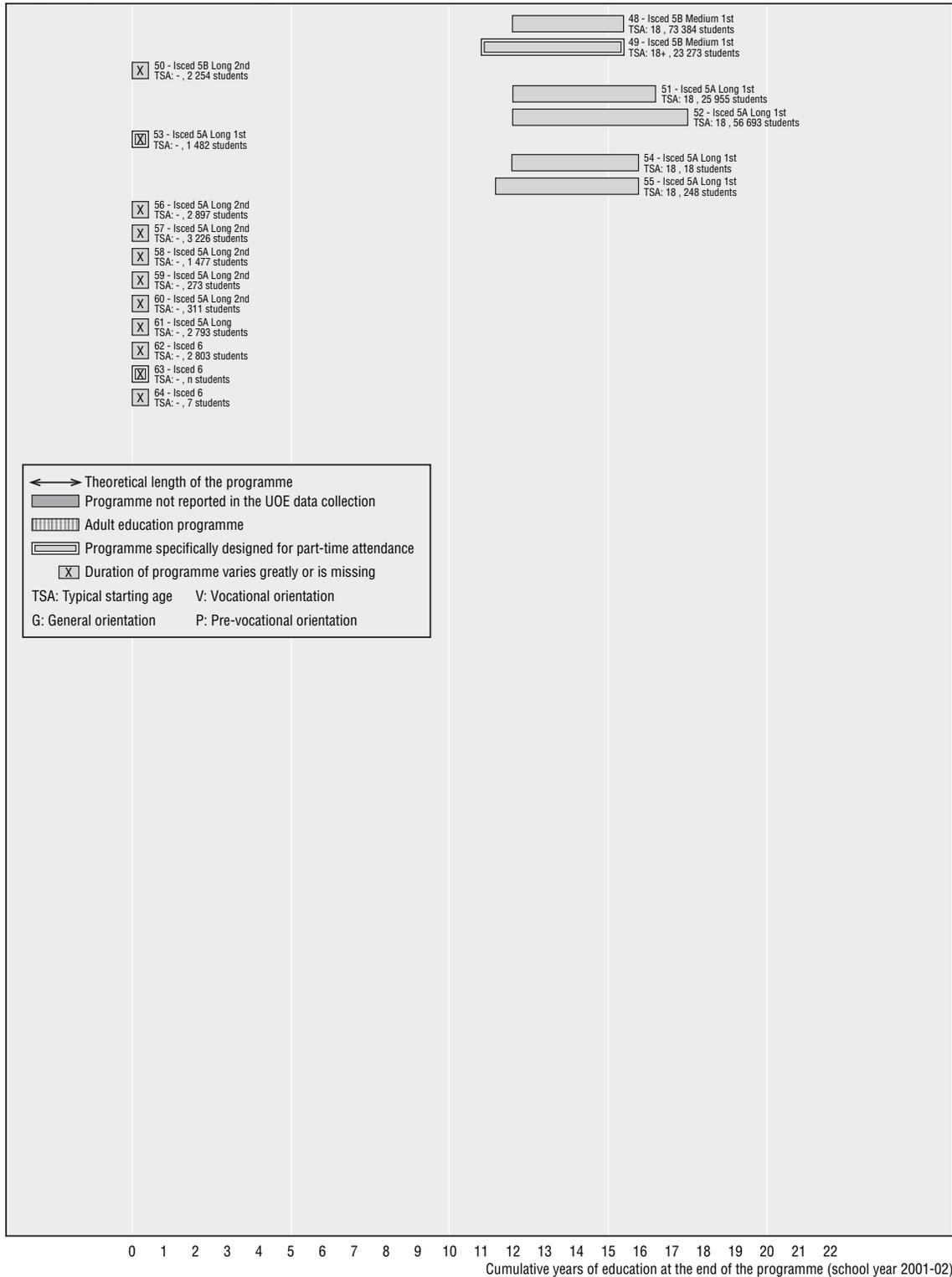
- 01 – Kindergarten (Jardin d'enfant)
- 02 – Vorschulstufe (Niveau préprimaire des écoles primaires)
- 03 – Sonderschule (inkl. Heilstättenschulen), Schulstufen 1-4 (École spéciale, niveaux 1-4)
- 04 – Volksschule, 1-4. Schulstufe (École primaire)
- 05 – Allgemeinbildende Statutschulen, 1.-4. Schulstufe (Établissement d'enseignement général indépendant, niveaux 1-4)
- 06 – Allgemeinbildende höhere Schule, Unterstufe (inkl. Übergangsstufe) (Établissement d'enseignement secondaire classique, niveaux 5-8)
- 07 – Volksschule, Oberstufe (École primaire, niveaux 5-8)
- 08 – Sonderschule (inkl. Heilstättenschulen), Schulstufen 5-8 (École spéciale, niveaux 5-8)
- 09 – Hauptschule (Principal établissement d'enseignement secondaire général)
- 10 – Realschule (Programme analogue à celui de la Hauptschule, auquel s'ajoutent deux années de formation)
- 11 – Allgemeinbildende Statutschulen, 5.-8. Schulstufe (Établissement d'enseignement général indépendant, niveaux 5 à 8)
- 12 – Externistenprogramme (Formations proposées en dehors du système scolaire ordinaire, sanctionnées par des certificats homologués)
- 13 – Internationale Schulen (Écoles internationales)
- 14 – Haushaltungs-, Hauswirtschaftsschulen (Écoles de formation à l'économie domestique en 1 ou 2 ans)
- 15 – Land- und forstwirtschaftliche mittlere Schulen (1jährig, schulpflichtersetzend) (Écoles préprofessionnelles dans le domaine de l'agriculture et de la sylviculture)
- 16 – Polytechnische Schule (Année de formation préprofessionnelle)
- 17 – Sonderschule (inkl. Heilstättenschulen), 9. Schulstufe (École spéciale, niveau 9)
- 18 – Pflegehilflehrgänge (Formation au métier d'aide soignant)
- 19 – Schulen zur Ausbildung von Leibeserziehern und Sportlehrern (Formation des éducateurs sportifs)
- 20 – Berufsbildende Statut-Schulen (soweit nicht anders zugeordnet) (Écoles privées indépendantes – non répertoriées ailleurs)
- 21 – Land- und forstwirtschaftliche mittlere Schulen (weiterführend) (Écoles professionnelles d'agriculture et de sylviculture)
- 22 – Mittlere berufsbildende Schulen (Écoles secondaires techniques et professionnelles)
- 23 – Lehre (Duale Ausbildung) (Formations par apprentissage)
- 24 – Allgemeinbildende höhere Schulen, Oberstufe (Établissements d'enseignement secondaire classique)
- 25 – Allgemeinbildende Statutschulen, 9. Schulstufe und höher (Établissements d'enseignement général indépendants, à partir du niveau 9)
- 26 – Höhere berufsbildende Schulen für Berufstätige (Établissements d'enseignement secondaire, technique et professionnel pour adultes)
- 27 – Allgemeinbildende höhere Schulen mit Berufsausbildung (Établissements d'enseignement secondaire classique, proposant une formation professionnelle)
- 28 – Höhere berufsbildende Schulen (Établissements d'enseignement secondaire, technique et professionnel)
- 29 – Allgemeinbildende höhere Schule für Berufstätige (Établissements d'enseignement secondaire classique pour les adultes)
- 30 – Speziallehrgänge (Formations spécialisées)
- 31 – Sonderpädagogische Lehrgänge (Formations répondant à des besoins particuliers)
- 32 – Sonderausbildungen im gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege (Formations dans le domaine des soins infirmiers)
- 33 – Universitätslehrgänge (Maturaniveau, kürzer als 2 Jahre) (Formations universitaires – filière courte pour les diplômés de l'enseignement secondaire)
- 34 – Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst (Établissements d'enseignement secondaire préparant aux professions des services paramédicaux)
- 35 – Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege (Établissements d'enseignement secondaire préparant au métier d'infirmier)
- 36 – Aufbaulehrgänge (Formations complémentaires)
- 37 – Meister- und Werkmeisterausbildung, Bauhandwerkerschulen (Formations au métier d'artisan-maître et de contremaître, formations des ouvriers du bâtiment)
- 38 – Kollegs (Établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle postsecondaires)
- 39 – Universitätslehrgänge (Maturaniveau, mindestens 2jährig) (Formations universitaires proposées aux diplômés de fin d'études secondaires)
- 40 – Kurzstudium (Études courtes, à finalité professionnelle, à l'université et dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés)
- 41 – Akademien der Lehrerbildung (Établissements postsecondaires de formation des enseignants)
- 42 – Akademien des Gesundheitswesens (Établissements postsecondaires de formation aux métiers des services paramédicaux)
- 43 – Akademien für Sozialarbeit (Établissements postsecondaires de formation au travail social)
- 44 – Fachhochschulstudium (Formations universitaires)
- 45 – Bakkalaureatstudium (Études sanctionnées par un diplôme de licence)
- 46 – Diplomstudium und Studium nach alter Studienvorschrift an Universitäten und Universitäten der Künste (Études à l'université et dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés)
- 47 – Privatuniversitäten (Universités privées)
- 48 – Universitätslehrgänge (postgradual) (Formations universitaires postlicence)
- 49 – Doktoratstudium (Zweitabschluß) (Doctorat)

Belgium (Flemish Community)



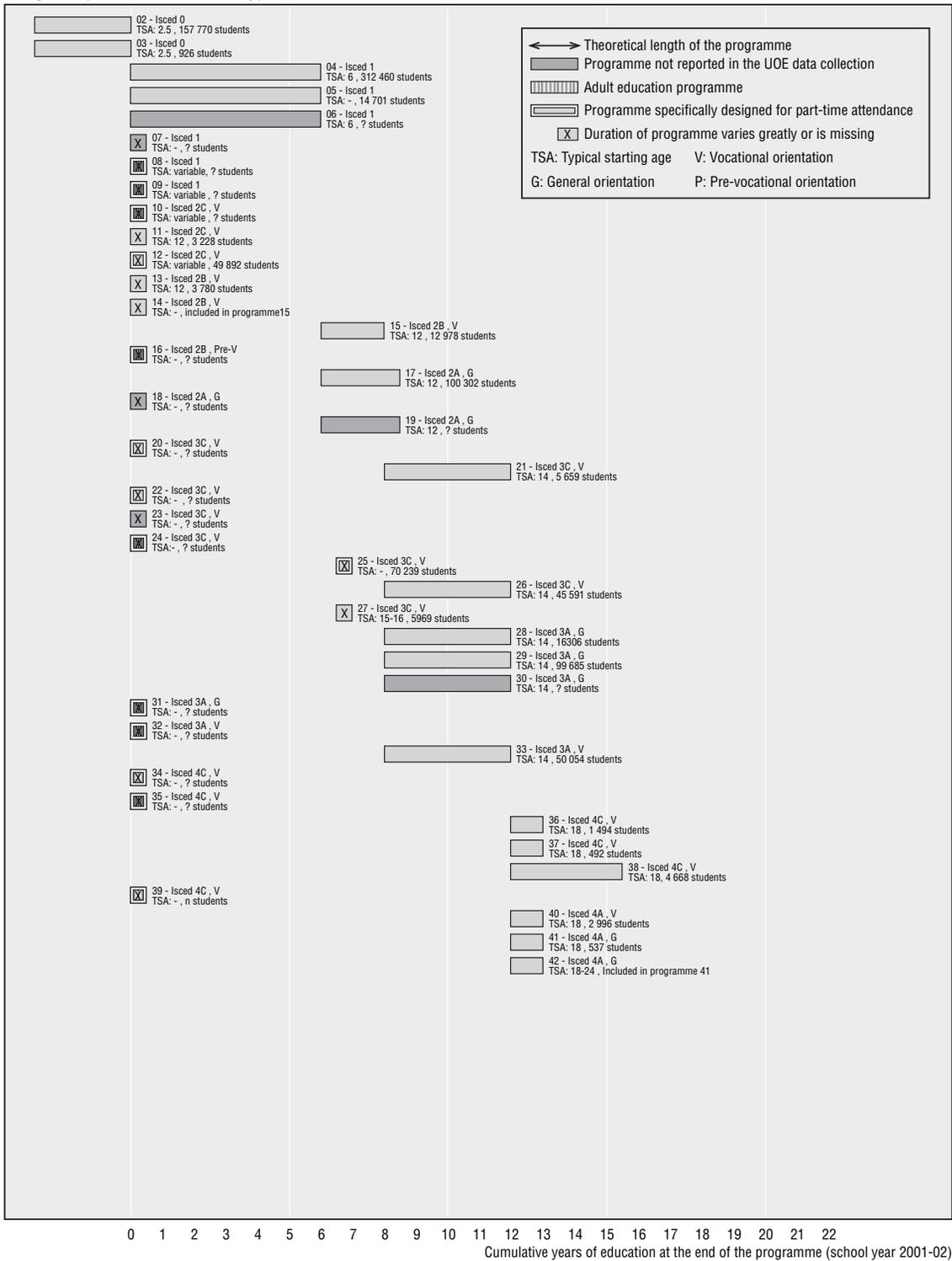
- 01 – Gewoon kleuteronderwijs (Enseignement préélémentaire ordinaire)
- 02 – Buitengewoon kleuteronderwijs (Enseignement préélémentaire spécial)
- 03 – Europese en internationale scholen (Écoles européennes et internationales)
- 04 – Gewoon lager onderwijs (Enseignement primaire ordinaire)
- 05 – Buitengewoon lager onderwijs (Enseignement primaire spécial)
- 06 – Huisonderwijs (L'école à la maison)
- 07 – Europese en internationale scholen (Écoles européennes et internationales)
- 08 – Basiseducatie (Enseignement de base pour adultes)
- 09 – Deeltijds kunstonderwijs – lagere graad (Enseignement artistique à temps partiel – degré inférieur)
- 10 – VDAB-beroepsopleidingen (Formation professionnelle ciblée sur le marché du travail, organisée par l'Agence flamande pour l'emploi et la formation professionnelle – VDAB)
- 11 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 1 en 2 (Enseignement secondaire spécial – classes de formation 1 et 2)
- 12 – Sociaal-cultureel vormingswerk (Formation dans le domaine socio-culturel)
- 13 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 3 – 1ste leerjaar (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 3 – 1^{ère} année)
- 14 – Secundair onderwijs voor sociale promotie – LSBL en LSTL (Enseignement secondaire – promotion sociale : formation professionnelle et enseignement technique secondaires du 1^{er} cycle)
- 15 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 3 – 2de en 3de leerjaar (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 3 – 2^e et 3^e années)
- 16 – Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (Classe d'accueil destinée aux primo-arrivants)
- 17 – Gewoon secundair onderwijs – 1ste graad (Enseignement secondaire ordinaire – 1^{er} cycle)
- 18 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 4 – 1ste graad (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 4 – 1^{er} cycle)
- 19 – Begeleid individueel studeren (Autoformation dirigée – formation à distance)
- 20 – Deeltijds kunstonderwijs – middelbare graad (Enseignement artistique à temps partiel – degré intermédiaire)
- 21 – Gewoon secundair onderwijs – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad BSO (Enseignement secondaire ordinaire – 2^e cycle et 1^{ère} et 2^e années du 3^e cycle BSO)
- 22 – Modulair secundair onderwijs (Enseignement modulaire secondaire)
- 23 – Deeltijds beroepssecundair onderwijs 15-18-jarigen (Enseignement secondaire professionnel à temps partiel pour les 15 à 18 ans)
- 24 – Deeltijds beroepssecundair onderwijs 18-25-jarigen (Enseignement secondaire professionnel à temps partiel pour les 18 à 25 ans)
- 25 – Deeltijds zeevisserij-onderwijs (Formation secondaire à temps partiel aux métiers de la pêche hauturière)
- 26 – Vorming in de leertijd georganiseerd door het VIZO (Formation par apprentissage, organisée par « VISO » – Institut flamand pour les travailleurs indépendants)
- 27 – Vormingsprogramma's voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht (Programmes relevant de la scolarité obligatoire, organisés par les centres habilités)
- 28 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 3 – 4de tot 6de leerjaar (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 3-4^e à 6^e année)
- 29 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 4 – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad BSO (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 4 – 2^e cycle et 1^{ère} et 2^e années du 3^e cycle BSO)
- 30 – Secundair onderwijs voor sociale promotie – HSBL en HSTL (Enseignement secondaire – promotion sociale : formation professionnelle et enseignement technique secondaires du 2^e cycle)
- 31 – Gewoon secundair onderwijs – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad ASO [Enseignement secondaire ordinaire – 2^e cycle et 1^{ère} et 2^e années du 3^e cycle ASO (ASO = enseignement secondaire général)]
- 32 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 4 – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad ASO (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 4 – 2^e cycle et 1^{ère} et 2^e années du 3^e cycle ASO)
- 33 – Begeleid individueel studeren (Autoformation dirigée – formation à distance)

Belgium (Flemish Community) (Continued)



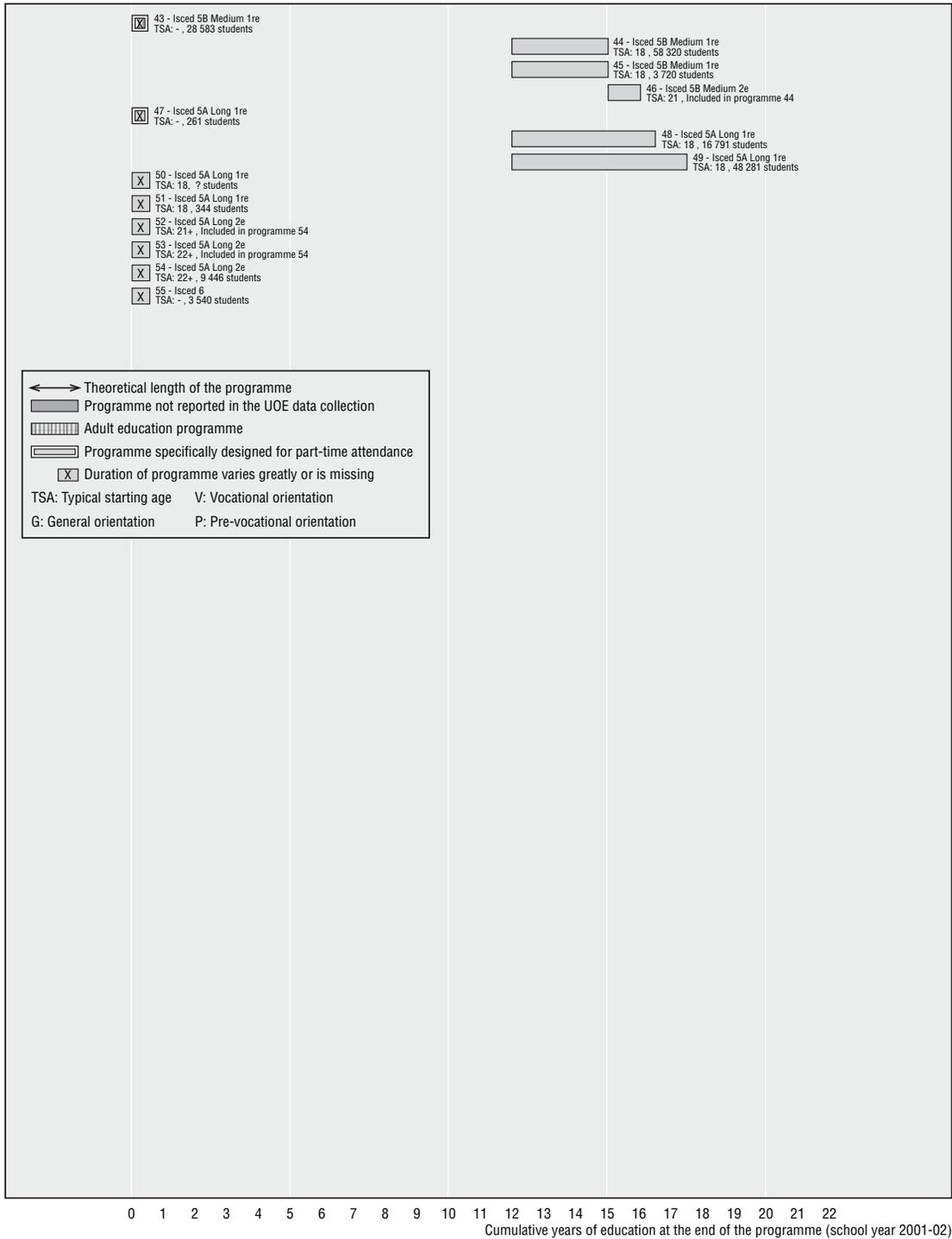
- 34 – Koninklijke School voor Onderofficieren (Académie royale pour les sous-officiers)
- 35 – Gewoon secundair onderwijs – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van dede graad TSO en KSO (Enseignement secondaire ordinaire – 2^e cycle et 1^{ère} et 2^e années du 3^e cycle TSO (TSO = enseignement secondaire technique) et KSO (KSO = Enseignement secondaire artistique)
- 36 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 4 – 2de graad en 1ste en 2de leerjaar van de 3de graad TSO en KSO (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 4 – 2^e cycle et 1^{ère} et 2^e années du 3^e cycle TSO et KSO)
- 37 – Deeltijds kunstonderwijs – hogere graad (Enseignement artistique à temps partiel – degré supérieur)
- 38 – Gewoon secundair onderwijs – 3de leerjaar van de 3de graad TSO, KSO and BSO (Enseignement secondaire ordinaire – 3^e année du 3^e cycle TSO, KSO et BSO – BSO ne donne pas accès à l’enseignement supérieur; TSO = enseignement secondaire technique; KSO = enseignement secondaire artistique; BSO = enseignement secondaire professionnel)
- 39 – Gewoon secundair onderwijs – 4de graad BSO (Enseignement secondaire ordinaire – 4^e cycle BSO)
- 40 – Ondernemersopleiding georganiseerd door het VIZO [Formation à l’entrepreneuriat organisée par « VIZO » (VIZO = Institut flamand pour les travailleurs indépendants)]
- 41 – Buitengewoon secundair onderwijs – opleidingsvorm 4 – 3de leerjaar van de 3de graad TSO, K SO en BSO (Enseignement secondaire spécial – classe de formation 4 – 3^e année du 3^e cycle BSO, TSO et KSO)
- 42 – Secundair onderwijs voor sociale promotie – ASBL (Enseignement secondaire – promotion sociale : formation secondaire professionnelle supplémentaire)
- 43 – Deeltijds kunstonderwijs – specialisatiegraad (Enseignement artistique à temps partiel – diplôme de spécialisation)
- 44 – Landbouwopleidingen (Formation aux métiers de l’agriculture)
- 45 – Gewoon secundair onderwijs – 3de leerjaar van de 3de graad ASO (Enseignement secondaire ordinaire – 3^e année du 3^e cycle ASO)
- 46 – Voorbereidende Divisie van de Koninklijke Militaire School (Année préparatoire pour les élèves de l’Académie militaire royale)
- 47 – Gewoon secundair onderwijs – 3de leerjaar van de 3de graad BSO (Enseignement secondaire ordinaire – 3^e année du 3^e cycle BSO donnant accès à l’enseignement supérieur)
- 48 – Hogescholenonderwijs van 1 cyclus (1^{er} cycle d’études supérieures assuré par les établissements d’enseignement supérieur)
- 49 – Hoger onderwijs voor sociale promotie (Enseignement supérieur – promotion sociale)
- 50 – Voortgezette opleidingen volgend op hogescholenonderwijs van 1 cyclus (Formation de haut niveau suivies après le 1^{er} cycle d’études supérieures, assurée par les établissements d’enseignement supérieur)
- 51 – Hogescholenonderwijs van 2 cycli (2^e cycle d’études supérieures, assuré par les établissements d’enseignement supérieur)
- 52 – Basisopleidingen aan de universiteiten (Enseignement universitaire de base, 2 cycles)
- 53 – Basisopleidingen aan de Open Universiteit (Enseignement universitaire de base, formation à distance)
- 54 – Basisopleidingen aan de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godsgeleerdheid (Formation universitaire de base, Faculté protestante de théologie)
- 55 – Koninklijke Militaire School (Académie militaire royale)
- 56 – Gediplomeerde in de aanvullende studies (Diplôme universitaire sanctionnant des études approfondies)
- 57 – Gediplomeerde in de gespecialiseerde studies (Diplôme universitaire sanctionnant des études spécialisées)
- 58 – Academische lerarenopleiding (Formation universitaire des enseignants)
- 59 – Voortgezette opleidingen aan het Instituut voor Tropische Geneeskunde (Études de haut niveau à l’Institut des sciences tropicales)
- 60 – Voortgezette opleidingen volgend op hogescholenonderwijs van 2 cycli (Études de haut niveau après le 2^e cycle d’enseignement supérieur assuré par les « hogescholen »)
- 61 – Doctoraatsopleiding (Formation doctorale)
- 62 – Doctoraat (Doctorat)
- 63 – Doctoraat aan het Instituut voor Tropische Geneeskunde (Doctorat à l’Institut des sciences tropicales)
- 64 – Doctoraat aan de Universitaire Faculteit voor Protestantse Godsgeleerdheid (Doctorat)

Belgium (French Community)



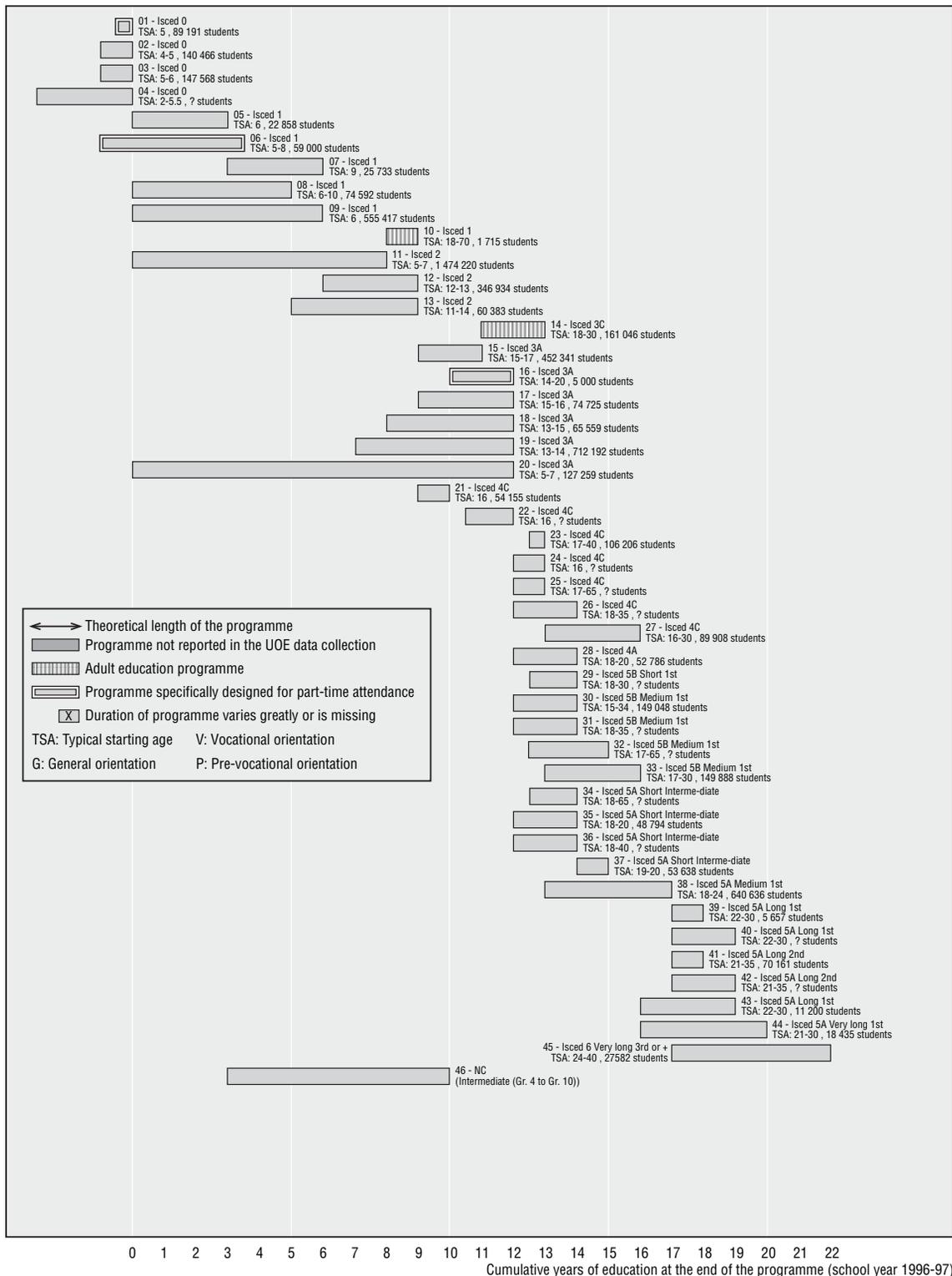
- 02 – Enseignement maternel ordinaire
- 03 – Enseignement maternel spécial
- 04 – Enseignement primaire ordinaire
- 05 – Enseignement primaire spécial
- 06 – Enseignement à domicile
- 07 – Enseignement à distance
- 08 – Alphabétisation des adultes
- 09 – Filière préparatoire de l'enseignement artistique à horaire réduit
- 10 – Formation du FOREM et IBFFP; éducation des adultes – programmes non organisés par un ministère
- 11 – Enseignement spécial de forme 1 ou 2
- 12 – Enseignement de promotion sociale secondaire inférieur
- 13 – Enseignement spécial de Forme 3 : 1^{ère} Phase
- 14 – 1^{ère} année primo-arrivants
- 15 – 1^{er} accueil et 2^e prof (1^{er} degré différencié) de l'enseignement ordinaire ou spécial de forme 4
- 16 – Filière de formation de l'enseignement artistique à horaire réduit
- 17 – 1^{er} degré commun de l'enseignement ordinaire ou spécial de forme 4
- 18 – Enseignement à distance
- 19 – Enseignement à domicile
- 20 – Filière de qualification de l'enseignement artistique à horaire réduit
- 21 – Enseignement spécial de forme 3 Phase 2 et 3
- 22 – Apprentissage des classes moyennes
- 23 – Formation du FOREM et de l'IBFFP
- 24 – Formation continue des adultes
- 25 – Enseignement de promotion sociale : secondaire supérieur
- 26 – 2^e et 3^e degrés (hors 7^e année) de l'enseignement professionnel secondaire ordinaire ou spécial de forme 4
- 27 – Enseignement secondaire en alternance
- 28 – 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire technique ou artistique de transition ordinaire ou spécial de forme 4
- 29 – 2^e et 3^e degrés de l'enseignement général secondaire ordinaire ou spécial de forme 4
- 30 – Enseignement à domicile
- 31 – Enseignement à distance
- 32 – Filière de transition de l'enseignement artistique à horaire réduit
- 33 – 2^e et 3^e années de l'enseignement secondaire technique ou artistique de qualification (hors 7^e année) ordinaire ou spécial de Forme 4
- 34 – Formation des chefs d'entreprises
- 35 – Formation professionnelle des personnes travaillant dans l'agriculture
- 36 – La 7^e année de l'enseignement professionnel secondaire (7P/a)
- 37 – La 7^e année de l'enseignement technique de qualification secondaire
- 38 – Le 4^e degré professionnel complémentaire (y compris année préparatoire)
- 39 – Professionnel complémentaire de promotion sociale
- 40 – 7^e année de l'enseignement professionnel secondaire (7P/b et 7P/c, donnant accès au CESS)
- 41 – 7^e année préparatoire à l'enseignement supérieur
- 42 – Division préparatoire à l'École Royale Militaire

Belgium (French Community) (Continued)



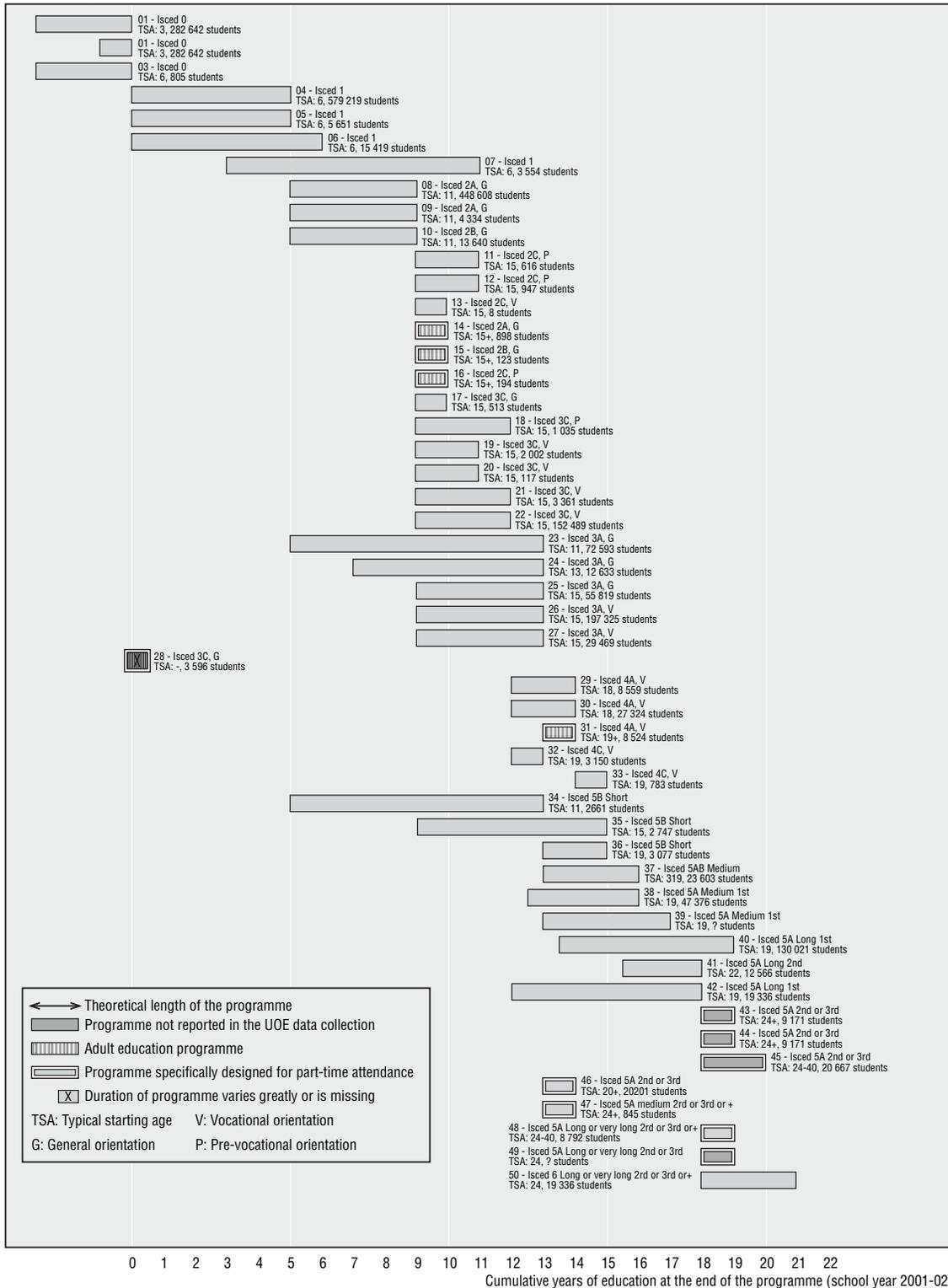
- 43 – Enseignement supérieur de promotion sociale de type court
- 44 – Enseignement supérieur de type court
- 45 – Enseignement artistique supérieur (musique et arts plastiques)
- 46 – Enseignement supérieur de type court complémentaire
- 47 – Enseignement supérieur de promotion sociale de type long
- 48 – Enseignement supérieur de type long
- 49 – Enseignement universitaire (1^{er} et 2^e cycle)
- 50 – Enseignement artistique supérieur de type long
- 51 – École Royale Militaire
- 52 – Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur
- 53 – Enseignement supérieur de type long : année complémentaire
- 54 – Enseignement universitaire : année complémentaire et 3^e cycle
- 55 – Enseignement universitaire : doctorat et agrégation de l'enseignement supérieur

Canada



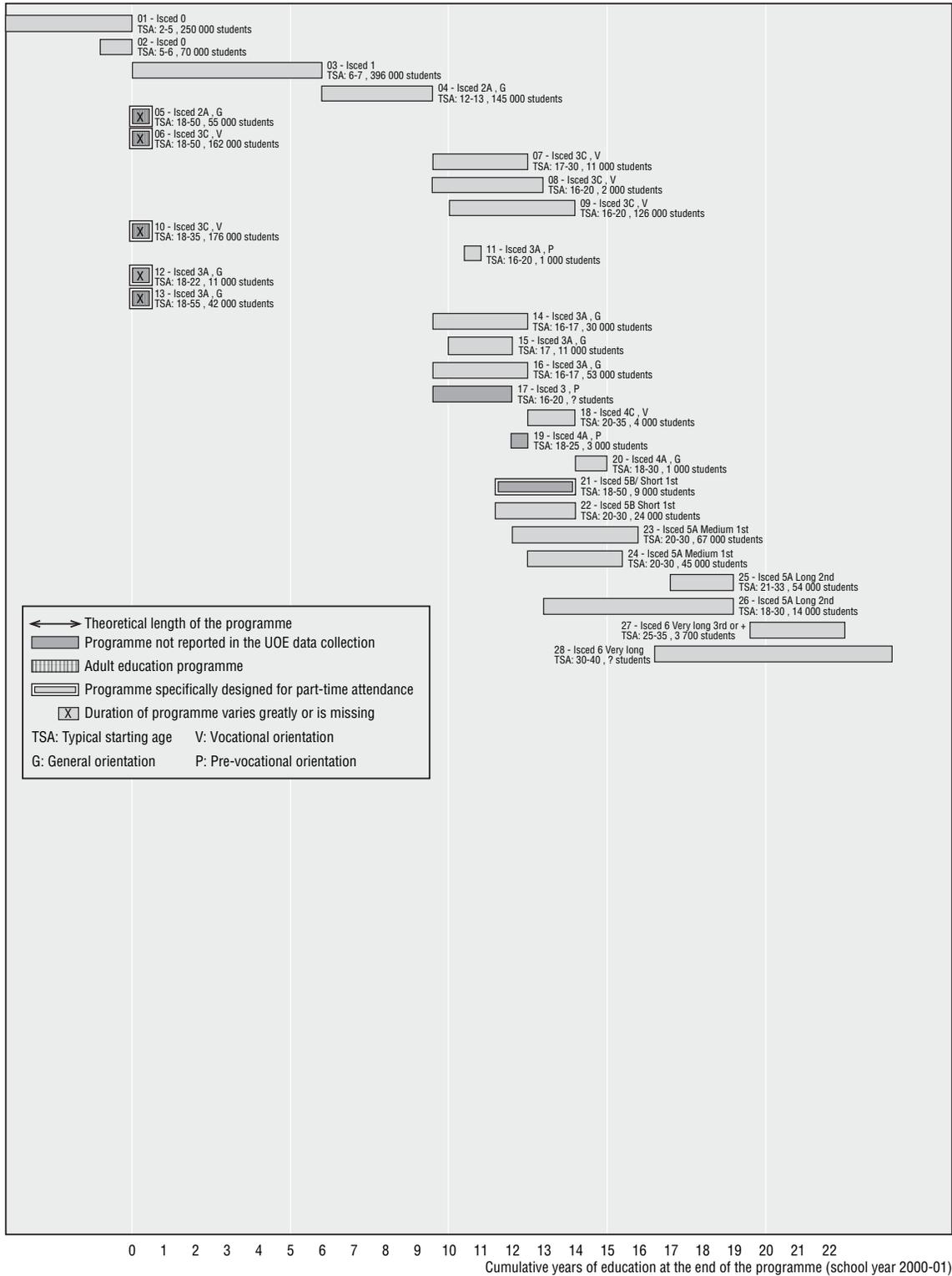
- 01 – Preschool (Enseignement préscolaire)
- 02 – Kindergarten/Jr. (Maternelle, petite section)
- 03 – Kindergarten (Maternelle)
- 04 – Pre-kindergarten/Nursery (Prémamanuelle/crèche)
- 05 – Primary (3 years) (Enseignement primaire, 3 ans)
- 06 – Primary (Kinder. to Gr.3) (Enseignement primaire – jardins d'enfants à 3^e année)
- 07 – Elementary (3 years) (Enseignement élémentaire – 3 ans)
- 08 – Grades 1 to 5 (1^{ère} à 5^e années)
- 09 – Primary (6 years) (Enseignement primaire – 6 ans)
- 10 – Adult basic academic upgrading (< 1 year) (Perfectionnement de la formation de base des adultes – < 1 an)
- 11 – Elementary (8 years) (Enseignement élémentaire – 8 ans)
- 12 – Secondary – 1st stage/Jr. H.S. (Enseignement secondaire – 1^{er} cycle)
- 13 – Grades 6 to 9 (6^e à 9^e années)
- 14 – Adult basic academic upgrading (Perfectionnement de la formation de base des adultes)
- 15 – Secondary 2nd stage (Enseignement secondaire 2^e cycle)
- 16 – Independent study and mature student programme (Programme d'autoformation et programme destiné aux étudiants adultes)
- 17 – Secondary – Sr. H.S. (Enseignement secondaire, 2^e cycle)
- 18 – Secondary (4 years) (Enseignement secondaire – 4 ans)
- 19 – Secondary (5 years) (Enseignement secondaire – 5ans)
- 20 – Elementary/Secondary (12 years) (Enseignement élémentaire/secondaire – 12 ans)
- 21 – Vocational training – other short AFP (1 year) (Formation professionnelle – autre formation courte avec attestation de formation professionnelle – 1 an)
- 22 – Vocational training (1.5 year) (Formation professionnelle – 18 mois)
- 23 – Vocational certificate programme (< 1 year) (Programme sanctionné par un certificat d'aptitude professionnelle – 1 an)
- 24 – Vocational training AVS (1 year) (Formation professionnelle avec attestation de spécialisation professionnelle – 1an)
- 25 – Trade/vocational certificate (1 year) (Certificat d'aptitude professionnelle/certificat d'aptitude à l'exercice d'un métier – 1 an)
- 26 – Occupational/technology programme (Programme de formation spécialisée et technologique)
- 27 – Apprenticeship (Formation en apprentissage)
- 28 – University transfer/Quebec (Formation du supérieur permettant un transfert à l'université)/Québec
- 29 – Vocational Diploma (18 months) (Diplôme professionnel – 18 mois)
- 30 – College diploma programme (2-3 years) (Formation diplômante du supérieur – 2-3 ans)
- 31 – Occupational/technology programme (Programme de formation spécialisée/technologique)
- 32 – Vocational Diploma (27 months) (Formation du supérieur permettant un transfert à l'université)
- 33 – College diploma programme (3-4 years) (Formation diplômante du supérieur)
- 34 – Academic certificate programme (1-2 years) (Formation certifiante postlicencie)
- 35 – University transfer (Programme de passage à l'université)
- 36 – University Diploma Programme (Formation universitaire diplômante)
- 37 – University Certificate (1 year) (Attestation universitaire – 1 an)
- 38 – Bachelor's degree (3-5) (Diplôme de licence – 3-5 ans)
- 39 – Post-graduate certificate programme (1 year) (Formation postlicencie – 1 an)
- 40 – Post-graduate certificate programme (2 years) (Formation postlicencie – 2 ans)
- 41 – Master's (1-2 years) (Formation sanctionnée par un master – 1-2 ans)
- 42 – Master's (2-3 years) (Formation sanctionnée par un master – 2-3 ans)
- 43 – First Professional degree (1-2 years) (Premier diplôme spécialisé – 1-2 ans)
- 44 – First Professional Degree (3-5 years) (Premier diplôme spécialisé – 3-5 ans)
- 45 – (Doctorate) (Doctorat)

Czech Republic



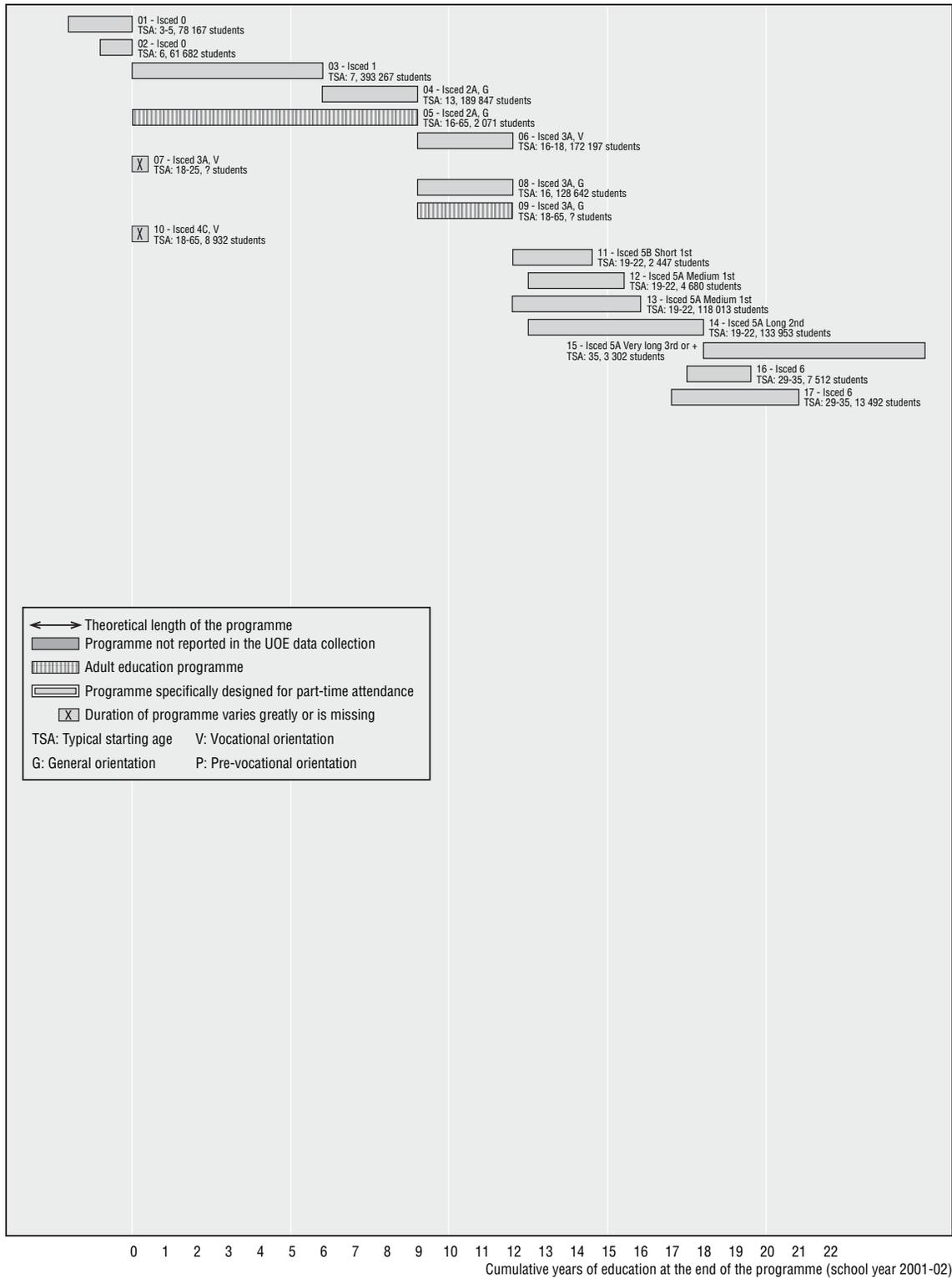
- 01 – Mate ská-skola (Jardin d'enfants)
- 02 – P ípravné t ídy pro d tí ze sociokulturn znev-shodn ného prost edí (Classes préparatoires pour les enfants souffrant d'un handicap social)
- 03 – P ípravn-s stupe (École auxiliaire – phase préparatoire)
- 04 – Základní -skola – 1. stupe (École de base – 1^{er} niveau)
- 05 – Speciální základní -skola – 1. stupe (École de base spéciale – 1^{er} niveau)
- 06 – Zvlá-stní -skola – 1. a 2. stupe (École de remise à niveau – 1^{er} et 2^e niveaux)
- 07 – Pomocná -skola – ní -sí, st ední, vy-s-sí stupe a rehabilita ní t ídy (École auxiliaire – niveaux inférieur, moyen et supérieur)
- 08 – Základní -skola – 2. stupe (École de base – 2^e niveau)
- 09 – Speciální základní -skola – 2. stupe (École de base spéciale – 2^e niveau)
- 10 – Zvlá-stní -skola – 3. stupe (École de remise à niveau – 3^e niveau)
- 11 – Pracovní stupe pomocné -skoly (École auxiliaire – expérience professionnelle pratique)
- 12 – Praktická -skola 1-2letá (École professionnelle spéciale en 1 ou 2 ans)
- 13 – Samostatné t ídy odborn-sch u ili-s pro p ípravu pro v-skon jednoduch-sch profesí (École professionnelle – Formation simple en apprentissage)
- 14 – Kursy pro do pln ní zákl adního vzd lání (Formations complétant l'enseignement de base)
- 15 – Kursy pro dopln ní vzd lání poskytovaného zvlá-stní -skolou [Formations complétant l'enseignement de base dans les écoles accueillant des déficients intellectuels (enseignement de soutien)]
- 16 – Kursy pro dopln ní vzd lání poskytovaného pomocnou -skolou (Formations complétant l'enseignement dispensé dans les écoles auxiliaires)
- 17 – Integrovan-s 1. ro ník (Programme intégré – 1^{ère} année)
- 18 – Praktická -skola 3letá (École d'enseignement professionnel spécial en 3 ans)
- 19 – U ili-st – obory se zvlá-s upraven-smi u ebními plány (École professionnelle – proposant des cursus spécialement adaptés)
- 20 – Odborné u ili-st – obory se zvlá-s upraven-smi u ebními plány (École professionnelle – proposant des cursus adaptés)
- 21 – St ední odborná -skola, studium bez maturity (École secondaire d'enseignement technique ne conduisant pas à la maturita)
- 22 – St ední odborné u ili-st, studium bez maturity (École secondaire de formation professionnelle ne conduisant pas à la maturita)
- 23 – 8leté gymnázium (Établissement secondaire d'enseignement général – 8 ans)
- 24 – 6leté gymnázium (Établissement secondaire d'enseignement général – 6 ans)
- 25 – 4leté gymnázium, lyceum (Établissement secondaire d'enseignement général – 4 ans)
- 26 – St ední odborná -skola, studium s maturitou (École secondaire d'enseignement technique conduisant au diplôme de maturita)
- 27 – St ední odborné u ili-st, studium s maturitou (École secondaire de formation professionnelle conduisant au diplôme de maturita)
- 28 – Stu díum jednotliv-sch p edmet (Étude de certaines disciplines)
- 29 – Nástavbové studium na SO-S (Formations complémentaires)
- 30 – Nástavbové studium na SOU (Formations complémentaires)
- 31 – Jazyková -skola (pomaturirní studium) (Écoles de langues délivrant un certificat homologué par le ministère de l'Éducation — formations postsecondaires)
- 32 – Rekvalifika ní kursy na SO-S a SOU (Formations de reconversion)
- 33 – Rekvalifika ní kursy na SOU s v-su ním listem (Formations de reconversion de type professionnel sanctionnées par un certificat d'apprentissage)
- 34 – Konzervato, 8leté studium (Conservatoire, 8 ans)
- 35 – Konzervato, 6leté studium (Conservatoire, 6 ans)
- 36 – Vy-s-sí odborná -skola (École supérieure d'enseignement technique)
- 37 – Vy-s-sí odborná -skola (École supérieure d'enseignement technique)
- 38 – Bakalá ské univerzitní studium (Études universitaires sanctionnées par un diplôme de licence)
- 39 – U itelství pro 1.stupe z ákladní -skoly (Formation des enseignants du primaire)
- 40 – Magisterské studium (Études universitaires sanctionnées par un master)
- 41 – Magisterské navazující studium (Études universitaires sanctionnées par un master)
- 42 – Magisterské studium (Études universitaires sanctionnées par un master)
- 43 – Dal-sí vzd lávání na vysoké -skole: získání pedagogické kvalifikace (Universités : formation pédagogique – 2^e diplôme)
- 44 – Dal-sí vzd lávání na vysoké -skole: roz-sí ení peda gogické kvalifikace (Universités : formation pédagogique d'approfondissement – 2^e ou 3^e diplôme)
- 45 – Dal-sí vzd lávání na vysoké -skole: jiné formy studia (nepedagogické) (Universités : formation autre que pédagogique – 2^e diplôme)
- 46 – Dal-sí vzd lávání na vysoké -skole: pro absolventy S-S (Universités : 2^e diplôme pour les diplômés de fin d'études secondaires)
- 47 – Dal-sí vzd lávání na vysoké -skole: pro bakalá e a absolventy VO-S (Universités : 2^ediplôme pour les titulaires d'une licence et les diplômés des écoles supérieures d'enseignement technique)
- 48 – Dal-sí vzd lávání na vysoké -skole: pro absolventy magistersk-sch studijních program (Universités : 2^e diplôme pour les titulaires d'un master)
- 49 – Státní rigorózní zkou-ska (Examen donnant lieu à la délivrance d'un diplôme d'État)
- 50 – Do ktorské studium (Formation doctorale à l'université)

Denmark



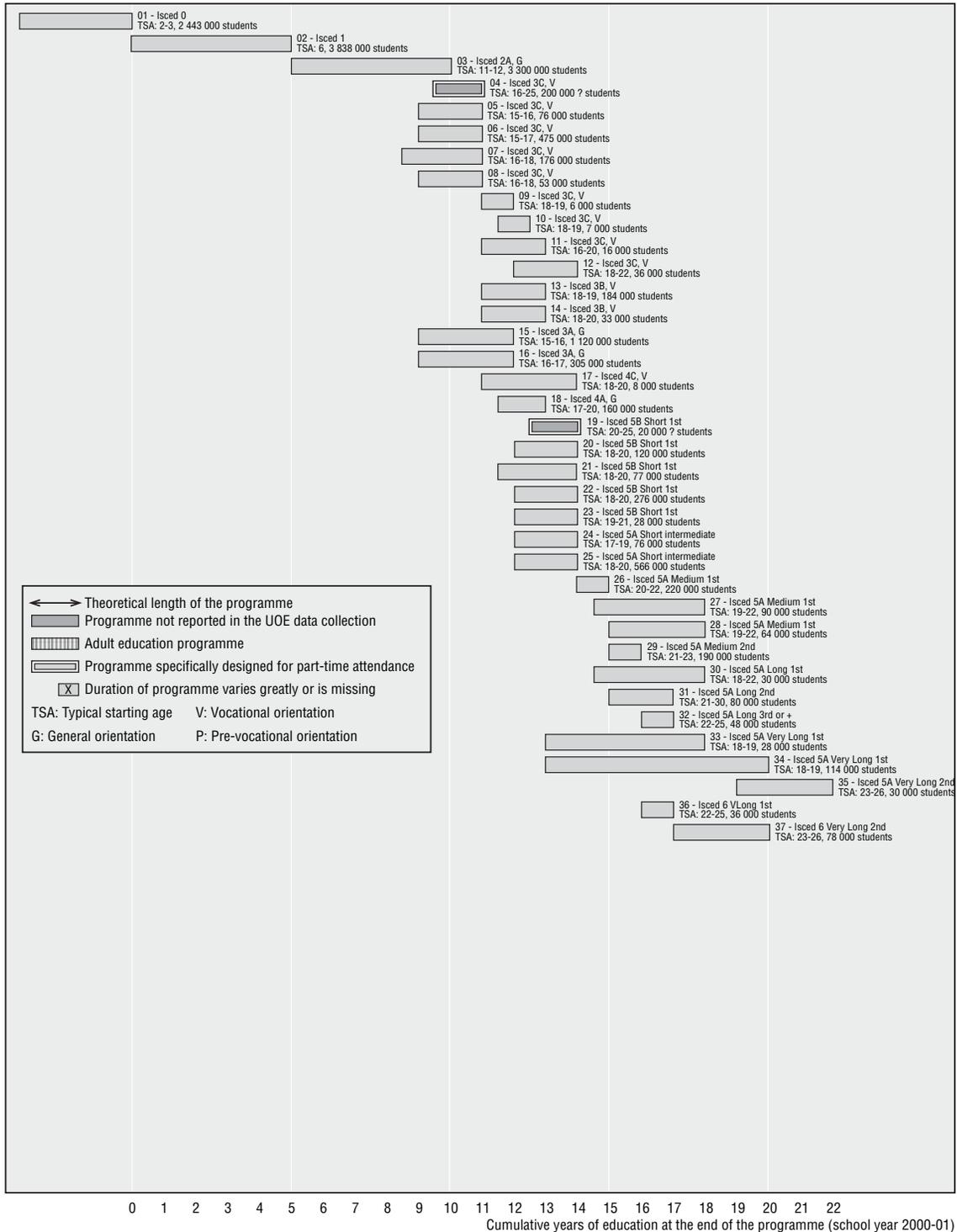
- 01 – Børnehave (Jardin d'enfants)
- 02 – Børnehaveklasse (Classe préscolaire dans les écoles primaires)
- 03 – Grundskolen 1.-6. klasse (Enseignement primaire : 1^{ère}-6^e années)
- 04 – Grundskolen 7.-10. Klasse (Enseignement secondaire du 1^{er} cycle : 7^e-10^e années)
- 05 – Almen voksenuddannelse (AVU) (Formation générale pour adultes : 9^e et 10^e années)
- 06 – EUD-enkeltfag (Enseignement secondaire du 2^e cycle, formation professionnelle à distance)
- 07 – Social- og sundhedsuddannelserne (SOSU) (Formation au métier d'assistant dans les services sociaux et sanitaires)
- 08 – Landbrugs-, gartner- og skovbrugsuddannelser (Formation aux métiers de l'agriculture, de l'horticulture et de la sylviculture)
- 09 – Erhvervsfaglige uddannelser (Formation secondaire du 2^e cycle, à finalité professionnelle, préparant aux métiers de menuisier, de forgeron et d'électricien)
- 10 – Arbejdsmarkedets uddannelser (AMU) (Formation professionnelle pour adultes)
- 11 – Håndarbejds- og husholdningsskoler (Formation à l'économie domestique et à la couture)
- 12 – Folke- og ungdoms Højskoler (Établissement d'enseignement secondaire destiné aux jeunes et aux adultes)
- 13 – HF-enkeltfag, studentereksamen (Formation préparant à un examen de haut niveau, formation par discipline)
- 14 – Højere teknisk eksamen (HTX), Højere handelseksamen (HHX) (Enseignement technique supérieur du 2^e cycle, par exemple : enseignement commercial supérieur)
- 15 – Højere Forberedelseseksamen (HF) (Formation préparant à un examen de haut niveau)
- 16 – Gymnasium (Formation préparant à un examen de fin d'études secondaires)
- 17 – Fri ungdomsuddannelse (Formation personnalisée des jeunes)
- 18 – Korte videregående uddannelser af mindre end 2 års varighed, herunder teknikere (Formation technique < 2 ans)
- 19 – TIF- kurser (værkstedskurser) (Formation pratique permettant d'accéder aux programmes 5B)
- 20 – Adgangskursus til ingeniøruddannelserne Gymnasiale suppleringskurser (Formation permettant d'accéder aux programmes 5A et 5B)
- 21 – Tertiary ed. Open Éducation (Enseignement postsecondaire, formation à distance)
- 22 – Korte videregående uddannelser af mere end 2 års varighed, herunder teknikere (Formation courte du supérieur, notamment au métier de technicien > 2 ans)
- 23 – Mellemlange videregående uddannelser (Formation supérieure de durée moyenne)
- 24 – Bachelor (Formation sanctionnée par un diplôme de licence)
- 25 – Lange videregående uddannelser (kandidatuddannelser) (Formation longue du supérieur)
- 26 – Lange videregående uddannelser (Formation longue du supérieur conduisant par exemple au diplôme de conservateur de musée ou à des titres décernés par l'Académie de musique)
- 27 – Doktorgrad (Formations doctorales)
- 28 – Doktorgrad (Doctorat)

Finland



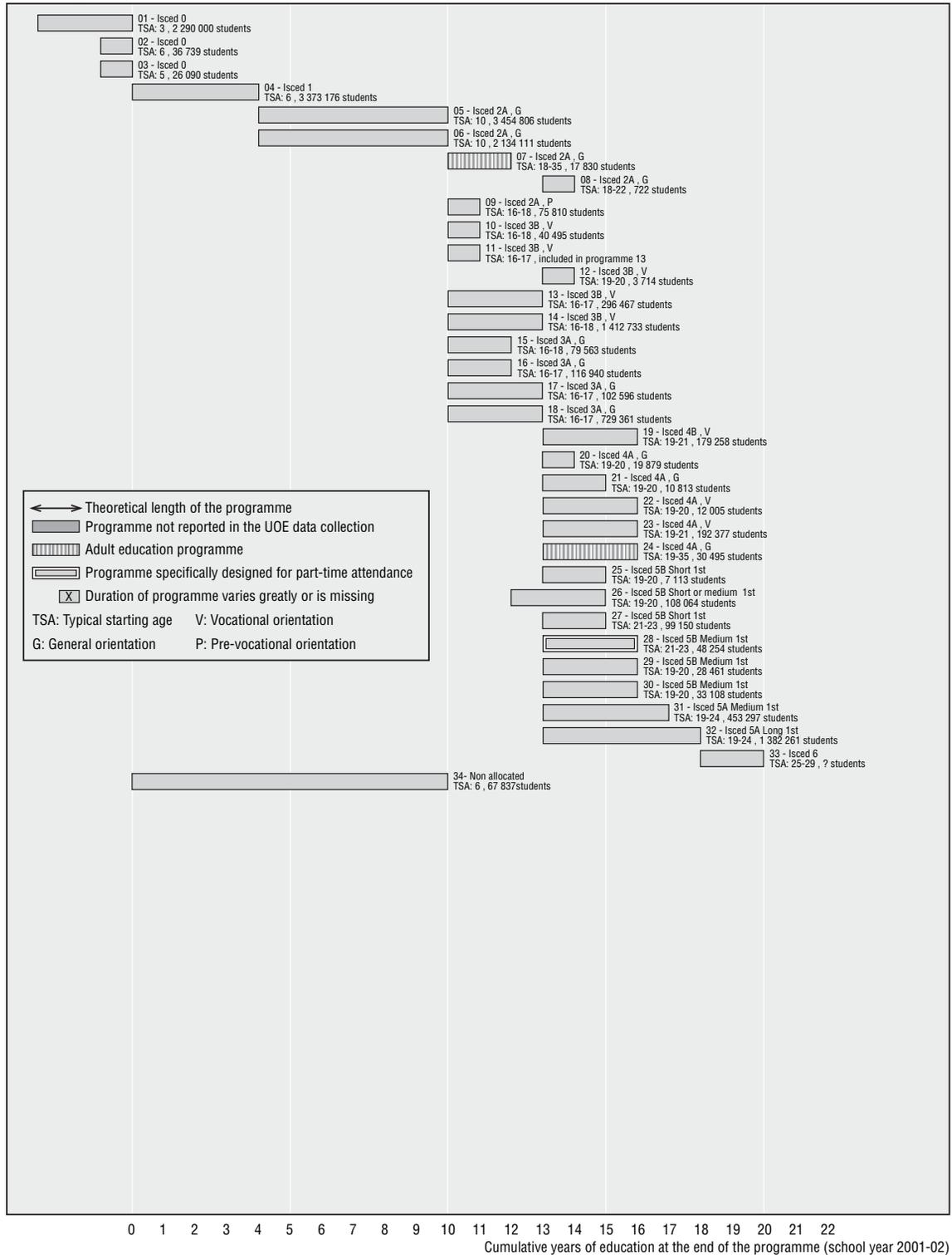
- 01 – 3-5-v. lapset päiväkodeissa (Jardin d'enfants – enfants âgés de 3 à 5 ans – y compris l'éducation spéciale)
- 02 – 6-v. lasten esiopetus (Éducation préprimaire pour les enfants de 6 ans dans les jardins d'enfants et dans les écoles polyvalentes y compris l'éducation spéciale)
- 03 – Peruskoulun luokat 1-6 (École polyvalente – 1^{ère} à 6^e années – y compris l'enseignement spécial)
- 04 – Peruskoulun luokat 7-9 (10) (École polyvalente 7^e à 9^e (10^e année) – y compris l'enseignement spécial)
- 05 – Peruskoulun koko oppimäärän suorittamiseen tähtäävä koulutus aikuisopiskelijoille (École polyvalente – formations pour adultes aboutissant à un certificat de fin d'études délivré par l'école)
- 06 – Ammatillinen perustutkinto (Formations secondaires du 2^e cycle à finalité professionnelle – y compris les formations par apprentissage, les formations qualifiantes et l'enseignement spécial)
- 07 – Ammattitutkinto (Formations secondaires du 2^e cycle, à finalité professionnelle, préparant à un diplôme de niveau supérieur – y compris les formations par apprentissage)
- 08 – Lukio, ylioppilastutkinto (Enseignement secondaire général du 2^e cycle)
- 09 – Lukion koko oppimäärän suorittamiseen tähtäävä koulutus aikuisopiskelijoille (Enseignement secondaire général du 2^e cycle pour adultes conduisant à l'examen de matriculation)
- 10 – Erikoisammattitutkinto (Formations professionnelles préparant à des diplômes spécialisés – y compris les formations par apprentissage)
- 11 – Ammatillinen opistoasteen tutkinto (Formations des écoles professionnelles)
- 12 – Alemmat korkeakoulututkinnot, kandidaatin tutkinnot (Formations universitaires, niveau inférieur)
- 13 – Ammattikorkeakoulu (AMK) (Formations des instituts polytechniques)
- 14 – Ylemmät korkeakoulututkinnot, maisterin tutkinnot (Formations universitaires, niveau supérieur)
- 15 – Erikoislääkärit, erikoishammaslääkärit, erikoiseläinlääkärit (Spécialisation en médecine, dentisterie, médecine vétérinaire)
- 16 – Lisensiaatti (Formations doctorales sanctionnées par le licentiate)
- 17 – Tohtori (Formations doctorales sanctionnées par la doctorat)

France



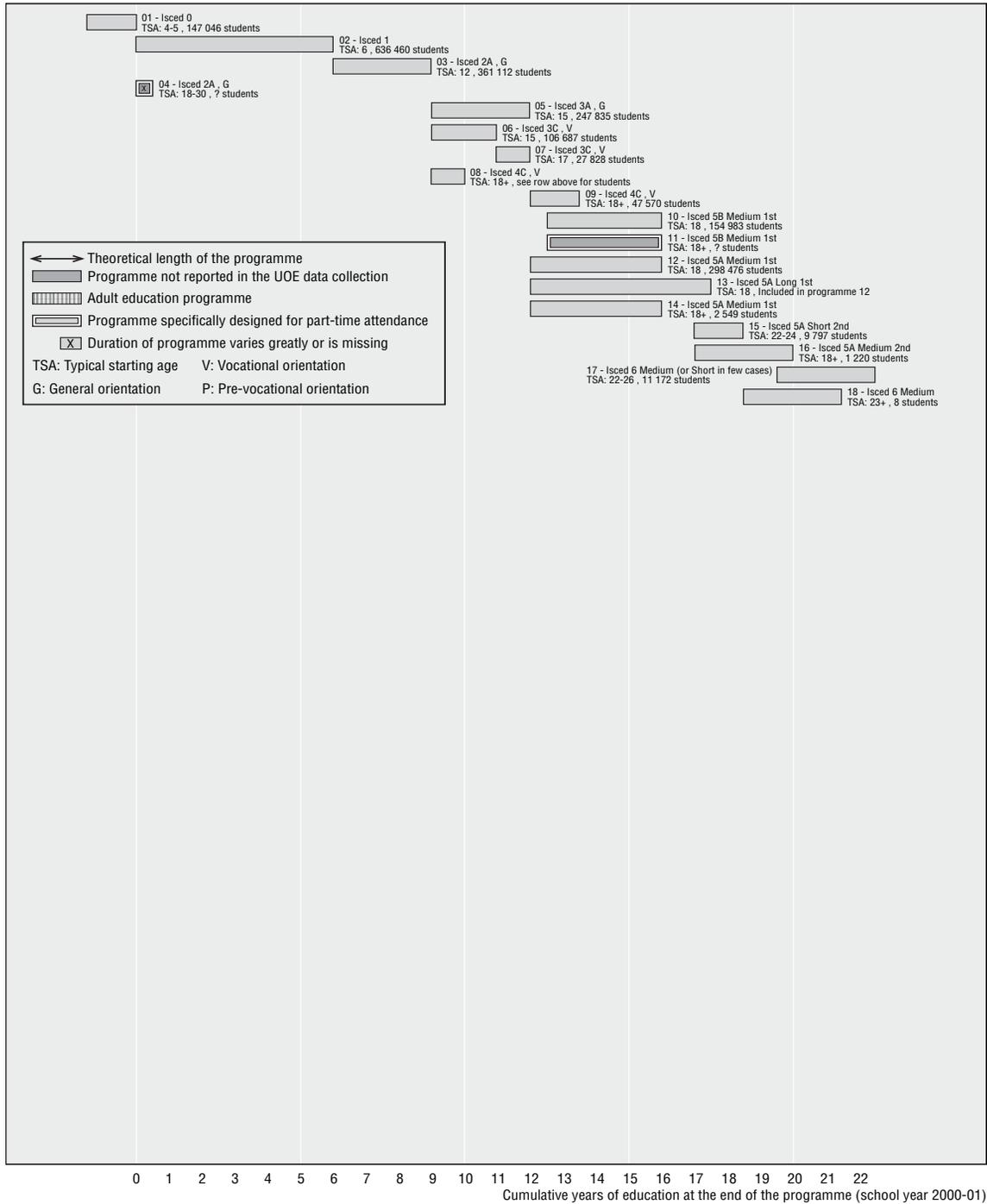
- 01 – Enseignement préélémentaire
- 02 – Enseignement primaire
- 03 – Enseignement du premier cycle du second degré – Collège
- 04 – Enseignement dans le cadre de contrats de qualification (niveau enseignement secondaire)
- 05 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire)
- 06 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire)
- 07 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (en apprentissage)
- 08 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (en apprentissage)
- 09 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire)
- 10 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (en apprentissage)
- 11 – Enseignement des écoles sanitaires et sociales
- 12 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (en apprentissage)
- 13 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (sous statut scolaire)
- 14 – Enseignement de second cycle professionnel du second degré (en apprentissage)
- 15 – Enseignement de second cycle général du second degré
- 16 – Enseignement de second cycle technologique du second degré
- 17 – Enseignement des écoles sanitaires et sociales
- 18 – Enseignement pré-universitaire
- 19 – Enseignement dans le cadre de contrat de qualification (niveau enseignement supérieur)
- 20 – Enseignement en institut universitaire de technologie (IUT)
- 21 – Enseignement d'écoles supérieures spécialisées (enseignement court, conduisant au niveau bac +2 ou bac +3)
- 22 – Enseignement des classes des sections de techniciens supérieurs (sous statut scolaire)
- 23 – Enseignement des classes des sections de techniciens supérieurs (en apprentissage)
- 24 – Enseignement des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)
- 25 – Enseignement de premier cycle des études universitaires
- 26 – Enseignement de deuxième cycle des études universitaires
- 27 – Enseignement des écoles d'ingénieur
- 28 – Enseignement des écoles de commerce
- 29 – Enseignement de deuxième cycle des études universitaires
- 30 – Diverses formations: architecture, études vétérinaires, art, etc., Écoles supérieures spécialisées (conduisant au niveau bac +4 ou bac +5)
- 31 – Enseignement en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)
- 32 – Enseignement de troisième cycle des études universitaires
- 33 – Enseignement dans les universités qui comporte la spécialité de formation pharmacie
- 34 – Enseignement dans les universités qui comporte la spécialité de formation médecine et odontologie
- 35 – Enseignement de spécialisation des métiers de la santé
- 36 – Enseignement de troisième cycle des études universitaires
- 37 – Enseignement de troisième cycle des études universitaires

Germany



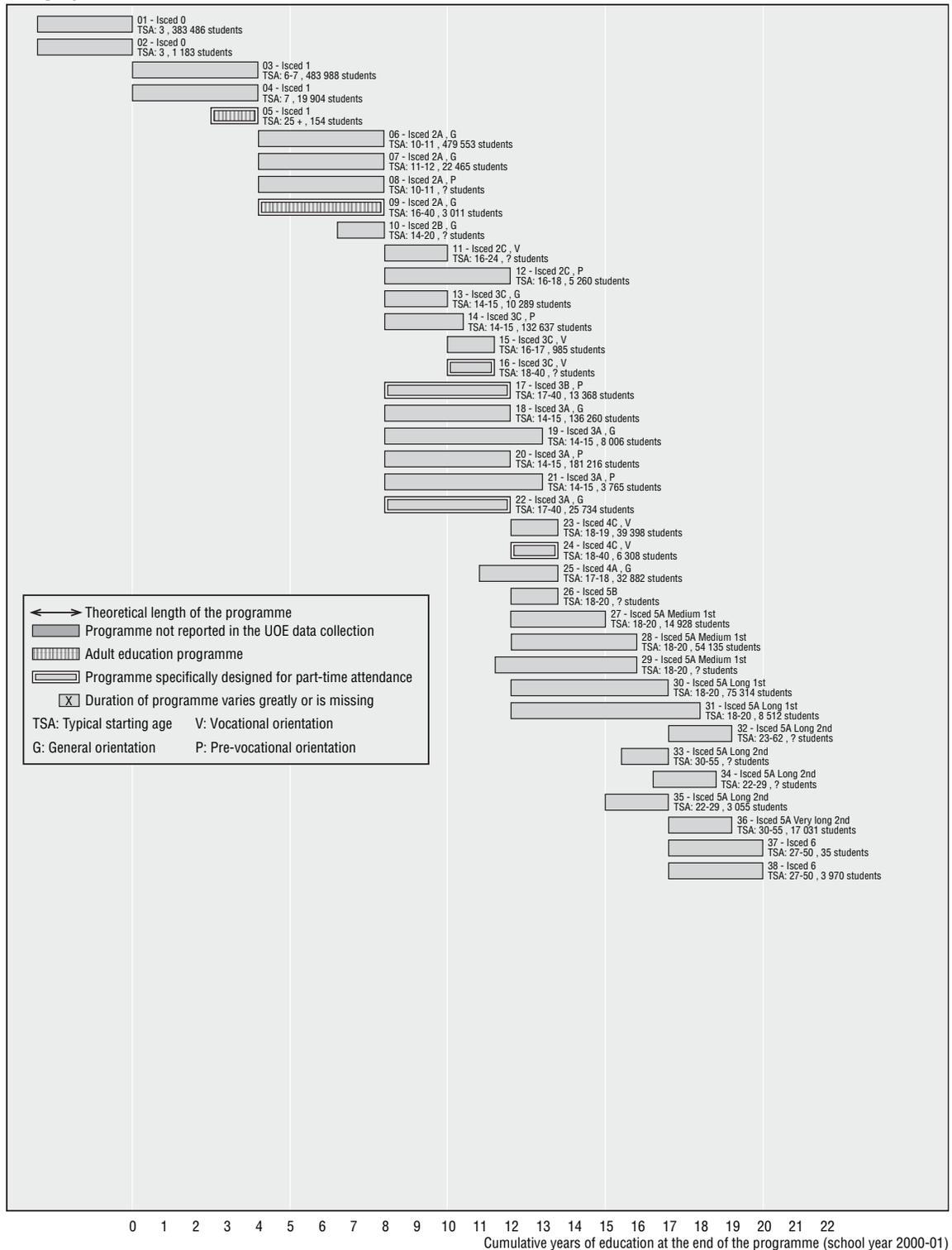
- 01 – Kindergärten (Jardin d'enfants)
- 02 – Schulkindergärten (Jardin d'enfants en milieu scolaire)
- 03 – Vorklassen (Classes préscolaires)
- 04 – Primarbereich (Écoles primaires)
- 05 – Sekundarbereich I, ohne Qualifikation für weiterführende allgemeinbildende Bildungsgänge (Établissements d'enseignement secondaire, 1^{er} cycle, ne donnant pas accès aux filières d'enseignement général)
- 06 – Sekundarbereich I, mit Qualifikation für weiterführende allgemeinbildende Bildungsgänge (Établissements d'enseignement secondaire, 1^{er} cycle, donnant accès aux filières d'enseignement général)
- 07 – Sekundarbereich I, Abendschulen (Écoles du soir de formation secondaire du 1^{er} cycle)
- 08 – Berufsaufbauschulen (Écoles de formation professionnelle complémentaire)
- 09 – Berufsvorbereitungsjahr (Année de formation préprofessionnelle)
- 10 – Berufsgrundbildungsjahr (Année de formation professionnelle de base)
- 11 – Berufsfachschulen, die berufliche Grundkenntnisse vermitteln (Écoles professionnelles spécialisées – connaissances professionnelles de base)
- 12 – Schulen des Gesundheitswesens, 1jährig (Écoles de formation dans le secteur de la santé, 1 an)
- 13 – Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Écoles professionnelles spécialisées – diplôme professionnel)
- 14 – Berufsschulen (Duales System) Erstausbildung (Système de formation en alternance – système dual)
- 15 – Fachoberschulen, 2jährig (Écoles supérieures de formation professionnelle spécialisée, 2 ans)
- 16 – Berufsfachschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln (Écoles professionnelles spécialisées – diplôme de niveau 5A de la CITE)
- 17 – Fachgymnasien (Lycées professionnels)
- 18 – Allgemeinbildende Programme im Sekundarbereich II (Établissements d'enseignement secondaire général du 2^e cycle)
- 19 – Berufsschulen (Duales System) (Zweitausbildung, beruflich) (Formations en alternance, 2^e cycle)
- 20 – Fachoberschulen, 1jährig (Écoles supérieures de formation professionnelle spécialisée, 1 an)
- 21 – Berufsoberschulen/Technische Oberschulen (Écoles professionnelles/techniques supérieures)
- 22 – Berufsfachschulen, die einen Berufsabschluss vermitteln (Zweitausbildung kombiniert mit Studienberechtigung) (Écoles professionnelles spécialisées : diplôme professionnel – 2^e cycle, associés à un diplôme classé au niveau 5A de la CITE)
- 23 – Berufsschulen (Duales System) (Zweitausbildung kombiniert mit Studienberechtigung) (Formations en alternance – 2^e cycle, associée à un diplôme classé au niveau 5A de la CITE)
- 24 – Sekundarbereich II, Abendschulen (Écoles du soir d'enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 25 – Fachakademien (Bayern) (Académies spécialisées – Bavière)
- 26 – Schulen des Gesundheitswesens, 2+3jährig (Écoles préparant aux métiers du secteur de la santé – 2 + 3 ans)
- 27 – Fachschulen, 2jährig (Écoles préparant aux métiers de type artisanal et technique – 2 ans)
- 28 – Fachschulen, 3+4jährig (Écoles préparant aux métiers de type artisanal et technique – 3 + 4 ans)
- 29 – Berufsakademien (Académies professionnelles)
- 30 – Verwaltungsfachhochschulen (Écoles d'administration publique)
- 31 – Fachhochschulen (Établissements d'enseignement technologique supérieur)
- 32 – Universitäten (Études universitaires)
- 33 – Promotionsstudium (Formations doctorales)
- 34 – Elèves de l'enseignement spécial (présentant pour la plupart des déficiences mentales) qui ne peuvent être affectés à un niveau précis de la CITE

Greece



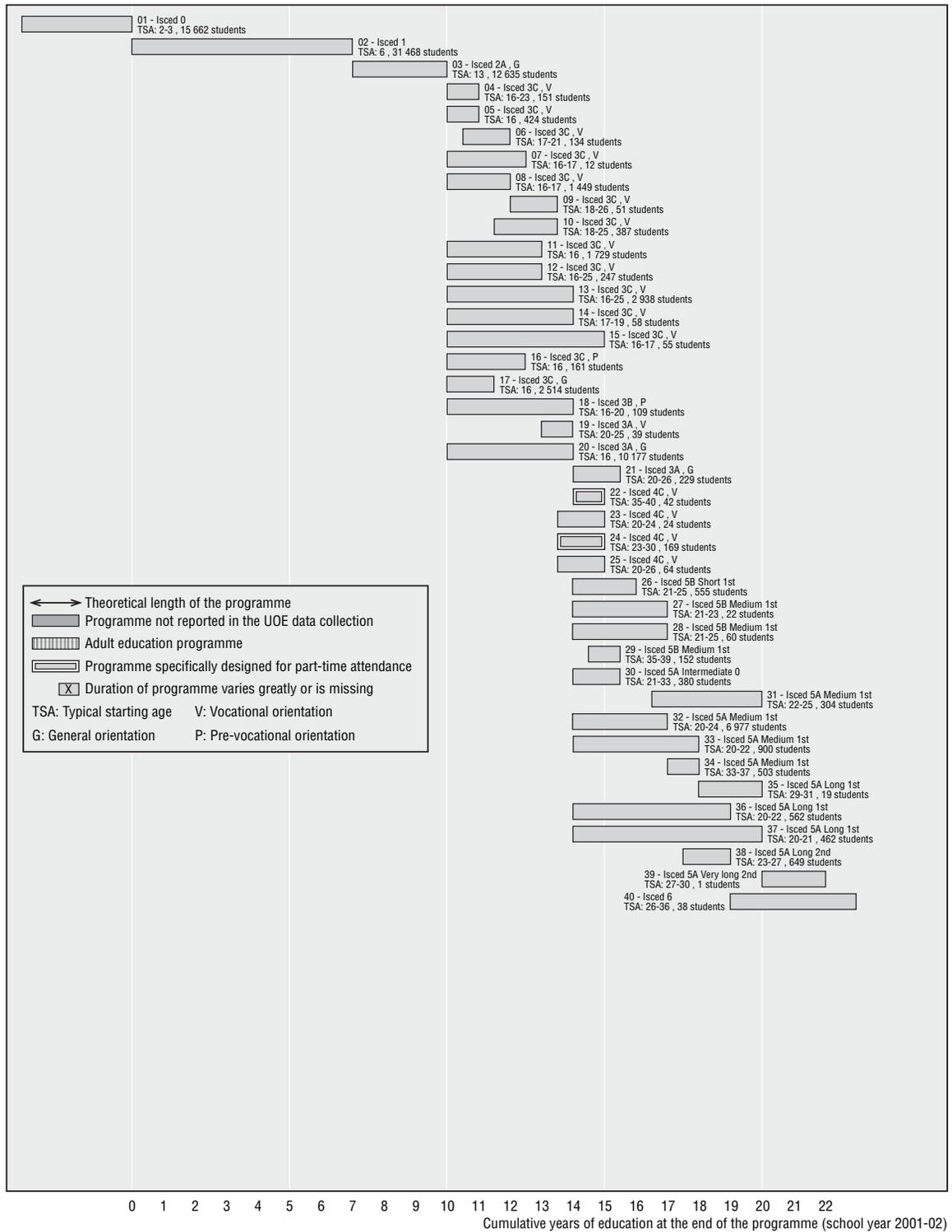
- 01 – Nipiagogeio (Jardin d'enfants – éducation préprimaire)
- 02 – Dimotiko Scholeio (École élémentaire – primaire)
- 03 – Gymnasio (Enseignement secondaire du 2^e cycle – Gymnasium)
- 04 – Scholeio Deferis Efkairias (École de la seconde chance – enseignement secondaire du 1^{er} cycle)
- 05 – Eniaio Lykeio (Enseignement secondaire du 2^e cycle – lycée polyvalent)
- 06 – Techniko Epangelmatiko Ekpaideftirio (TEE) (École d'enseignement professionnel et technique – enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 07 – Techniko Epangelmatiko Ekpaideftirio (TEE) (École d'enseignement professionnel et technique – enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 08 – Institouto Epangelmatikis Katartisis (IEK) (Institut de formation professionnelle – enseignement postsecondaire)
- 09 – Institouto Epangelmatikis Katartisis (IEK) (Institut de formation professionnelle – enseignement postsecondaire)
- 10 – Technologiko Ekpaideftiko Idryma (TEI) (Établissement de formation technologique – secteur technologique)
- 11 – Programmata Spoudon Epilogis (Formations universitaires longues)
- 12 – Panepistimio (Enseignement universitaire)
- 13 – a. Panepistimio b. Polytechneio [a] Université b) Établissement polytechnique – (Université technique) – et b appartiennent au secteur de l'université]
- 14 – Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP) (Centre grec de formation supérieure à distance – secteur de l'université)
- 15 – a. Panepistimio b. Polytechneio (Secteur universitaire – études postlicence, master)
- 16 – Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP) (Centre grec de formation supérieure à distance – secteur de l'université)
- 17 – a. Panepistimio b. Polytechneio (Secteur de l'université – études postlicence, formation doctorale)
- 18 – Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP) (Centre grec d'enseignement supérieur à distance – études postlicence, formation doctorale)

Hungary



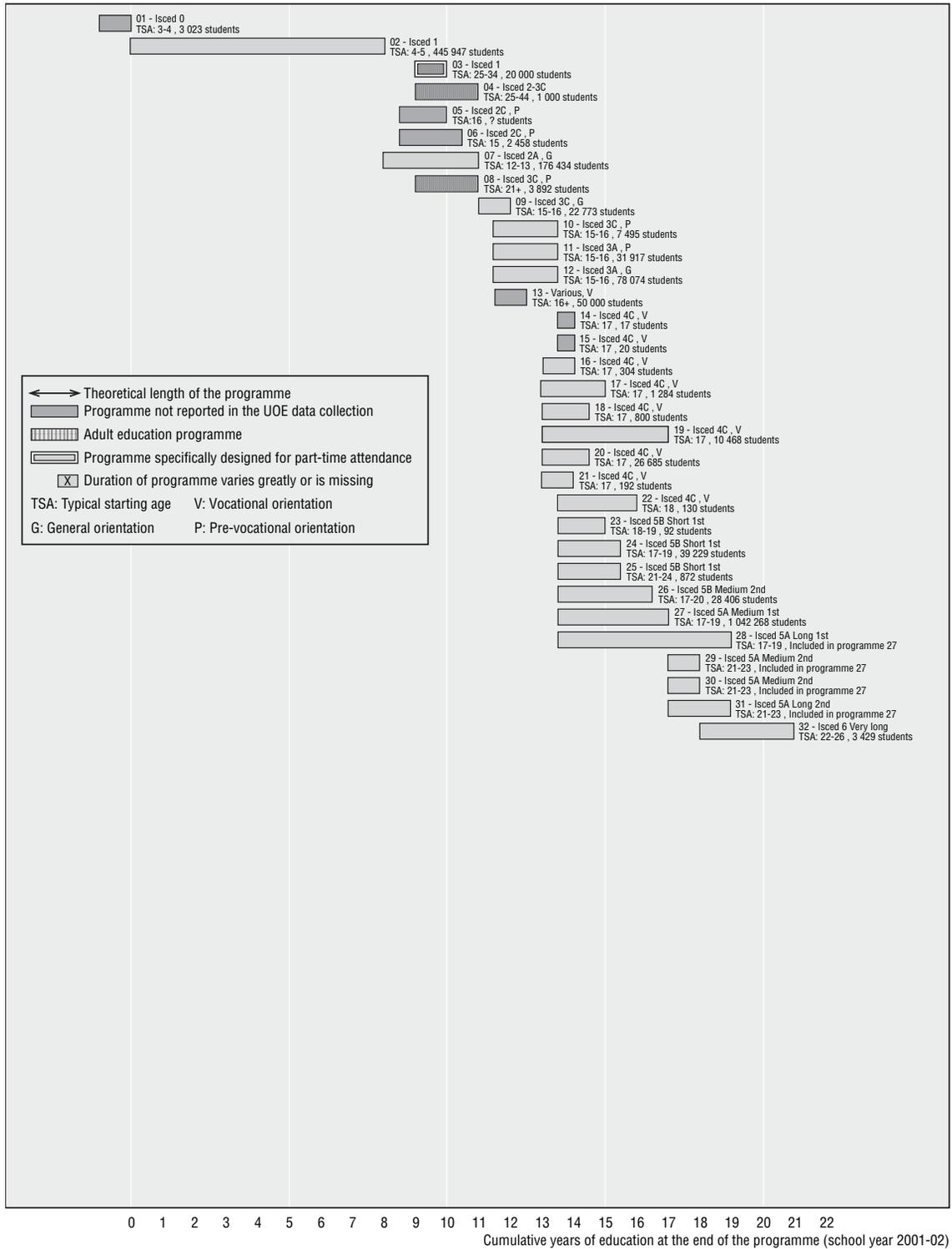
- 01 – Óvoda (Jardin d'enfants, dont une année d'éducation préscolaire obligatoire)
- 02 – Gyógypedagógiai óvoda (Jardin d'enfants, éducation spéciale)
- 03 – Általános iskola 1-4 (Enseignement primaire général, 1^{ère} – 4^e années)
- 04 – Gyógypedagógiai általános iskola elokészítő és 1-4 évfolyam (Enseignement primaire général, années préparatoires et 1^{ère}-4^e années, éducation spéciale)
- 05 – Dolgozók általános iskolája – évfolyam (Formation des adultes à la maîtrise des savoirs fondamentaux)
- 06 – Általános iskola 5-8, 6 és 8 évfolyamos gimnázium 7-8, ill. 5-8 (Établissements d'enseignement général, section supérieure – proposant des programmes en 8 et de 6 ans respectivement)
- 07 – Gyógypedagógiai általános iskola 5-8 (Établissement d'enseignement général, section supérieure, éducation spéciale, 5^e-8^e années)
- 08 – Művészeti általános iskola (Enseignement secondaire de base, 1^{er} cycle, avec une formation préprofessionnelle dans le domaine des beaux-arts/de la musique)
- 09 – Felnettek általános iskolája 5-8 évfolyam (esti, levelezo, távoktatás) (Établissements d'enseignement général, section supérieure, à temps partiel, 5^e-8^e années)
- 10 – Felzárkóztató általános iskolai programok (Formations de la seconde chance pour les personnes à maturité tardive et se préparant au niveau d'enseignement suivant)
- 11 – Szakiskola alapfokú iskolai végzettség nélküli szakmákra (Formations professionnelles nécessitant moins de 10 ans d'études générales préalables)
- 12 – Speciális gyógypedagógiai szakiskola (értelmi fogyatékosok részére) (Formations professionnelles pour les enfants relevant de l'éducation spéciale)
- 13 – Általános iskola, szakiskola általános képző – évfolyamai (Formations de base des écoles professionnelles)
- 14 – Szakmunkásképző iskola. Törvény szerint (Écoles professionnelles répondant aux exigences de la loi sur l'éducation)
- 15 – Szakiskolai szakképző évfolyamok és programok (Formations professionnelles préparant aux examens dans le cadre du système national de certification des compétences)
- 16 – Szakiskolai szakképző évfolyamok és programok (esti, levelezo képzés) (Formations professionnelles préparant aux examens dans le cadre du système national de certification des compétences, à temps partiel)
- 17 – Felnettek szakközépiskolája – évfolyam (Formations secondaires du 2^e cycle, à finalité professionnelle, à temps partiel, enseignement pré matura)
- 18 – Gimnázium – évfolyam (Établissements d'enseignement classique)
- 19 – Kéttannyelvu gimnázium/szakközépiskola – évfolyam (Établissements d'enseignement secondaire du 2^e cycle, bilingue)
- 20 – Szakközépiskola nappali képzés – évfolyam (Établissements d'enseignement secondaire à finalité professionnelle – prématura)
- 21 – Művészeti szakközépiskola – évfolyam (Établissements d'enseignement secondaire du 2^e cycle avec des programmes préprofessionnels dans le domaine des beaux-arts/de la musique)
- 22 – Felnettek gimnáziuma – évfolyam (Programmes d'enseignement secondaire du 2^e cycle à temps partiel)
- 23 – Szakképző évfolyamok és programok érettségire épülő OKJ szakmákban (Formations professionnelles postsecondaires)
- 24 – Szakképző évfolyamok és programok érettségire épülő OKJ szakmákban (esti-levelezo) (Formations professionnelles postsecondaires, à temps partiel)
- 25 – Szakmunkások érettségire felkészítő középiskolája (Programmes d'enseignement secondaire général pour les diplômés des écoles professionnelles)
- 26 – Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (Formations professionnelles postsecondaires agréées par la Commission hongroise d'agrément des formations de l'enseignement supérieur)
- 27 – és féléves foiskolai szintű első alapképzések (Enseignement supérieur prélicence – 3 ans)
- 28 – 8 féléves foiskolai szintű első alapképzések (Enseignement supérieur postlicence – 4 ans)
- 29 – 8 és 9 féléves egyetemi szintű első alapképzés (Enseignement universitaire, premier niveau – 4 ans)
- 30 – 10 féléves egyetemi szintű első alapképzés (Enseignement universitaire, premier niveau – 5 ans)
- 31 – 11 és 12 féléves egyetemi szintű első alapképzés (Formations universitaires, premier niveau – 6 ans)
- 32 – Szakképzés felsőfokú végzettséget igénylő OKJ szakmákra (Programmes professionnels dont l'accès est subordonné à l'obtention d'un diplôme de niveau 5)
- 33 – Foiskolai szakirányú továbbképzés (Formations supérieures de spécialisation postlicence)
- 34 – Kiegészítő egyetemi képzés foiskolát végzettek számára (mérnök, közgazdász, agrármérnök, nyelvtanár) (Formations universitaires supplémentaires)
- 35 – Muszaki tanárképzés muszaki foiskolát végzetteknek (Formations supplémentaires pour les enseignants des écoles d'ingénieurs)
- 36 – Egyetemi szakirányú továbbképzés (Formations universitaires de spécialisation postlicence)
- 37 – DLA (művészképzésben megfelel a Ph.D.-nek (Diplôme de doctorat en lettres)
- 38 – Ph.D. (Formation doctorale)

Iceland



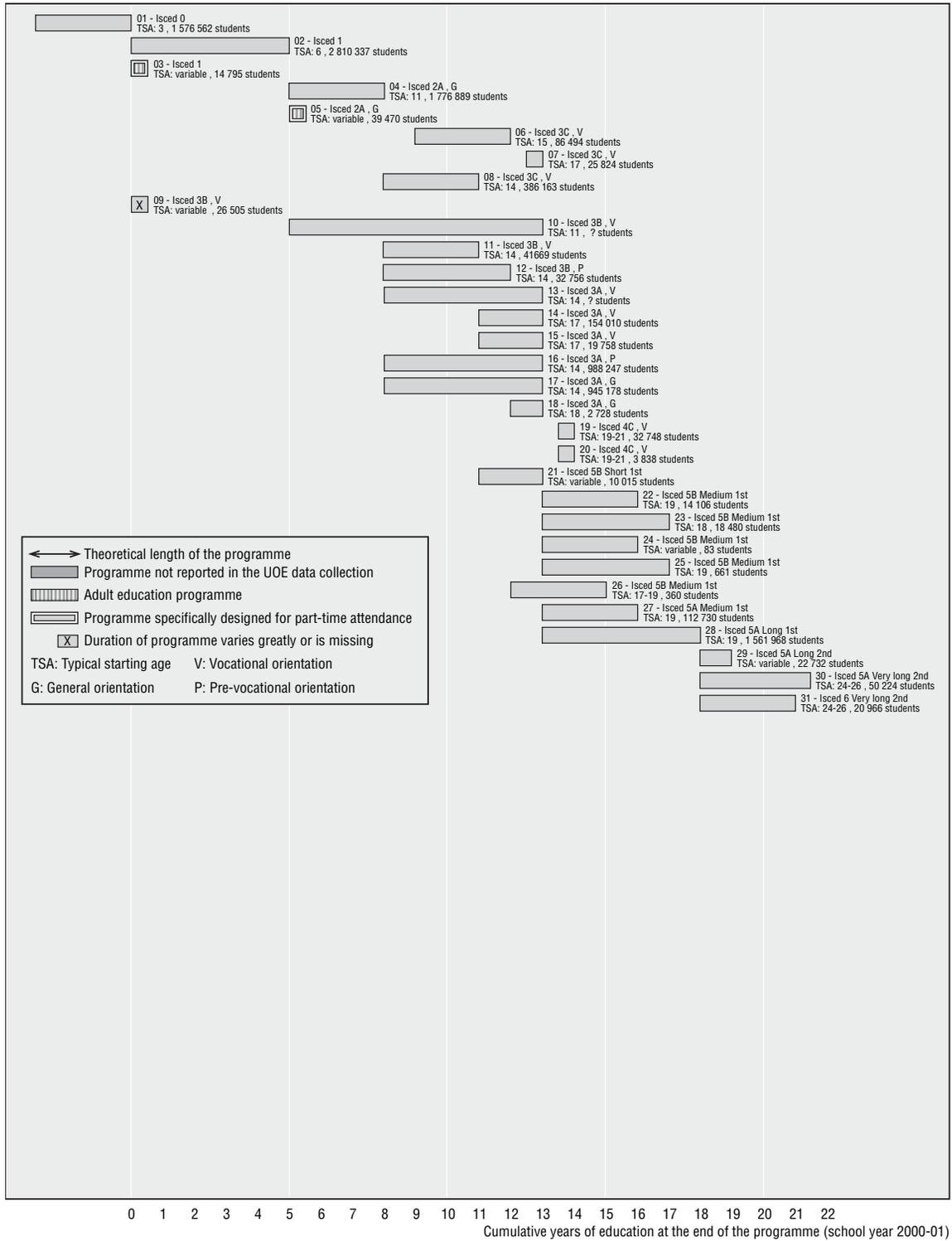
- 01 – Leiksk li (Écoles préélémentaires)
- 02 – Grunnsk li I (Écoles primaires – 1^{ère} section, enseignement obligatoire)
- 03 – Grunnsk li II (Écoles secondaires, 1^{er} cycle – 2^e section, enseignement obligatoire)
- 04 – Skip- og vølstj rn 1. stig (Formations aux métiers de capitaine et de mécanicien de la marine, 1^{er} niveau)
- 05 – Eins Ærs verknÆmsbrautir framhaldssk lastigs (Enseignement secondaire du 2^e cycle à finalité professionnelle, 1^{ère} année)
- 06 – Skip- og vølstj rn 2. stig (Formations aux métiers de capitaine et de mécanicien de la marine, 2^e niveau)
- 07 – L ggilt i ngrein 2ja Æra (Formations certifiantes aux métiers artisanaux, contrat d'apprentissage de 2 ans)
- 08 – Tveggja Æra verknÆmsbrautir framhaldssk lastigs (Enseignement secondaire du 2^e cycle à finalité professionnelle en 2 ans)
- 09 – Skip- og vølstj rn 3. stig (Formations aux métiers de capitaine et de mécanicien de la marine, 3^e niveau)
- 10 – StarfsnÆm Æ framhaldssk lastigi me b knÆm sem forkr fu (Formations professionnelles du 2^e cycle, subordonnées à l'achèvement d'un programme d'enseignement général)
- 11 – 3ja Æra verknÆmsbrautir framhaldssk lastigs (Formations professionnelles secondaires du 2^e cycle en 3 ans)
- 12 – L ggilt i ngrein 3ja Æra (Formations certifiantes aux métiers artisanaux, contrat d'apprentissage de 3 ans)
- 13 – L ggilt i ngrein 4ra Æra (Formations certifiantes aux métiers artisanaux, contrat d'apprentissage de 4 ans)
- 14 – StarfsnÆm 4 Ær Æ framhaldssk lastigi (Formations secondaires du 2^e cycle, à finalité professionnelle, en 4 ans)
- 15 – StarfsnÆm 5 Ær Æ framhaldssk lastigi (Formations secondaires du 2^e cycle, à finalité professionnelle en 5 ans)
- 16 – SØrdeildir fatla ra (Enseignement spécial pour les handicapés mentaux)
- 17 – Almenn nÆmsbraut framhaldssk la (Enseignement général au début du 2^e cycle du secondaire)
- 18 – ListnÆm Æ framhaldssk lastigi (Formations secondaires du 2^e cycle aux beaux-arts et aux arts décoratifs)
- 19 – FornÆm myndlistar Æ framhaldssk lastigi (Formations préparatoires aux beaux-arts et aux arts décoratifs)
- 20 – B knÆmsbrautir til stødentspr fs, 4ra Æra (Enseignement général secondaire du 2^e cycle aboutissant à l'examen de la matriculation, en 4 ans)
- 21 – Stødentspr f a loknu starfsnÆmi (Examen de la matriculation dans le 2^e cycle du secondaire après l'achèvement d'une formation professionnelle)
- 22 – Lei s gunÆm (Formation au métier de guide touristique)
- 23 – Skip- og vølstj rn 4. stig (Formations postsecondaires aux métiers de capitaine et de technicien de la marine, 4^e niveau)
- 24 – MeistararnÆm l ggiltri i ngrein (Formations postsecondaires au diplôme de maître dans une profession artisanale)
- 25 – StarfsnÆm, 1,5 Ær Æ millinÆmsstigi (Formations postsecondaires à finalité professionnelle, 18 mois)
- 26 – ra nÆm 2 Ær Æn hÆsk lagrÆ u (Formations supérieures en 2 ans non sanctionnées par un diplôme universitaire)
- 27 – ra nÆm 3 Ær Æn hÆsk lagrÆ u (Formations supérieures en 3 ans non sanctionnées par un diplôme universitaire)
- 28 – istnÆm ri sk la, 3ja Æra (Formations supérieures en 3 ans aux beaux-arts et aux arts décoratifs)
- 29 – NÆm til kennslurØttinda Æn hÆsk lagrÆ u (Formation qualifiante au métier d'enseignant, pas de diplôme universitaire)
- 30 – Stuttar hagn tar nÆmsbrautir hÆsk lum (Formations pratiques courtes du supérieur)
- 31 – HÆsk lanÆm t knifr i til fyrstu grÆ u (Formations supérieures techniques, 1^{er} diplôme universitaire)
- 32 – HÆsk lanÆm 3ja Æra til fyrstu grÆ u (Formations supérieures en 3 ans, 1^{er} diplôme universitaire)
- 33 – HÆsk lanÆm 4ra Æra til fyrstu grÆ u (Formations supérieures en 4 ans, 1^{er} diplôme universitaire)
- 34 – HÆsk lanÆm, 1 vi b tarÆr ofan Æ 3 Ær, ekki vi b targrÆ a (Formations supérieures en 1 an s'ajoutant à 3 années d'études, non sanctionnées par un 2^e diplôme universitaire)
- 35 – HÆsk lanÆm, 2 vi b tarÆr ofan Æ 4 Ær, ekki vi b targrÆ a (Formations supérieures en 2 ans s'ajoutant à 4 années d'études, non sanctionnées par un 2^e diplôme universitaire)
- 36 – HÆsk lanÆm 5 Æra til fyrstu grÆ u (Formations supérieures en 5 ans, 1^{er} diplôme universitaire)
- 37 – HÆsk lanÆm 6 Æra til fyrstu grÆ u (Formations supérieures en 6 ans, 1^{er} diplôme universitaire)
- 38 – HÆsk lanÆm, 1,5-2 vi b tarÆr ofan Æ 3-4 Ær, tekin vi b targrÆ a (Formations supérieures, en 18 mois-2 ans s'ajoutant à 3-4 ans d'études, aboutissant à un 2^e diplôme universitaire)
- 39 – HÆsk lanÆm, 2 vi b tarÆr ofan Æ 5-6 Ær, tekin vi b targrÆ a (Formations supérieures en 2 ans, font suite à 5-6 années d'études et aboutissent à un 2^e diplôme universitaire)
- 40 – DoktorsnÆm (Formation doctorale, doctorat)

Ireland



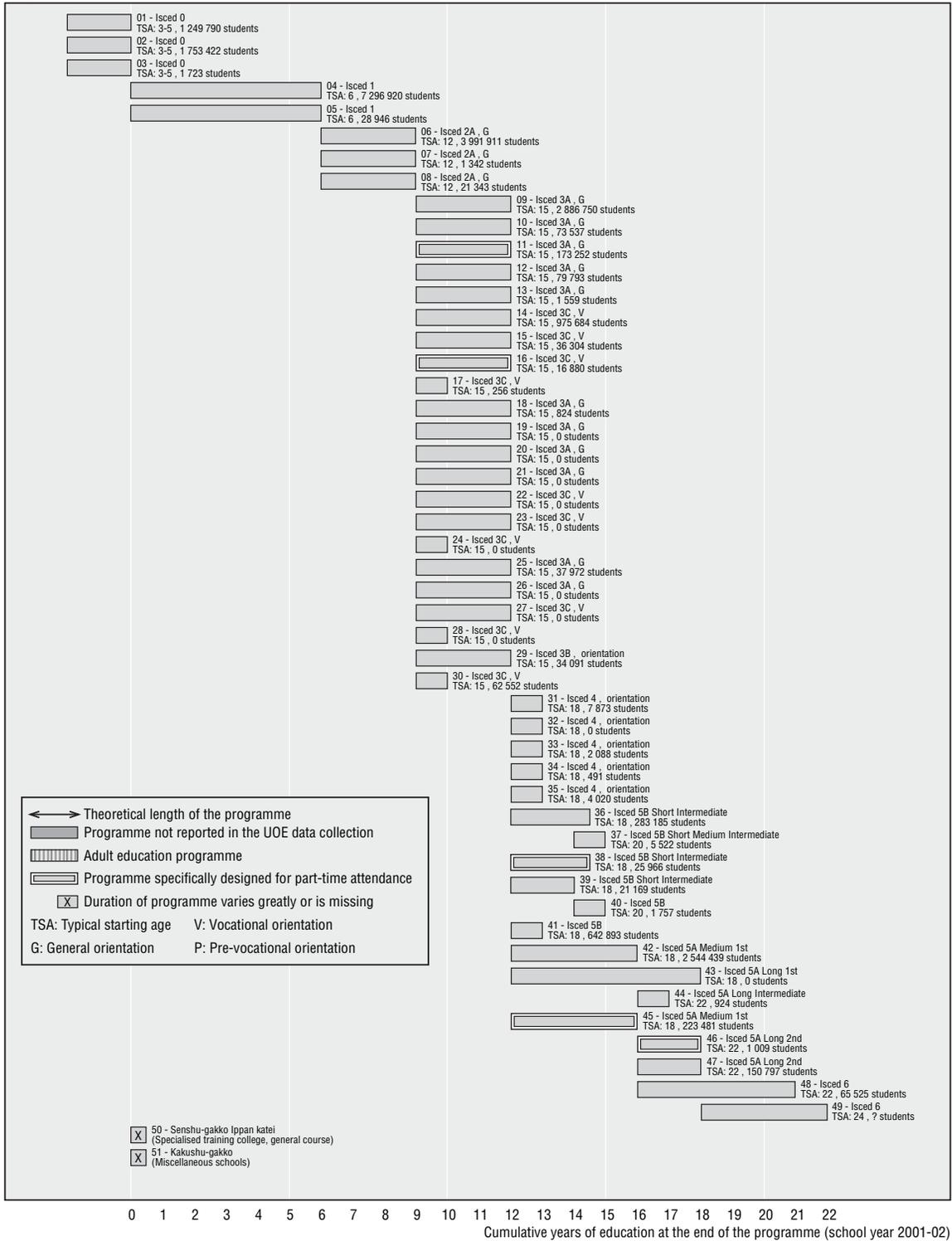
- 01 – Pre-primary Education (early start + private) (Éducation préprimaire – éducation de la petite enfance et secteur privé)
- 02 – Primary Education (Enseignement primaire)
- 03 – Adult Literacy Programme (Formations pour adultes en situation d'illétrisme)
- 04 – Senior Traveller Education Programme (Formations pour population adulte itinérante)
- 05 – BIM Introduction to Aquaculture (Initiation à l'aquaculture organisée par le BIM)
- 06 – Youth Reach (Formations en faveur des jeunes)
- 07 – Junior Certificate (and JCSP) (Examen d'État passé à la fin du 1^{er} cycle du secondaire)
- 08 – Core VTOS (Vocational Training Opportunities Scheme)
- 09 – Transition year programme (Formation de transition en un an)
- 10 – Leaving Certificate Applied (Formations préprofessionnelle)
- 11 – Leaving Certificate Vocational Programme (Formations préprofessionnelles)
- 12 – Leaving Certificate (established) (Formations donnant accès à des études supérieures)
- 13 – FAS various (Diverses formations proposées par les autorités de l'emploi et de la formation)
- 14 – BIM Aquaculture Level 2 (Formations à l'aquaculture proposées par le BIM, 2^e niveau)
- 15 – BIM Commercial Fishing Certificate and Seafood Products Cert (Formations certifiantes BIM à la pêche professionnelle et à la production d'aliments d'origine marine)
- 16 – CERT Bar Service/Reception/Travel agency skills (Formations certifiantes – barman, agent de réception, agent de voyages)
- 17 – CERT Hospitality skills/Professional Cookery/Tourism skills (Formations certifiantes – technicien d'accueil/cuisinier/métiers du tourisme)
- 18 – Teagasc Vocational Certificate in Agriculture/Horticulture/Forestry/Equestrian studies (Formations professionnelles certifiantes organisées par Teagasc – agriculture, horticulture, sylviculture, activités équestres)
- 19 – Apprenticeship (FAS) (Formations par apprentissage proposées par FAS)
- 20 – Vocational preparation and training II (PLC) Yr. 1 and 2 (Formation professionnelle en 1 ou 2 ans)
- 21 – Secretarial/Technical Training Programme (Enseignement technique/secrétariat)
- 22 – Teagasc Advanced Certificate in Agriculture (Formations certifiantes de niveau supérieur en agriculture)
- 23 – Cadetship (Army, Air Corps and Naval Service Training) (Enseignement militaire)
- 24 – Certificate (HETAC, IoT)
- 25 – National Diploma in Police Studies (Formations diplômantes aux métiers de la police)
- 26 – Diploma (HETAC, IoT) (Diplômes d'études supérieures)
- 27 – Primary Degree Level (Études supérieures prélicence)
- 28 – Primary Degree Level (Études supérieures prélicence)
- 29 – Post-graduate Diploma (Études supérieures postlicence)
- 30 – Master Degree (taught) (Études supérieures sanctionnées par un master avec suivi de cours)
- 31 – Master Degree by Research (Études supérieures sanctionnées par un master axé sur la recherche)
- 32 – Doctorate (Ph.D.) (Doctorat)

Italy



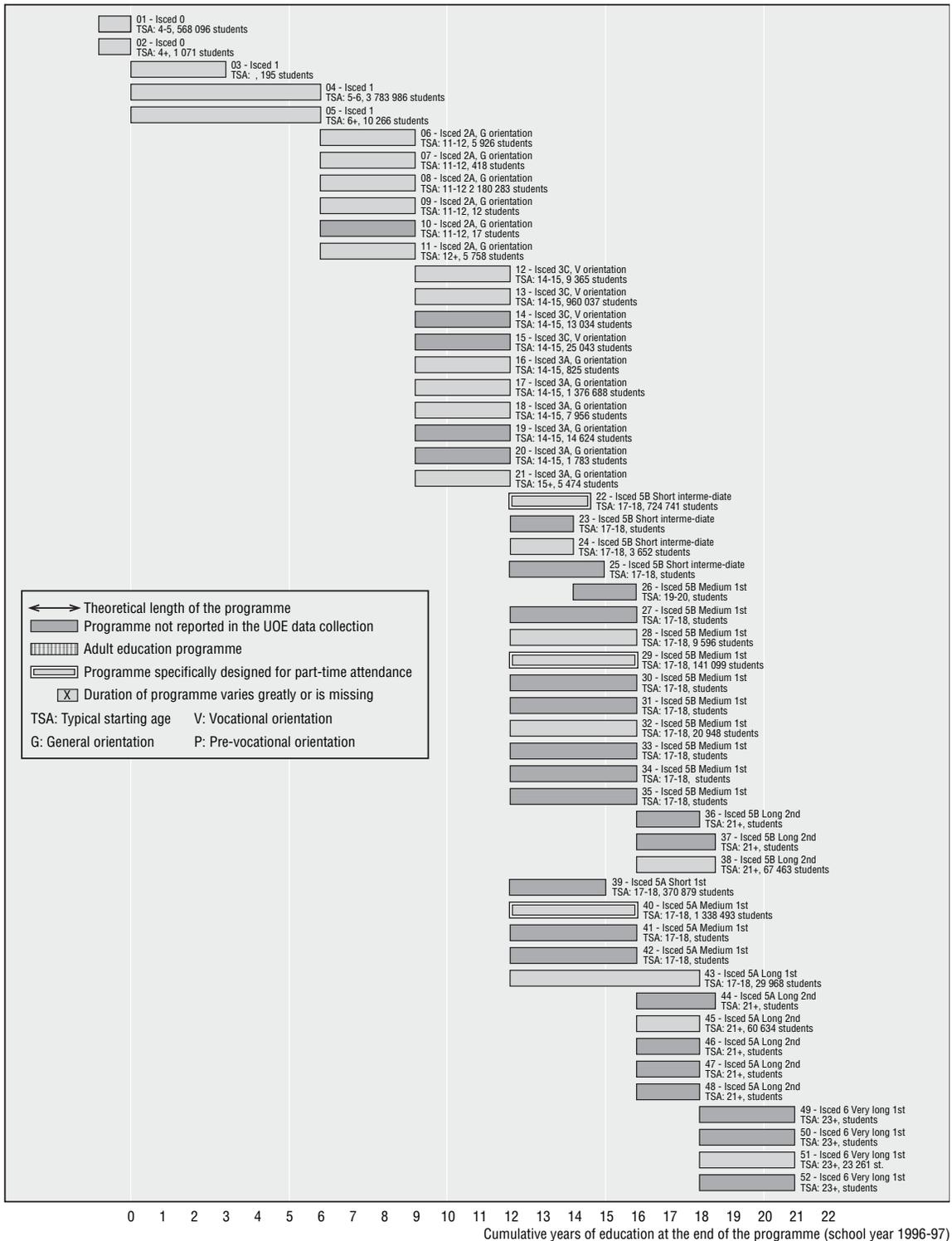
- 01 – Scuola dell'infanzia (Éducation préprimaire)
- 02 – Scuola elementare (École primaire)
- 03 – Corsi di alfabetizzazione culturale 1° ciclo (Formation des adultes en situation d'illétrisme – 1^{er} cycle)
- 04 – Scuola Media (Enseignement secondaire du 1^{er} cycle)
- 05 – Corsi di alfabetizzazione culturale 2° ciclo (Formation des adultes en situation d'illétrisme – 2^e cycle)
- 06 – Formazione professionale regionale postobbligo (Formation professionnelle régionale)
- 07 – Raccordo formazione-istruzione (Formation pratique et théorique en alternance)
- 08 – Istituto professionale (I ciclo) (Centre de formation professionnelle – 1^{er} cycle)
- 09 – Conservatorio musicale (Conservatoire de musique)
- 10 – Accademia di danza (Études de danse)
- 11 – Istituto d'Arte (I ciclo) (École d'art – 1^{er} cycle)
- 12 – Liceo artistico (École supérieure d'art)
- 13 – Corsi sperimentali in Istituti professionali e Istituti d'arte (Formations pratiques dans les domaines professionnels et artistiques)
- 14 – Istituto professionale (II ciclo) (Centre de formation professionnelle – 2^e cycle)
- 15 – Istituto d'Arte (II ciclo) (École d'art – 2^e cycle)
- 16 – Istituto tecnico (Centre d'enseignement technique)
- 17 – Liceo (classico, scientifico, linguistico), ex istituto magistrale ed, ex scuola magistrale (Enseignement général secondaire)
- 18 – Liceo artistico (anno integrativo) (École supérieure d'art – 5^e année)
- 19 – Formazione professionale postdiploma regionale (Formation professionnelle régionale)
- 20 – Formazione tecnica superiore (Enseignement techniques de haut niveau)
- 21 – Conservatorio musicale (Conservatoire de musique)
- 22 – Istituto Superiore di Educazione Fisica (Études de sport)
- 23 – Accademia di belle arti (Académie des beaux-arts)
- 24 – Accademia di arte drammatica (Études d'art dramatique)
- 25 – Istituto Superiore Industrie Artistiche (Études artistiques de haut niveau)
- 26 – Accademia di danza (Études de danse)
- 27 – Corsi di Diploma universitario (Formation universitaire)
- 28 – Corsi di Laurea (Formation universitaire)
- 29 – Corsi di perfezionamento (Formation postlicence)
- 30 – Specializzazione postlaurea (Formation postlicence spécialisée)
- 31 – Dottorati di ricerca (Doctorat)

Japan



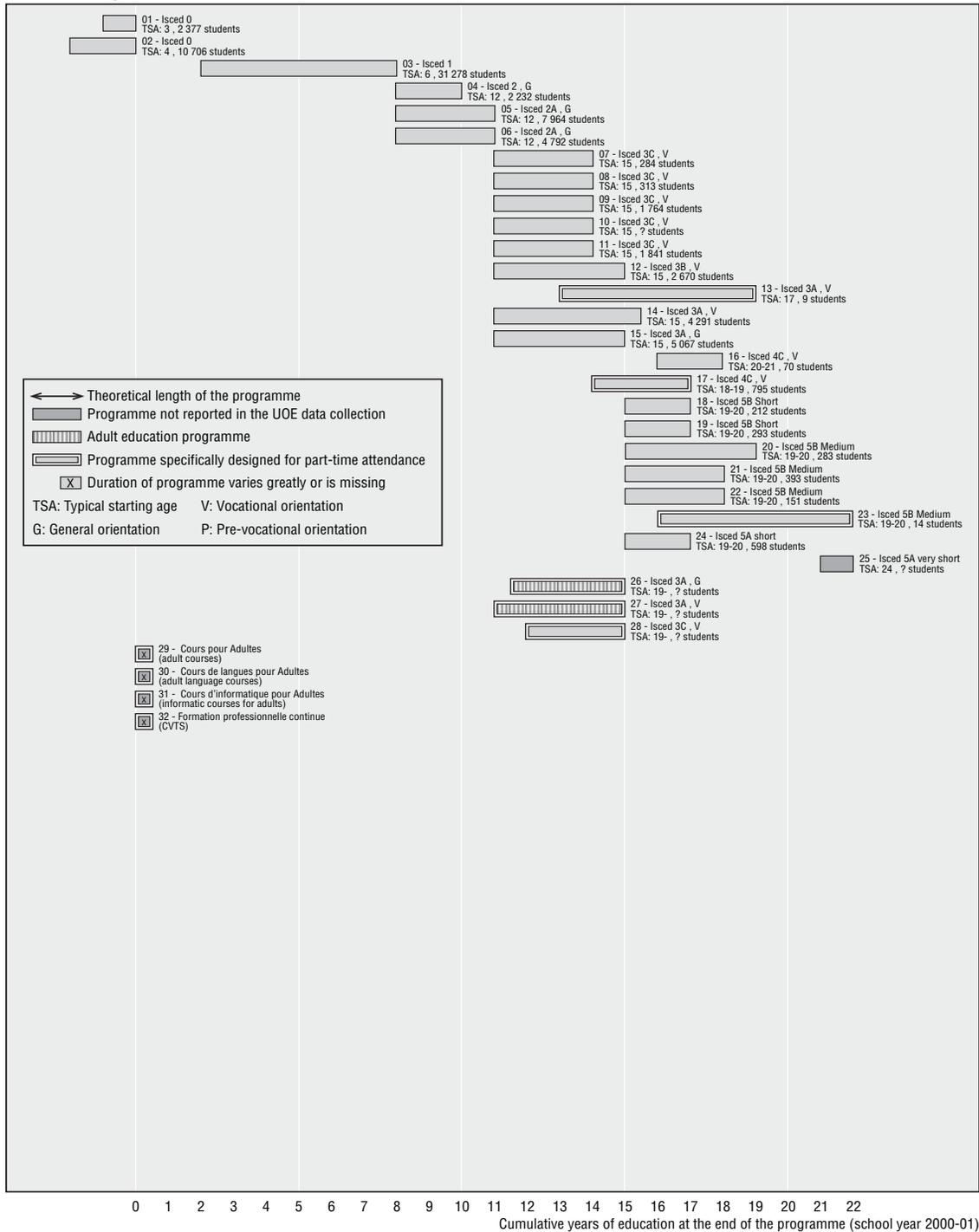
- 01 – Hoikusho (Garderie)
- 02 – Yochien (Jardin d'enfants)
- 03 – Tokushu-kyoiku-gakko Yochi-bu (École spéciale, section jardin d'enfants)
- 04 – Shogakko (École élémentaire)
- 05 – Tokushu-kyoiku-gakko Shogaku-bu (École spéciale, section élémentaire)
- 06 – Chugakko (École d'enseignement secondaire, 1^{er} cycle)
- 07 – Chuto-kyoiku-gakko (Zenkai katei) (École d'enseignement secondaire – 1^{ère} section)
- 08 – Tokushu-kyoiku-gakko Chugaku-bu (École spéciale, section secondaire du 1^{er} cycle)
- 09 – Koto-gakko Zennichisei Honka Futu (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation générale de jour à temps plein)
- 10 – Koto-gakko Teijisei Honka Futu (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation générale le jour/le soir)
- 11 – Koto-gakko Tsushinsei Futu (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation générale par correspondance)
- 12 – Koto-gakko Zennichisei Honka Futu (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation (générale) intégrée de jour à temps plein)
- 13 – Koto-gakko Teijisei Honka Sogo (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation (générale) intégrée le jour/le soir)
- 14 – Koto-gakko Zennichisei Honka Senmon (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation spécialisée de jour à temps plein)
- 15 – Koto-gakko Teijisei Honka Senmon (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation spécialisée le jour/le soir)
- 16 – Koto-gakko Tsushinsei Senmon (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation spécialisée par correspondance)
- 17 – Koto-gakko Zennichisei Teijisei Bekka(Futu Sogo Senmon) (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation – générale, intégrée, spécialisée – à court terme le jour/le soir)
- 18 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Zennichisei Honka Futu (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e section – formation générale de jour à temps plein)
- 19 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Teijisei Honka Futu (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e section – formation générale le jour/le soir)
- 20 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Zennichisei Honka Sogo (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e section – formation (générale) intégrée de jour à temps plein)
- 21 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Teijisei Honka Sogo (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e cycle – formation (générale) intégrée le jour/le soir)
- 22 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Zennichisei Honka Senmon (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e cycle – formation spécialisée de jour, à temps plein)
- 23 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Teijisei Honka Senmon (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e cycle – formation spécialisée le jour/le soir)
- 24 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Zennichisei Teijisei Bekka(Futu Sogo Senmon) (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e cycle – formation (générale) intégrée, spécialisée, à court terme de jour à temps plein/le soir)
- 25 – Tokushu-kyoiku-gakko Koto-bu Honka Fusu (École spéciale, section secondaire du 2^e cycle, formation générale)
- 26 – Tokushu-kyoiku-gakko Koto-bu Honka Sogo (École spéciale, section secondaire du 2^e cycle, formation (générale) intégrée)
- 27 – Tokushu-kyoiku-gakko Koto-bu Honka Senmon (École spéciale, section secondaire du 2^e cycle, formation spécialisée)
- 28 – Tokushu-kyoiku-gakko Koto-bu Bekka (École spéciale, section secondaire du 2^e cycle, formation courte)
- 29 – Koto-senmon-gakko Honka (Institut de technologie, formation ordinaire)
- 30 – Sensyu-gakko Koto katei (Institut de formation spécialisée, niveau secondaire, 2^e cycle)
- 31 – Koto-gakko Zennichisei Teijisei Senkoka(Futu Sogo Senmon) (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle, formation de haut niveau – générale, intégrée, spécialisée – assurée à temps plein le jour/le soir)
- 32 – Chuto-kyoiku-gakko (Koki katei) Zennichisei Teijisei Senkoka(Futu Sogo Senmon) (Établissement d'enseignement secondaire – 2^e cycle – formation de haut niveau – générale, intégrée, spécialisée – assurée à temps plein le jour ou le jour et le soir)
- 33 – Tokushu-kyoiku-gakko Koto-bu Senkoka (Futu Sogo Senmon) (École spéciale, section secondaire du 2^e cycle, formation approfondie – générale, intégrée, spécialisée)
- 34 – Tanki-daigaku Bekka (Établissement d'enseignement supérieur, filière courte)
- 35 – Daigaku Gakubu Bekka (Université, filière courte)
- 36 – Tanki-daigaku Honka (Établissement d'enseignement supérieur, filière normale)
- 37 – Tanki-daigaku Senkoka (Établissement d'enseignement supérieur, formation de haut niveau)
- 38 – Tanki-daigaku Tushinsei (Établissement d'enseignement supérieur, formation par correspondance)
- 39 – Koto-senmon-gakko Honka (Institut de technologie, filière normale)
- 40 – Koto-senmon-gakko Senkoka (Institut de technologie, formation de haut niveau)
- 41 – Sensyu-gakko Senmonkatei (Institut de formation spécialisée, niveau postsecondaire)
- 42 – Daigaku Gakubu (Université, formation prélicence)
- 43 – Daigaku Ishigaku Juigaku (Université, formation prélicence en médecine, dentisterie et médecine vétérinaire)
- 44 – Daigaku Senkoka (Université, formation de haut niveau)
- 45 – Daigaku Tsushinsei katei (Université, formation prélicence par correspondance)
- 46 – Daigakuin Shushi katei Tsushinsei katei (Université, école doctorale, formation sanctionnée par un master, formation par correspondance)
- 47 – Daigakuin Shushi katei (Université, école doctorale, formation sanctionnée par un master)
- 48 – Daigakuin Hakushi katei (Université, école doctorale, formation au doctorat)
- 49 – Daigakuin Hakushi katei Ishigaku Juigaku (Université, école doctorale, formation au doctorat en médecine, dentisterie et médecine vétérinaire)
- 50 – Senshu-gakko Ippan katei (Institut de formation spécialisée, formation générale)
- 51 – Kakushu-gakko (Établissements assurant des formations diverses)

Korea



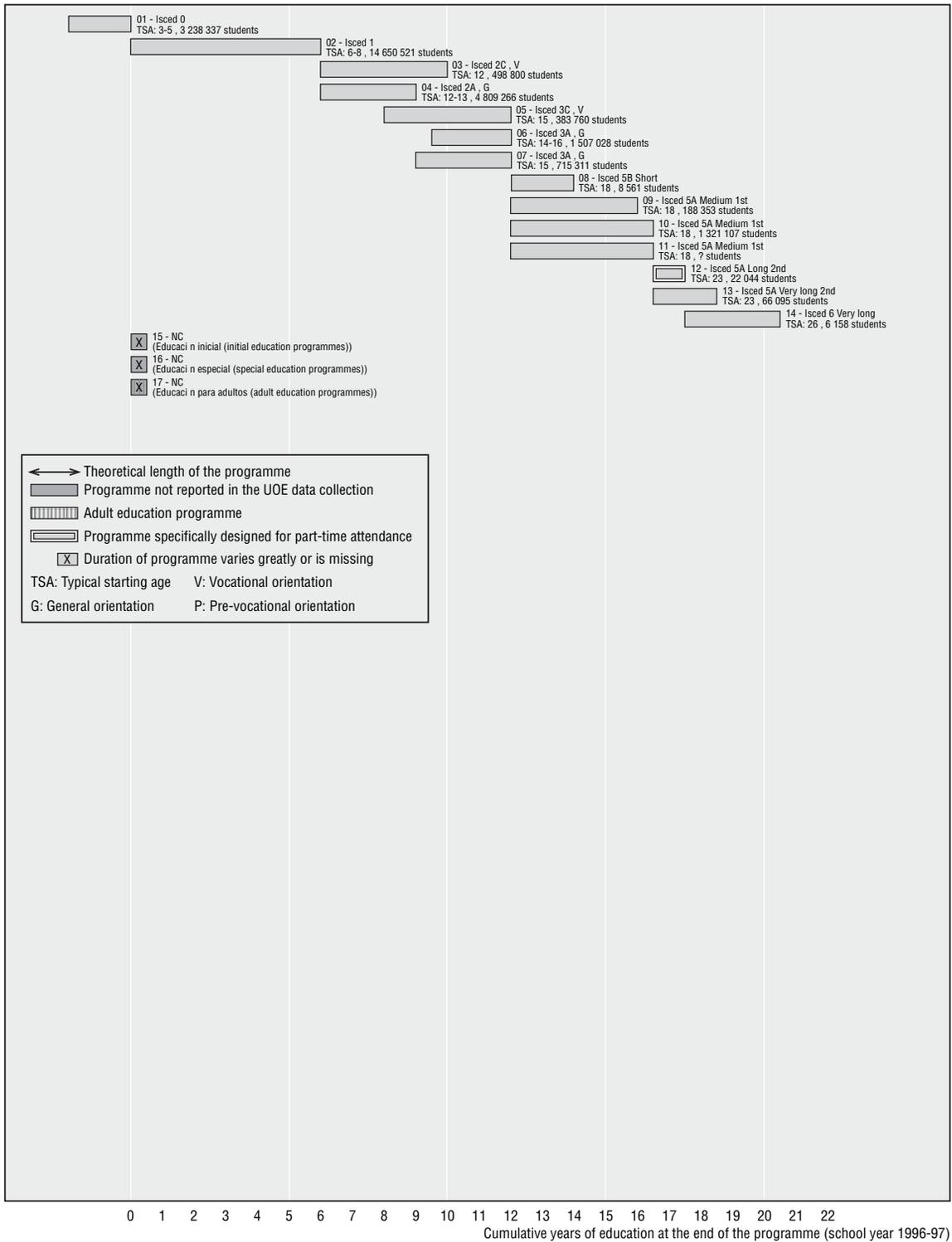
- 01 – Yuchiwon (Jardin d'enfants)
- 02 – Teuksu-hakgyo(ynchiwon kwajong) [École spéciale, jardin d'enfants]
- 03 – Kongmin-hakgyo (École publique)
- 04 – Chodeung-hakgyo (École primaire)
- 05 – Teuksu-hakgyo(chodeung-hakgyo kwajong) (École spéciale, enseignement primaire)
- 06 – Kakjong-hakgyo(jung-hakgyo kwajong) (École polyvalente, premier cycle du secondaire)
- 07 – Kodeung kongmin hakgyo (École primaire supérieure)
- 08 – Jung-hakgyo (Établissement d'enseignement secondaire, premier cycle)
- 09 – Sanupche-busol junghakgyo (Établissements d'enseignement secondaire, premier cycle, rattaché à des entreprises industrielles)
- 10 – Teukbul hakgeop(junghakgyo) (Cours du soir spéciaux pour les jeunes qui travaillent, enseignement secondaire du premier cycle)
- 11 – Teuksu-hakgyo (jung-hakgyo kwajong) (École spéciale, enseignement secondaire du premier cycle)
- 12 – Kodeung kisul-hakgyo) (École de formation du 2^e cycle aux métiers artisanaux)
- 13 – Silupgye kodeung-hakgyo) (École professionnelle du 2^e cycle)
- 14 – Teukbul hakgeop (silupgye kogyo) (Cours du soir spéciaux pour les jeunes qui travaillent, formation professionnelle du 2^e cycle)
- 15 – Sawhaigyoyuksiseol hakgyo (Établissements d'enseignement agréés, hors système scolaire)
- 16 – Kakjong-hakgyo (kodeung-hakgyo kwajong) (École polyvalente, formation du 2^e cycle)
- 17 – Ilbanye kodeung-hakgyo (Établissement d'enseignement général du 2^e cycle)
- 18 – Sanupche-busol kodeung-hakgyo (Établissements d'enseignement du 2^e cycle, rattachés à des entreprises industrielles)
- 19 – Bangsongtongsin kodeung-hakgyo (Enseignement secondaire du 2^e cycle par correspondance)
- 20 – Teukbul hakgeop (ilbanye kogyo) (Cours du soir spéciaux pour les jeunes qui travaillent, enseignement général secondaire du 2^e cycle)
- 21 – Teuksu-hakgyo (kodeung-hakgyo kwajong) (École spéciale, enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 22 – Jeonmun daehak (Établissement d'enseignement supérieur, 1^{er} cycle)
- 23 – Kinung daehak (Institut polytechnique)
- 24 – Kakjong-hakgyo (jeonmun daehak kwajong) (Établissement polyvalent, formation du supérieur, 1^{er} cycle)
- 25 – Kisul daehak (Institut d'enseignement technique)
- 26 – Yukkun samsakwan hakgyo (Troisième académie militaire)
- 27 – Semu daehak (École nationale des impôts)
- 28 – Kakjong-hakgyo (daehak kwajong) (École polyvalente, formation prélicence)
- 29 – Sanup daehak (gaebang daehak) (Centre de formation supérieure à distance, université polytechnique)
- 30 – Yukkun sakwan hakgyo (Académie militaire)
- 31 – Geongchal daehak (École nationale de police)
- 32 – Gyoyuk daehak (Centre universitaire de formation des enseignants)
- 33 – Kukkunganho sakwan hakgyo (École d'infirmiers)
- 34 – Haekun sakwan hakgyo (École navale)
- 35 – Kongkun sakwan hakgyo (École de l'aviation militaire)
- 36 – Kukbang daehakwon (École de la défense nationale)
- 37 – Teuksu daehakwon (Établissement d'enseignement spécialisé postlicence)
- 38 – Jeonmun daehakwon (École professionnalisée d'enseignement postlicence)
- 39 – Bangsongtongsin daehak (Centre de formation supérieure à distance)
- 40 – Daehak(gyo) (Université)
- 41 – Hankuk kwahak kisulwon (Institut supérieur coréen des sciences et de la technologie)
- 42 – Hankuk yeosuljonghap hakgyo (yeosulsa kwajong) (Université nationale coréenne des lettres et sciences humaines)
- 43 – Woikwa deahak, chikwa daehak (Université, études de médecine et de dentisterie)
- 44 – Hankuk jeongsin munwha yeonku won (seoksa kwajong) (Académie des études coréennes, programme de master)
- 45 – Ilbandaehakwon (seoksa kwajong) (École doctorale, programme préparant au diplôme de master, filière courte)
- 46 – Hankuk kwahak kisulwon (seoksa kwajong) (Institut supérieur coréen des sciences et de la technologie, formation sanctionnée par un master)
- 47 – Daehakwon daehak (seoksa kwajong) (École doctorale universitaire)
- 48 – Hankuk yeosuljonghap hakgyo (jeonmun yeosulsa kwajong) (Université nationale coréenne des lettres et sciences humaines, programme conduisant au master)
- 49 – Hankuk kwahak kisulwon (baksa kwajong) (Institut supérieur coréen des sciences et de la technologie)
- 50 – Hankuk jeongsin munwha yeonku won (baksa kwajong) (Académie des études coréennes, doctorat)
- 51 – Ilban daehakwon (baksa kwajong) (École doctorale, programme conduisant au diplôme de doctorat)
- 52 – Daehakwon daehak (baksa kwajong) (École doctorale universitaire)

Luxembourg



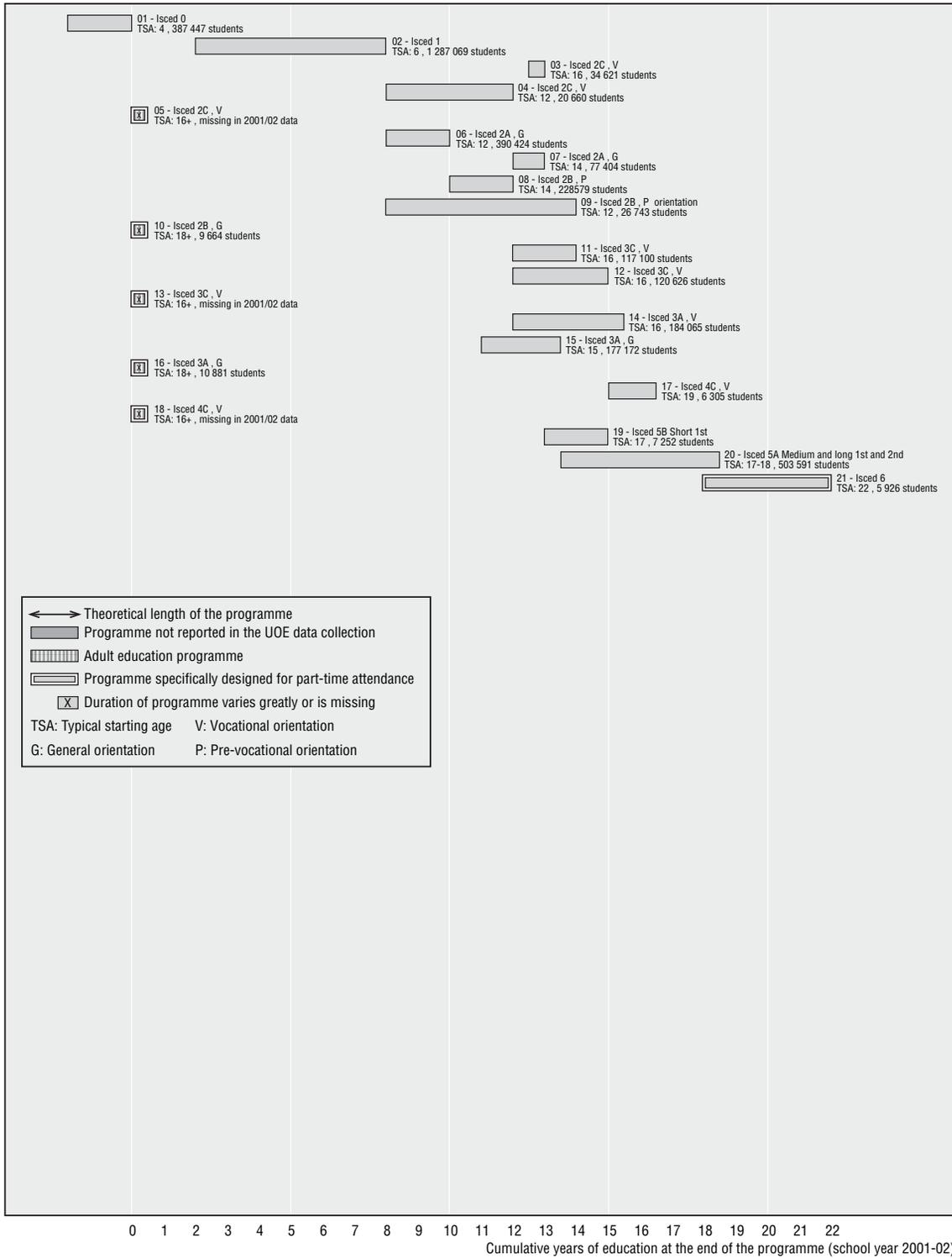
- 01 – Éducation précoce
- 02 – Éducation préscolaire
- 03 – Enseignement primaire
- 04 – Régime préparatoire de l'EST (EST = enseignement secondaire technique)
- 05 – Cycle inférieur de l'EST
- 06 – Cycle inférieur de l'ES
- 07 – Apprentissage à deux degrés CITP (CITP = certificat d'initiation technique et professionnelle)
- 08 – Régime professionnel : CCM (CCM = certificat de capacité manuelle)
- 09 – Régime professionnel concomitant
- 10 – Régime professionnel filière mixte
- 11 – Régime professionnel temps plein
- 12 – Régime de la formation de technicien
- 13 – Formation d'éducateurs (en cours d'emploi)
- 14 – Régime technique
- 15 – Cycles moyen et supérieur de l'enseignement secondaire général
- 16 – Profession de santé : spécialisation
- 17 – Brevet de maîtrise
- 18 – Brevet de technicien supérieur (BTS)
- 19 – Cycle court d'études supérieures en gestion ou en informatique
- 20 – Formation à l'ingénieur-industriel
- 21 – Formation des instituteurs
- 22 – Formation d'éducateurs gradués
- 23 – Formation d'éducateurs gradués (en cours d'emploi)
- 24 – Cours universitaires 1^{er} cycle (DPCU = diplôme de premier cycle universitaire)
- 25 – Études supérieures spécialisées en contentieux communautaires
- 26 – Cycles moyen et supérieur de l'enseignement secondaire général pour adultes
- 27 – Régime technique pour adultes
- 28 – Cours de formation professionnelle préparant au CATP (CATP = certificat d'aptitude technique et professionnelle)
- 29 – Cours pour adultes
- 30 – Cours de langues pour adultes
- 31 – Cours d'informatique pour adultes
- 32 – Formation professionnelle continue (CVTS)

Mexico



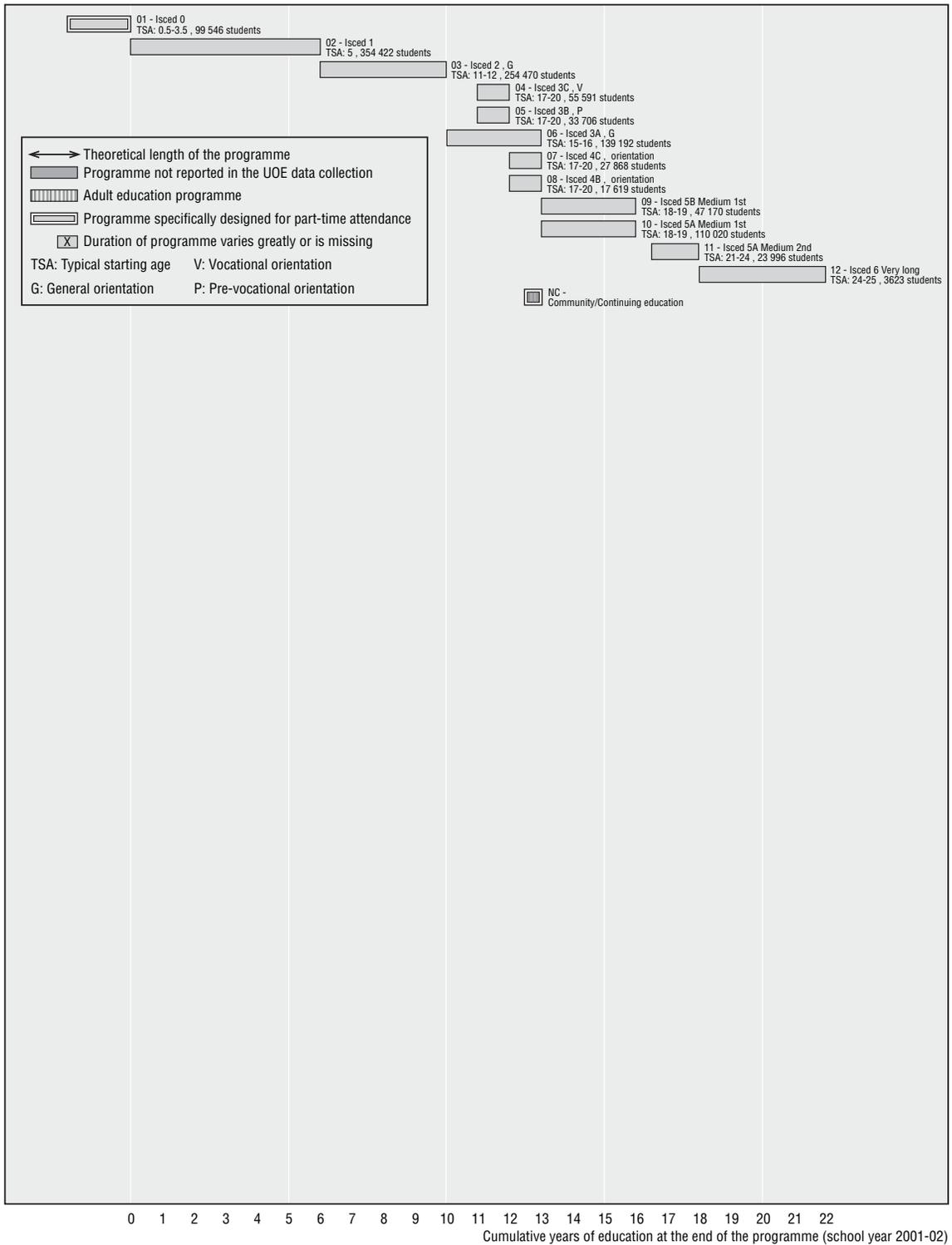
- 01 – Educación preescolar (Éducation préprimaire)
- 02 – Educación primaria (Enseignement primaire)
- 03 – Capacitación para el trabajo (Enseignement secondaire du 1^{er} cycle, à finalité professionnelle)
- 04 – Educación secundaria (Enseignement secondaire du 1^{er} cycle)
- 05 – Profesional medio (Formations professionnelles ou enseignement technique)
- 06 – Bachillerato general, Bachillerato por cooperación, Bachillerato pedagógico, Bachillerato de arte (Enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 07 – Bachillerato tecnológico (Enseignement secondaire du 2^e cycle à la fois général et technique)
- 08 – Licenciatura tecnológica (Universités technologiques – formations à finalité professionnelle, sanctionnées par un diplôme de 1^{er} cycle)
- 09 – Educación normal licenciatura (Institut de formation des enseignants – formations sanctionnées par le diplôme de licence)
- 10 – Licenciatura universitaria (Programmes universitaires sanctionnés par un diplôme de licence)
- 11 – Programas de institutos tecnológicos (Programmes des instituts technologiques, sanctionnés par un diplôme de licence)
- 12 – Programa de especialización (Formations de spécialisation sanctionnées par un diplôme de master – cycle court)
- 13 – Programa de maestría (Formations sanctionnées par un diplôme de master – cycle long)
- 14 – Programa de doctorado (Formations doctorales – doctorat)
- 15 – Educación inicial (Programmes de formation initiale)
- 16 – Educación especial (Programmes d'éducation spéciale)
- 17 – Educación para adultos (Programmes de formation pour adulte)

Netherlands



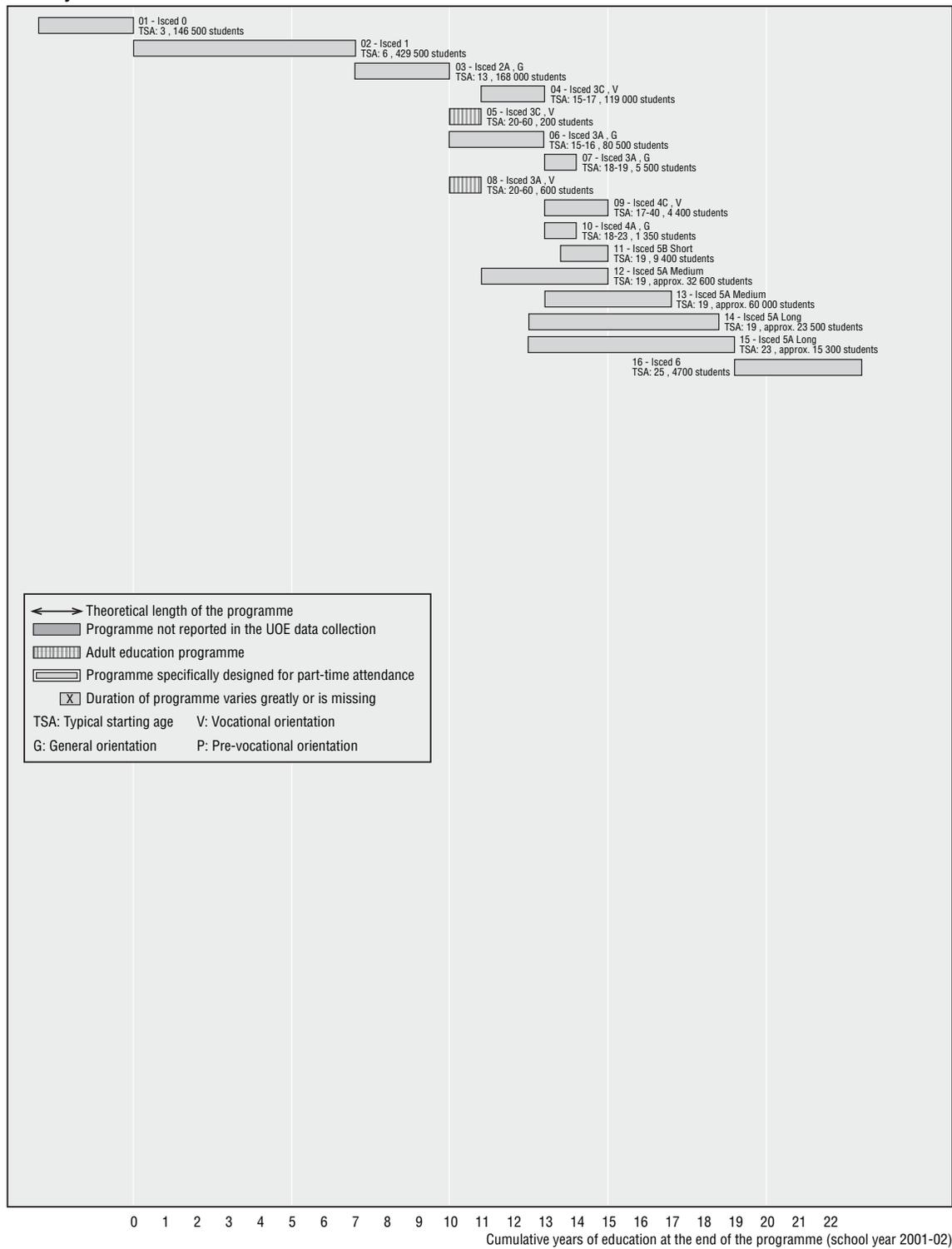
- 01 – Basisonderwijs en speciaal onderwijs; leerlingen 3-5 jaar oud (Enseignement primaire et enseignement primaire répondant à des besoins particuliers; élèves âgés de 3 à 5 ans)
- 02 – Basisonderwijs en speciaal onderwijs; leerlingen van 6 jaar en ouder (Enseignement primaire et enseignement primaire répondant à des besoins particuliers, élèves âgés de 6 ans et plus)
- 03 – WEB-assistentenopleiding [Formation professionnelle au métier d'assistant (niveau 1)]
- 04 – Praktijkonderwijs (Formation pratique)
- 05 – Particulier onderwijs op vbo-niveau (Formations professionnelles assurées dans des établissements privés, 1^{er} cycle du secondaire)
- 06 – Klas 1-2 voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) AND klas 1-2 algemeen voortgezet onderwijs (AVO) (Formation secondaire préprofessionnelle, 1^{ère} et 2^e années avec un contenu d'enseignement général ET formation secondaire générale, 1^{ère} et 2^e années)
- 07 – Klas 3 algemeen voortgezet onderwijs (AVO) (Enseignement secondaire général, 3^e année)
- 08 – Klas 3-4 voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) (Enseignement secondaire préprofessionnel, 3^e et 4^e années)
- 09 – Speciaal voortgezet onderwijs (SVO) en WEC-voortgezet (Enseignement secondaire répondant à des besoins particuliers)
- 10 – VAVO-MAVO-niveau (Enseignement général secondaire du 1^{er} cycle pour adultes)
- 11 – WEB-basisberoepsopleiding (Formation professionnelle, formation de base (niveau 2))
- 12 – WEB-vakopleiding (Formation professionnelle, formation professionnalisée (niveau 3))
- 13 – Particulier onderwijs op mbo-niveau (Formation professionnelle assurée dans des établissements privés, 2^e cycle secondaire)
- 14 – WEB-middenkaderopleiding [Formation professionnelle à des postes d'encadrement de niveau intermédiaire (niveau 4)]
- 15 – Klas 4-5 HAVO en klas 4-6 VWO (Enseignement secondaire général du 2^e cycle, 4^e à 6^e années)
- 16 – VAVO-HAVO/VWO-niveau (Enseignement général secondaire du 2^e cycle pour adultes)
- 17 – WEB-specialistenopleiding [Formation professionnelle, spécialisation (niveau 4)]
- 18 – Particulier onderwijs op postmbo-niveau (Formation professionnelle assurée dans des établissements privés, niveau postsecondaire non supérieur)
- 19 – Kort HBO (Formation supérieure professionnalisante, cycles courts)
- 20 – (Lang) HBO en WO, including Open University (Formation supérieure professionnalisante – cycles longs – et formation universitaire, y compris formations qualifiantes assurées à distance)
- 21 – AIO's (Assistants chercheurs)

New Zealand



-
- 01 – Early childhood Education (Éducation de la petite enfance)
 - 02 – Primary (Enseignement primaire)
 - 03 – Secondary (Year 7 to Year 10) (Enseignement secondaire – 7^e à 10^e années)
 - 04 – Certificate
 - 05 – Certificate
 - 06 – Upper Secondary (Year 11 to Year 13) (Enseignement secondaire du 2^e cycle – 11^e à 13^e années)
 - 07 – Certificate
 - 08 – Certificate
 - 09 – Diploma
 - 10 – Bachelor's degree (Diplôme universitaire de licence)
 - 11 – Post-graduate (Formation postlicence)
 - 12 – Doctorate, Higher Doctorates (Doctorat)
 - 13 – Community/Continuing Education (Formation de proximité/formation continue)

Norway



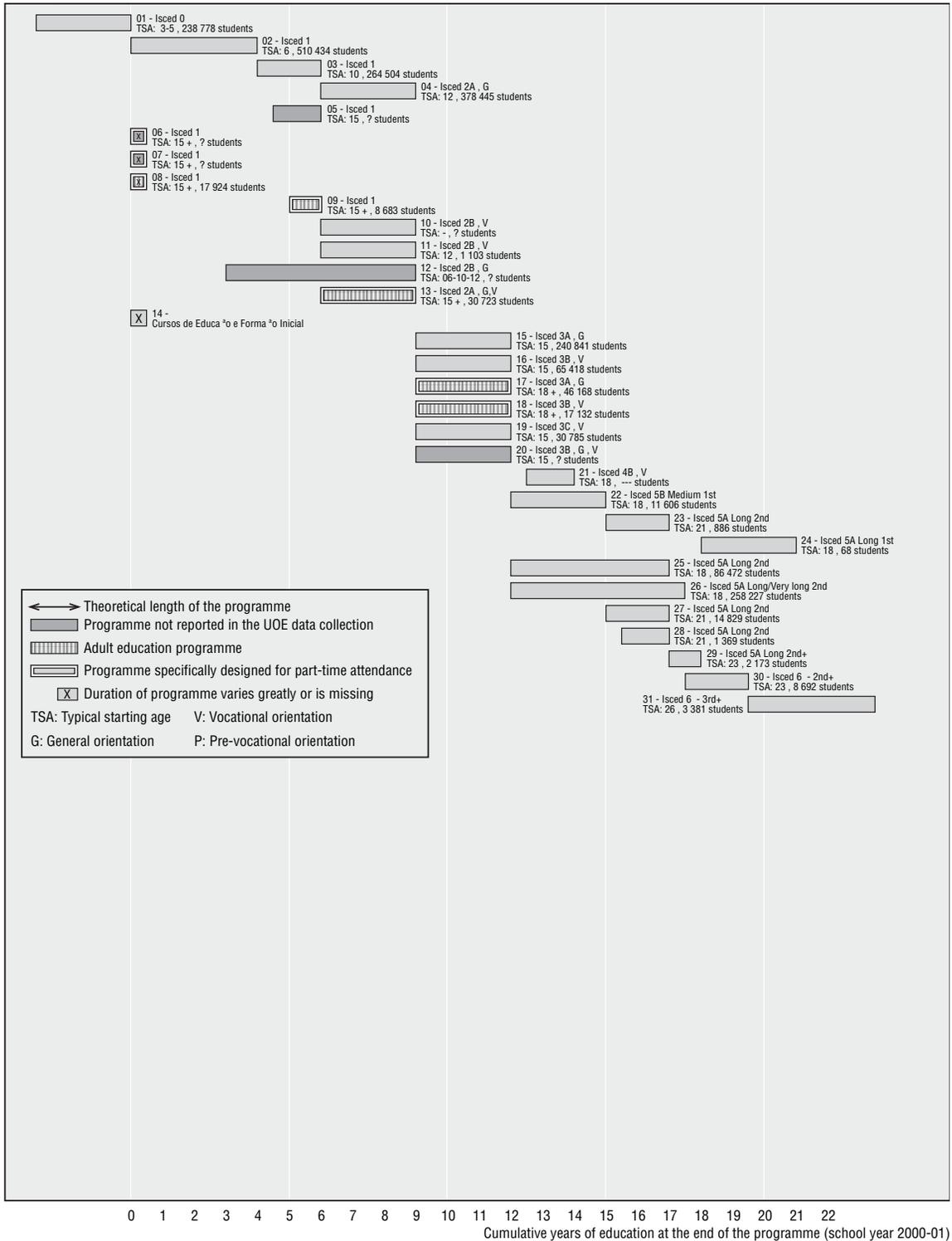
- 01 – Barnehage (kindergartenog Førskole (Éducation préscolaire)
- 02 – Grunnskole 1.-7. klasse (École primaire)
- 03 – Ungdomsskole 8.-10. klasse (Enseignement secondaire du 1^{er} cycle)
- 04 – Videregående opplæring, yrkesfag (Enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 05 – Arbeidsmarkedsopplæring (AMO) (Formations organisées dans le cadre du marché du travail)
- 06 – Videregående opplæring, Allmennfag (Enseignement secondaire général du 2^e cycle donnant accès à des études plus poussées)
- 07 – Videregående opplæring, allmennfag (Enseignement général du 2^e cycle donnant accès à des études plus poussées)
- 08 – Arbeidsmarkedsopplæring (AMO) (Formations organisées dans le cadre du marché du travail)
- 09 – Teknisk fagskole (Formations professionnelles spécialisées)
- 10 – Forberedende prøver (Formations préparatoires)
- 11 – Høgre utd., < 3 år, lavere grad (Enseignement supérieur, < 3 ans, 1^{er} diplôme)
- 12 – Høgre utd., lavere grad (Enseignement supérieur, 3 ans)
- 13 – Høgre utd., 4 år, lavere grad (Enseignement supérieur, 4 ans, 1^{er} diplôme)
- 14 – Høgre utdanning, lang/profesjonsutdanninger (Enseignement supérieur long professionnalisé, 1^{er} diplôme)
- 15 – Hovedfag/mag.art (Enseignement supérieur, 2^e diplôme)
- 16 – Doktorgrad (Doctorat)

Poland



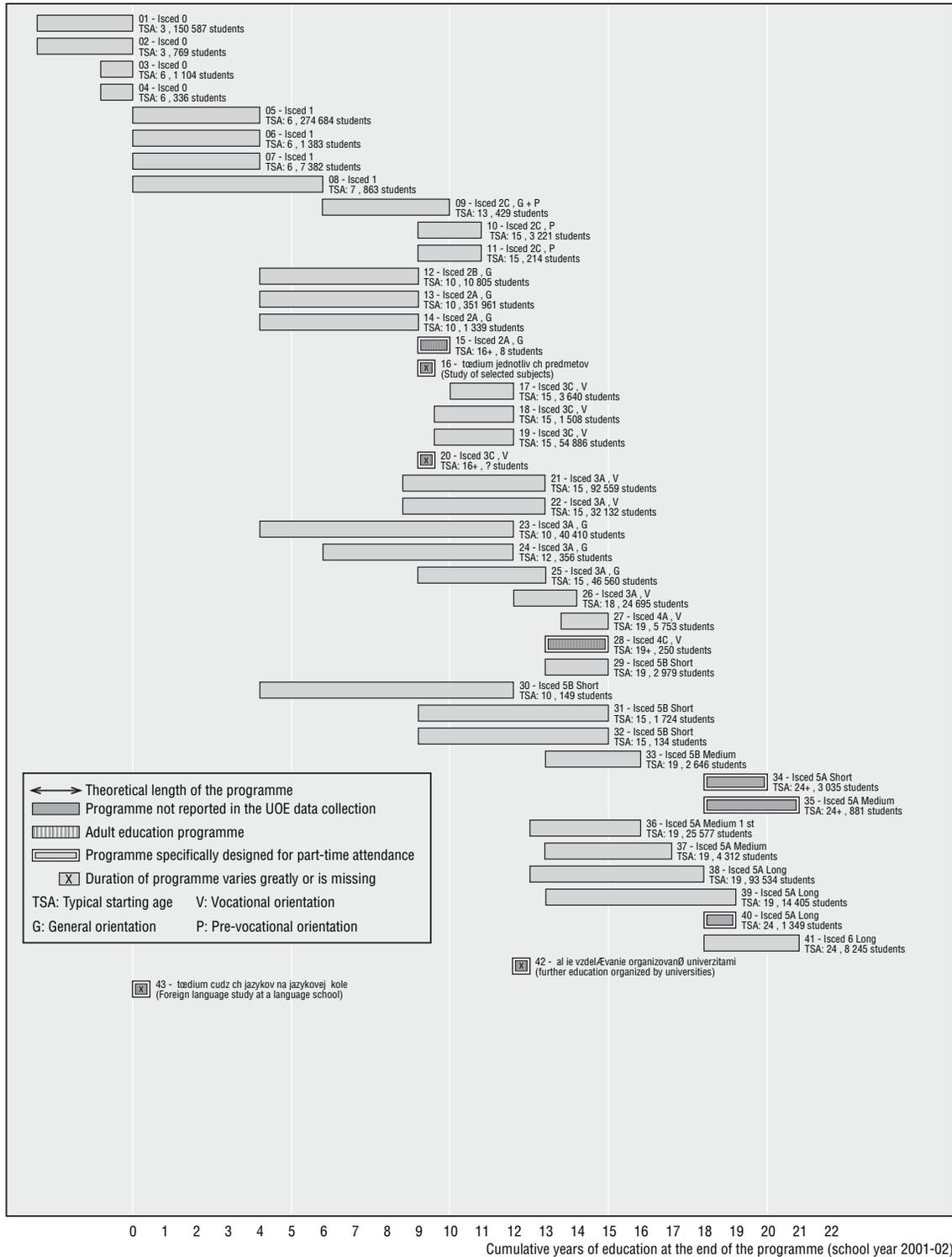
- 01 – Przedszkole [Éducation préscolaire, (jardin d'enfants)]
- 02 – Przedszkole specjalne [Éducation préscolaire (jardin d'enfants spécial)]
- 03 – Szkoła muzyczna I stopnia (École de musique, 1^{er} niveau)
- 04 – Szkoła podstawowa dla dzieci i młodzieży (École primaire pour jeunes et adolescents)
- 05 – Szkoła podstawowa dla dorosłych (École primaire pour adultes)
- 06 – Szkoła podstawowa specjalna dla dzieci i młodzieży (École primaire spéciale pour enfants et adolescents)
- 07 – Szkoła baletowa (École de ballet)
- 08 – Gimnazjum dla dzieci i młodzieży (Établissement d'enseignement secondaire pour enfants et adolescents)
- 09 – Gimnazjum dla dorosłych (Établissement d'enseignement secondaire pour adultes)
- 10 – Gimnazjum specjalne dla dzieci i młodzieży (Établissement d'enseignement spécial pour enfants et adolescents)
- 11 – Szkoła artystyczna II stopnia (École d'art, 2^e niveau)
- 12 – Szkoła artystyczna II stopnia (École d'art 2^e niveau)
- 13 – Szkoła zasadnicza dla młodzieży (École professionnelle, formation de base)
- 14 – Szkoła zasadnicza specjalna dla młodzieży (École professionnelle, formation de base spéciale)
- 15 – Szkoła zasadnicza dla dorosłych (École de formation professionnelle de base pour adultes)
- 16 – Liceum zawodowe dla młodzieży (École secondaire de formation professionnelle pour jeunes)
- 17 – Liceum zawodowe specjalne dla młodzieży (École secondaire spéciale de formation professionnelle pour jeunes)
- 18 – Liceum zawodowe dla dorosłych (École secondaire de formation professionnelle pour adultes)
- 19 – Technikum (liceum, szkoła równorzędna) dla młodzieży [Établissement d'enseignement secondaire technique (ou équivalent) pour jeunes]
- 20 – Technikum (liceum, szkoła równorzędna) dla młodzieży na podbudowie szkoły zasadniczej [Établissement secondaire d'enseignement technique (ou équivalent) pour jeunes]
- 21 – Technikum specjalne (liceum, szkoła równorzędna) dla młodzieży [Établissement spécial d'enseignement secondaire technique (ou équivalent) pour jeunes]
- 22 – Technikum specjalne (liceum, szkoła równorzędna) dla młodzieży na podbudowie szkoły zasadniczej [Établissement spécial d'enseignement secondaire technique (ou équivalent) pour jeunes]
- 23 – Technikum (liceum, szkoła równorzędna) dla dorosłych [Établissement d'enseignement secondaire technique (ou équivalent) pour adultes]
- 24 – Technikum (liceum, szkoła równorzędna) dla dorosłych na podbudowie szkoły zasadniczej [Établissement d'enseignement secondaire technique (ou équivalent) pour adultes]
- 25 – Liceum techniczne dla młodzieży (Lycée technique pour jeunes)
- 26 – Szkoła artystyczna II stopnia (École d'art, 2^e niveau)
- 27 – Szkoła artystyczna II stopnia (École d'art, 2^e niveau)
- 28 – Liceum ogólnokształcące dla młodzieży (Établissement d'enseignement secondaire général pour jeunes)
- 29 – Liceum ogólnokształcące dla młodzieży na podbudowie szkoły zasadniczej (Établissement d'enseignement secondaire général pour jeunes)
- 30 – Specjalne liceum ogólnokształcące dla młodzieży (Établissement spécial d'enseignement secondaire général pour jeunes)
- 31 – Liceum ogólnokształcące dla dorosłych (Établissement d'enseignement secondaire général pour adultes)
- 32 – Liceum ogólnokształcące dla dorosłych na podbudowie szkoły zasadniczej (Établissement d'enseignement secondaire général pour adultes)
- 33 – Szkoła policealna (Établissement d'enseignement postsecondaire)
- 34 – Szkoła policealna specjalna (Établissement spécial d'enseignement postsecondaire)
- 35 – Kolegium nauczycielskie (Institut de formation des enseignants)
- 36 – Nauczycielskie kolegium języków obcych (Institut de formation des enseignants de langues étrangères)
- 37 – Wyższe studia zawodowe (Formations supérieures professionnalisées)
- 38 – Wyższe studia zawodowe (Formations supérieures professionnalisées)
- 39 – Studia magisterskie (Études universitaires)
- 40 – Studia medyczne, studia weterynaryjne (Études universitaires médicales, études vétérinaires)
- 41 – Studia uzupełniające magisterskie (Formations postlicence conduisant au diplôme de master)
- 42 – Studia podyplomowe (Formations postlicence, études doctorales)
- 43 – Studia doktoranckie (Études doctorales)

Portugal



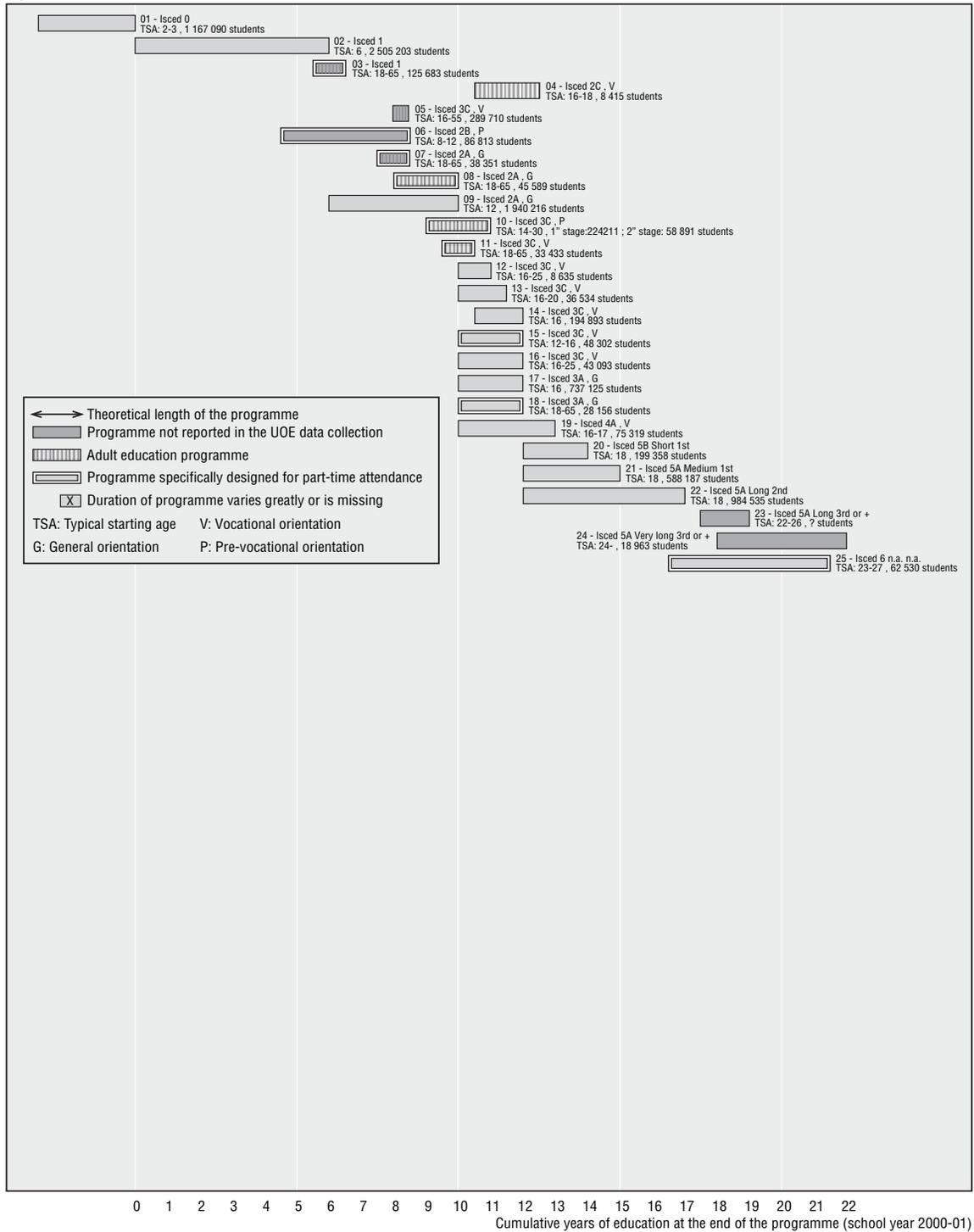
- 01 – Educação Pré-Escolar (Éducation préscolaire)
- 02 – Ensino Básico do 1 Ciclo (Enseignement primaire 1^{er} cycle)
- 03 – Ensino Básico do 2 Ciclo (Enseignement primaire 2^e cycle)
- 04 – Ensino Básico do 3 Ciclo (Enseignement secondaire 1^{er} cycle)
- 05 – Formação Profissional – Pré-aprendizagem (Formation préprofessionnelle)
- 06 – Educação Extra-Escolar Cursos de Atualização (Formation pour adultes – Formations de la seconde chance)
- 07 – Educação Extra-Escolar – Cursos de Alfabetização (Formation pour adultes en situation d’illétrisme)
- 08 – Ensino Recorrente (1 Ciclo) (Formation de base pour adultes – 1^{er} cycle)
- 09 – Ensino Recorrente (2 Ciclo) (Formation de base pour adultes – 2^e cycle)
- 10 – Cursos Técnico-Profissionais da Casa Pia – nível I (Formation professionnelle « Casa Pia » – niveau I)
- 11 – Escolas Profissionais Nível II (Écoles de formation professionnelle – niveau II)
- 12 – Curso Geral do Ensino Artístico (Enseignement secondaire artistique du 1^{er} cycle – Études artistiques de base, música, dança ou arts plásticos)
- 13 – Ensino Recorrente do 3 Ciclo (Formation pour adultes – Enseignement secondaire du 1^{er} cycle)
- 14 – Cursos de Educação e Formação Inicial (Formation initiale théorique et pratique)
- 15 – Cursos Gerais do Ensino Secundário (Enseignement secondaire du 2^e cycle – filière générale)
- 16 – Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário (Enseignement secondaire du 2^e cycle – filière technologique)
- 17 – Curso Geral do Ensino Secundário Recorrente (Formation pour adultes – Enseignement secondaire du 2^e cycle – filière générale)
- 18 – Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário Recorrente (Formation pour adultes – Enseignement secondaire du 2^e cycle – filière professionnelle)
- 19 – Escolas Profissionais Nível III (Écoles professionnelles – niveau III)
- 20 – Curso Complementar do Ensino Artístico (Música, Dança ou Artes Visuais) (Enseignement secondaire du 2^e cycle – Études artistiques)
- 21 – Cursos de Especialização Tecnológica (Enseignement postsecondaire – Spécialisation technologique)
- 22 – Ensino Superior – Bacharelato (Enseignement supérieur – 1^{er} diplôme universitaire)
- 23 – Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) (Enseignement supérieur – 2^e diplôme de niveau universitaire sanctionnant une spécialisation en deux ans des études précédentes)
- 24 – Ensino Superior – Preparatórios de Licenciatura (Enseignement supérieur – Début de la formation conduisant au 2^e diplôme de niveau universitaire)
- 25 – Licenciatura bi-etápica (Enseignement supérieur – 2^e diplôme de niveau universitaire)
- 26 – Ensino Superior – Licenciatura (Enseignement supérieur – 2^e diplôme de niveau universitaire)
- 27 – Ensino Superior – Licenciatura Complementos de formação (Enseignement supérieur – 2^e diplôme de niveau universitaire sanctionnant une formation de haut niveau)
- 28 – Ensino Superior – Licenciatura – Parte terminal (Enseignement supérieur – Formation finale sanctionnée par un 2^e diplôme de niveau universitaire)
- 29 – Curso de Especialização Pós-licenciatura (Pós-graduação) (Enseignement supérieur – Études spécialisées « pós-licenciatura »)
- 30 – Mestrado (Enseignement supérieur – 1^{er} titre de recherche de haut niveau)
- 31 – Doutoramento (Enseignement supérieur – 2^e titre de recherche de haut niveau)

Slovak Republic



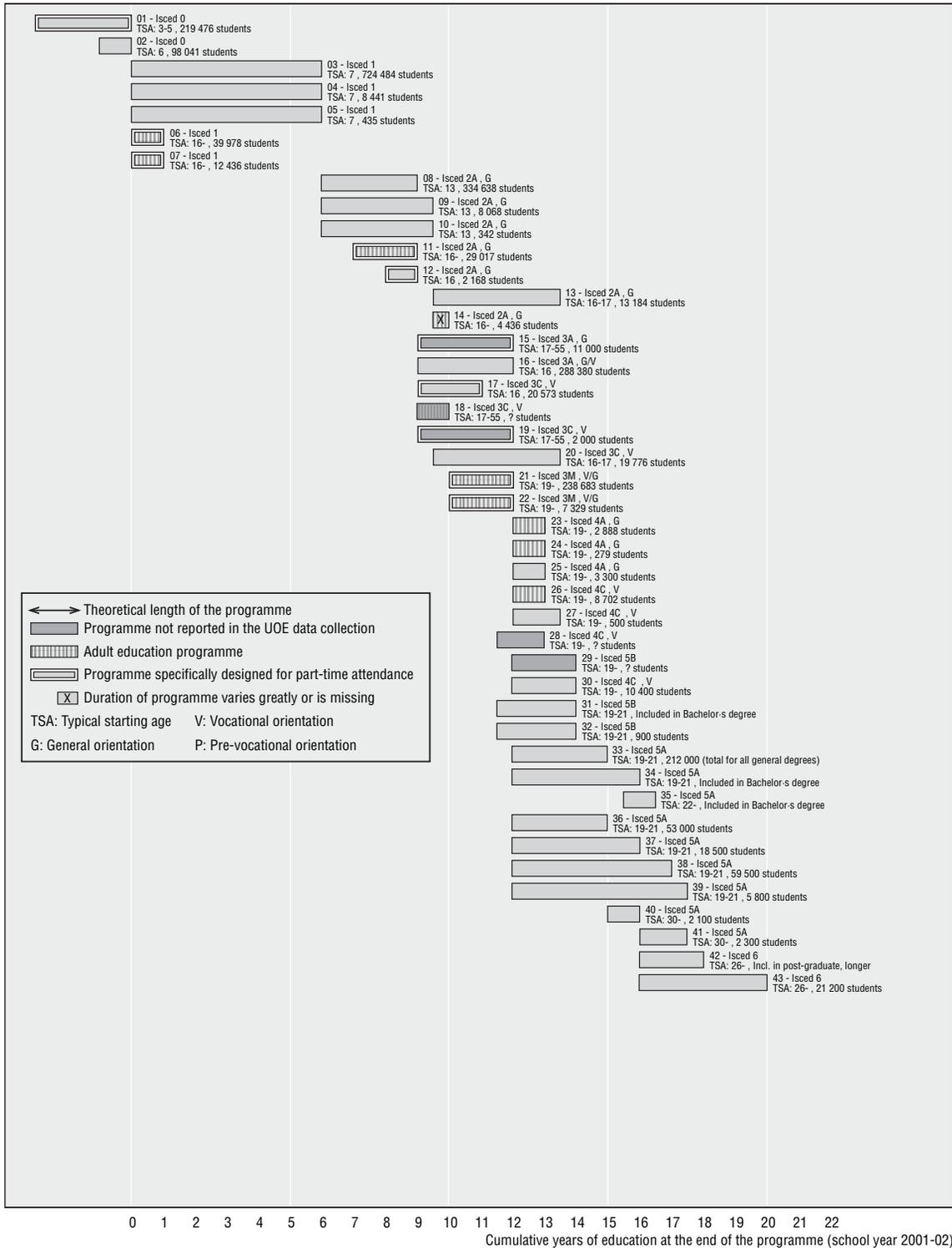
- 01 – Materská škola (Jardin d'enfants)
- 02 – Špeciálna materská škola (Jardin d'enfants, éducation spéciale)
- 03 – Prípravne triedy na základnej škole (Classes préparatoires dans les écoles élémentaires)
- 04 – Prípravne triedy v špeciálnych školách (Classes préparatoires dans les écoles spéciales)
- 05 – Základná škola – 1.stupe (École élémentaire – 1^{er} niveau)
- 06 – Špeciálna základná škola – 1.stupe (Classe élémentaire spéciale – 1^{er} niveau)
- 07 – Špeciálna škola typ A – 1.stupe (Classe spéciale, type A – 1^{er} niveau)
- 08 – Špeciálna škola typ B – nižšie a stredné stupe (Classe spéciale, type B – stade inférieur et intermédiaire)
- 09 – Špeciálna škola typ B – vyššie a pracovné stupe (École spéciale, type B – niveau supérieur et professionnel)
- 10 – Učilište (Centre d'apprentissage)
- 11 – Praktická škola (École pratique)
- 12 – Špeciálna škola typ A – 2.stupe (École spéciale, type A – 2^e niveau)
- 13 – Základná škola – 2.stupe (École élémentaire – 2^e niveau)
- 14 – Špeciálna základná škola – 2.stupe (École élémentaire spéciale – 2^e niveau)
- 15 – Kurzy na doplnenie základného vzdelania (Formation complémentaire de l'enseignement de base)
- 16 – Štúdium jednotlivých predmetov (Étude de certaines disciplines)
- 17 – Odborné učilište (École de formation professionnelle)
- 18 – Stredná odborná škola – štúdium bez maturity (Établissement d'enseignement secondaire spécialisé – non sanctionné par la maturité)
- 19 – Stredné odborné učilište – štúdium bez maturity (Établissement d'enseignement secondaire professionnel – non sanctionné par la maturité)
- 20 – Rekvalifikačné kurzy (Formation de reconversion)
- 21 – Stredná odborná škola – štúdium s maturitou (Établissement d'enseignement secondaire spécialisé – formation sanctionnée par la maturité)
- 22 – Stredné odborné učilište – štúdium s maturitou (Établissement d'enseignement secondaire professionnel – formation sanctionnée par la maturité)
- 23 – 8 ročné gymnázium (Gymnasium – 8 ans)
- 24 – 6 ročné gymnázium (Gymnasium – 6 ans)
- 25 – 4 ročné gymnázium (Gymnasium – 4 ans)
- 26 – Nadstavbové štúdium (Formation complémentaire)
- 27 – Pomaturitné kvalifikačné štúdium (Formation qualifiante postsecondaire)
- 28 – Doplnujúce pedagogické štúdium (Formation pédagogique supplémentaire)
- 29 – Pomaturitné špecializačné štúdium (Spécialisation postsecondaire)
- 30 – Tanečné konzervatórium – 8 ročné štúdium (Conservatoire de danse – 8 ans)
- 31 – Konzervatórium – 6 ročné (Conservatoire – 6 ans)
- 32 – Stredná odborná škola – 6 ročné štúdium (Établissement d'enseignement secondaire spécialisé – 6 ans)
- 33 – Vyššie odborné štúdium (Formation supérieure professionnalisée)
- 34 – Doplnujúce pedagogické štúdium (Formation pédagogique supplémentaire)
- 35 – Rozširujúce štúdium na vyučovanie (Formation approfondie à l'enseignement)
- 36 – Bakalárske štúdium (Études universitaires sanctionnées par la licence)
- 37 – 4 ročné magisterské štúdium (Études universitaires sanctionnées par le master – 4 ans)
- 38 – Magisterské a inžinierske štúdium (Formation sanctionnée par le master et par un diplôme d'ingénieur)
- 39 – Doktorské a inžinierske štúdium (Formation sanctionnée par un doctorat et un diplôme d'ingénieur)
- 40 – Štátna rigorózne skúšky (Examen d'État le « rigoureuse »)
- 41 – Doktorandské štúdium (Études de doctorat)
- 42 – Ďalšie vzdelávanie organizované univerzitami (Formation complémentaire organisée par les universités)
- 43 – Štúdium cudzích jazykov na jazykovej škole (Étude des langues étrangères dans une école de langues)

Spain



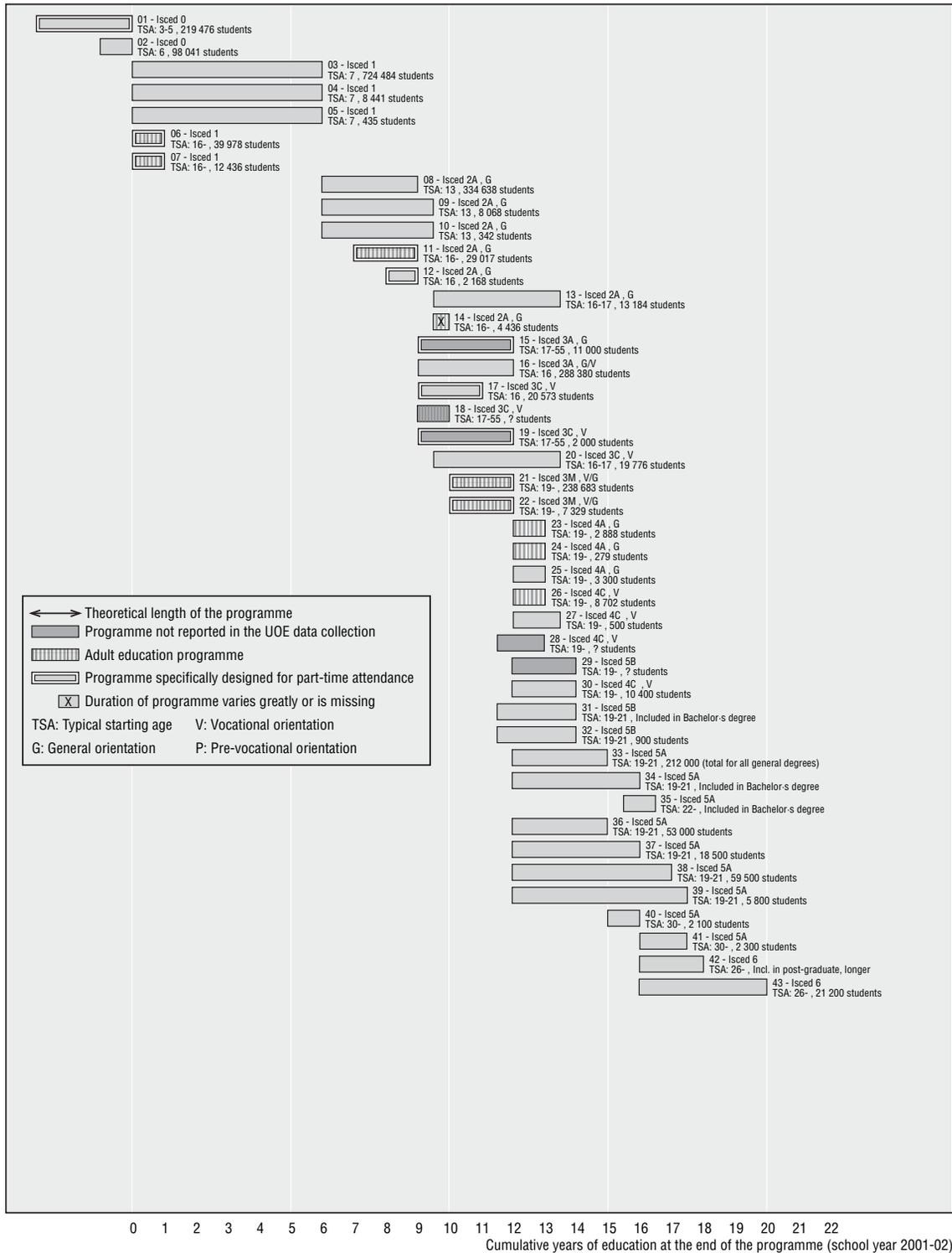
- 01 – Educación Infantil (Éducation préscolaire)
- 02 – Educación Primaria (Enseignement primaire)
- 03 – Enseñanzas Iniciales de Educación Básica para personas en edad adulta (Formation pour adultes – niveau primaire)
- 04 – F.P. Aprendizaje de Tareas/Transición a la vida adulta (Formation professionnelle – éducation spéciale)
- 05 – Formación ocupacional (Formation professionnelle)
- 06 – E. de la Danza y la Música – Grado Elemental (Études de danse et de musique – niveau élémentaire)
- 07 – Enseñanzas de adultos conducentes al Certificado de Escolaridad y al Graduado Escolar (Formation pour adultes – niveau secondaire 1^{er} cycle)
- 08 – Educación Secundaria para Adultos (Enseignement secondaire du 1^{er} cycle pour adultes)
- 09 – Educación Secundaria Obligatoria (Enseignement secondaire obligatoire – 1^{er} cycle)
- 10 – Escuelas Oficiales de Idiomas (Études des langues dans une école officielle de langues)
- 11 – F.P.I para Adultos (Formation professionnelle – 1^{er} niveau – formation pour adultes)
- 12 – Casas de oficio (Formation aux métiers artisanaux)
- 13 – Programas de Garantía Social (Formation professionnelle pour jeunes sans diplôme)
- 14 – Ciclos Formativos de Grado Medio (Formation professionnelle – niveau intermédiaire)
- 15 – E. de la Danza y de la Música – Grado Medio (Études de danse et de musique – niveau intermédiaire)
- 16 – Escuelas taller (Formation en apprentissage)
- 17 – Bachillerato (Enseignement secondaire du 2^e cycle, filière générale)
- 18 – Bachillerato (Distancia) (Enseignement secondaire du 2^e cycle, filière générale – formation à distance)
- 19 – Formación Profesional II (Formation professionnelle – 2^e niveau)
- 20 – Ciclos Formativos de Grado Superior (Formation professionnelle spécialisée – niveau supérieur)
- 21 – Diplomatura Universitaria (Formation universitaire – 1^{er} diplôme)
- 22 – Licenciatura universitaria (Formation universitaire – 1^{er} et 2^e cycles)
- 23 – Master y Estudios Postgrado de las Universidades (Études universitaires postlicence)
- 24 – Especialidades Sanitarias (Études postlicence dans le domaine de la santé – spécialisation)
- 25 – Doctorado (Enseignement universitaire – doctorat)

Sweden



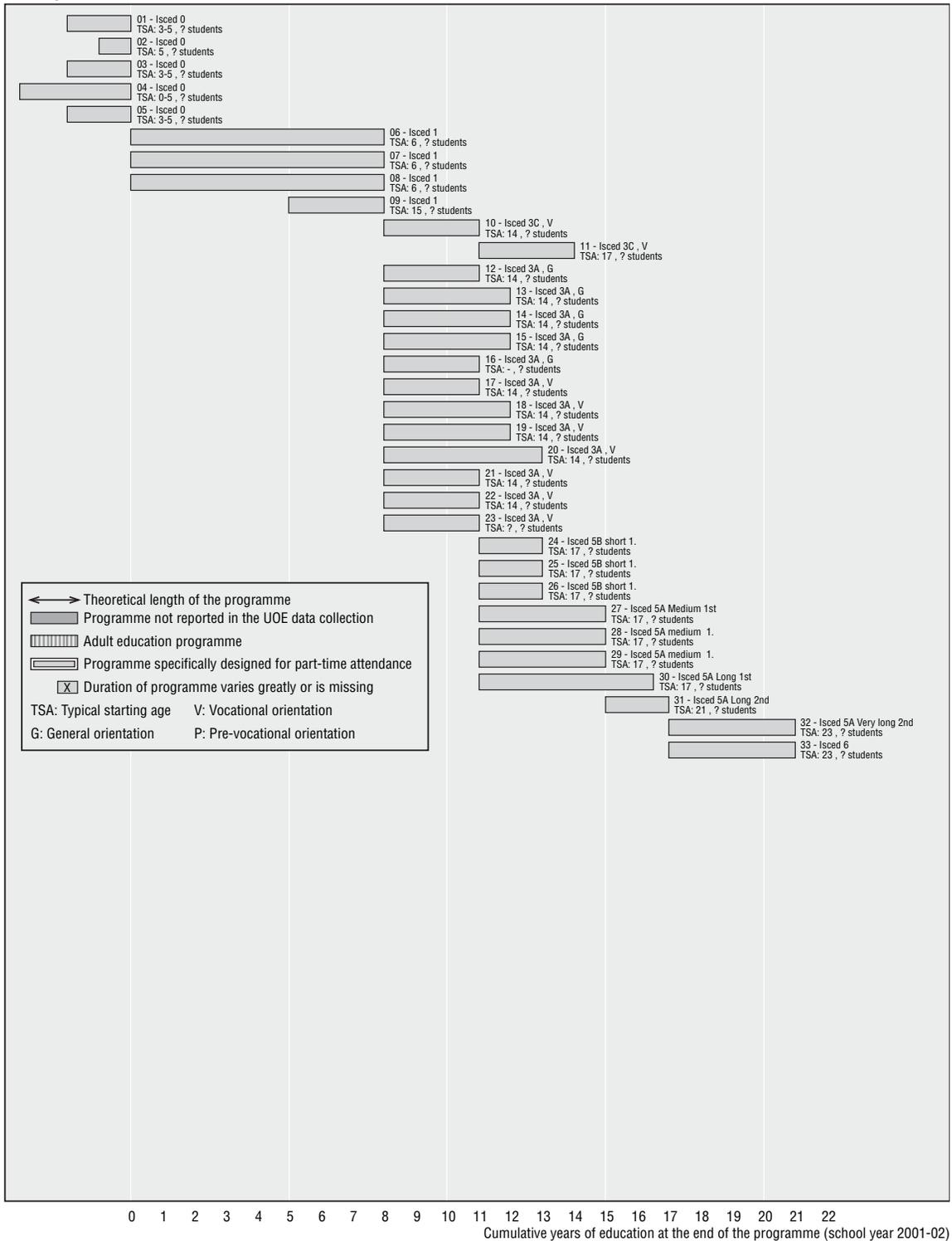
- 01 – Förskola för barn/elever 3 år eller äldre (Éducation préscolaire pour les enfants/élèves âgés de 3 ans ou plus)
- 02 – Förskoleklass (Classes préscolaires)
- 03 – Grundskolan, skolår 1-6. (École obligatoire, 1^{ère} à 6^e années)
- 04 – Obligatorisk särskola, skolår 1-6. (École spéciale pour les déficients intellectuels, 1^{ère} à 6^e années)
- 05 – Specialskolan, skolår 1-6 (École spéciale pour les enfants déficients visuels, malentendants et présentant des troubles du langage, 1^{ère} à 6^e années)
- 06 – Svenska för invandrare (Apprentissage du suédois pour les immigrants)
- 07 – Grundläggande vuxenutbildning - läs- och skrivinläring (Komvux) (Formation pour adultes – enseignement de base de la lecture et de l'écriture pour adultes)
- 08 – Grundskolan, skolår 7-9. (École obligatoire, 7^e à 9^e années)
- 09 – Obligatorisk särskola, skolår 7-10. (École spéciale pour les déficients intellectuels, 7^e à 10^e années)
- 10 – Specialskolan, skolår 7-10 (École spéciale pour les élèves déficients visuels, malentendants et présentant des troubles du langage, 7^e à 10^e années)
- 11 – Grundläggande vuxenutbildning (Komvux) (Formation pour adultes – Enseignement de base pour adultes)
- 12 – Gymnasieskolan – individuella program bestående av grundskolekurser. (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle – Formation personnalisée dans le cadre de l'obligation scolaire)
- 13 – Gymnasiesärskolan – yrkes och verksamhetsträning (Enseignement secondaire du 2^e cycle pour les élèves présentant des troubles de l'apprentissage – Formation professionnelle dans le cadre du 2^e cycle du secondaire)
- 14 – Sär vux, grundsärskolenivå och träningskolenivå (Formation pour adultes présentant des troubles de l'apprentissage, niveau de l'enseignement obligatoire, développement de l'acuité sensorielle, acquisition de compétences sociales et de savoir-faire)
- 15 – Folkhögskolan allmän inr (Établissement d'enseignement secondaire, filière générale, pour adultes)
- 16 – Gymnasieskolan (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle)
- 17 – Gymnasieskolan – individuella program (Établissement d'enseignement secondaire du 2^e cycle – Formation personnalisée)
- 18 – Arbetsmarknadsutbildning (Formation organisée dans le cadre du marché du travail)
- 19 – Folkhögskolan yrkes (Établissement d'enseignement secondaire, filière professionnelle, pour adultes)
- 20 – Gymnasiesärskolan – nationella och specialutformade program (Enseignement secondaire du 2^e cycle pour les élèves présentant des troubles de l'apprentissage – Programmes nationaux et programmes spéciaux)
- 21 – Gymnasial vuxenutbildning (Komvux) (Formation pour adultes – Enseignement secondaire du 2^e cycle pour adultes)
- 22 – Statens skola för vuxna – Gymnasial vuxenutbildning (Établissement national pour adultes – Enseignement secondaire général)
- 23 – Vuxenutbildning – Påbyggnadsutbildningar, tekniskt basår och andra studieförberedande utbildningar (Komvux) (Formation pour adultes – Formation postsecondaire préparant à la poursuite des études)
- 24 – Statens skola för vuxna – Påbyggnadsutbildningar, tekniskt basår och andra studieförberedande utbildningar (École nationale pour adultes – Formation postsecondaire préparant à la poursuite des études)
- 25 – Tekniskt basår (Année de spécialisation technique)
- 26 – Vuxenutbildning - Påbyggnadsutbildningar, övriga (Komvux) (Formation postsecondaire, ou autre, pour adultes)
- 27 – Yrkesteknisk högskoleutbildning, YTH (Formation professionnelle postsecondaire)
- 28 – Kompletterande utbildningar, 1-1,5 år. (Formation complémentaire en 12/18 mois)
- 29 – Kompletterande utbildningar, 2 år eller längre (Formation complémentaire, 2 ans ou plus)
- 30 – Kvalificerad yrkesutbildning (Formation professionnelle de haut niveau)
- 31 – Högskoleutbildning kortare än tre år (Enseignement supérieur < 3 ans)
- 32 – Högskoleutbildning kortare än tre år (Enseignement supérieur < 3 ans)
- 33 – Högskoleutbildning 3 år (Enseignement supérieur en 3 ans)
- 34 – Högskoleutbildning 3.5-4 år (Enseignement supérieur 3.5-4 ans)
- 35 – Högskoleutbildning, magisterexamen med ämnesbredd (Enseignement supérieur, diplôme de master, filière longue)
- 36 – Högskoleutbildning 3 år (Enseignement supérieur 3 ans)
- 37 – Högskoleutbildning 3.5-4 år (Enseignement supérieur 3.5-4 ans)
- 38 – Högskoleutbildning 4.5-5 år (Enseignement supérieur 4.5-5 ans)
- 39 – Högskoleutbildning > 5 år (Enseignement supérieur > 5 ans)
- 40 – Högskoleutbildning, påbyggnad (Enseignement supérieur, 2^e diplôme)
- 41 – Högskoleutbildning, påbyggnad (Enseignement supérieur, 2^e diplôme)
- 42 – Forskarutbildning (Formation postlicence, filière courte)
- 43 – Forskarutbildning (Formation postlicence, filière longue)

Sweden



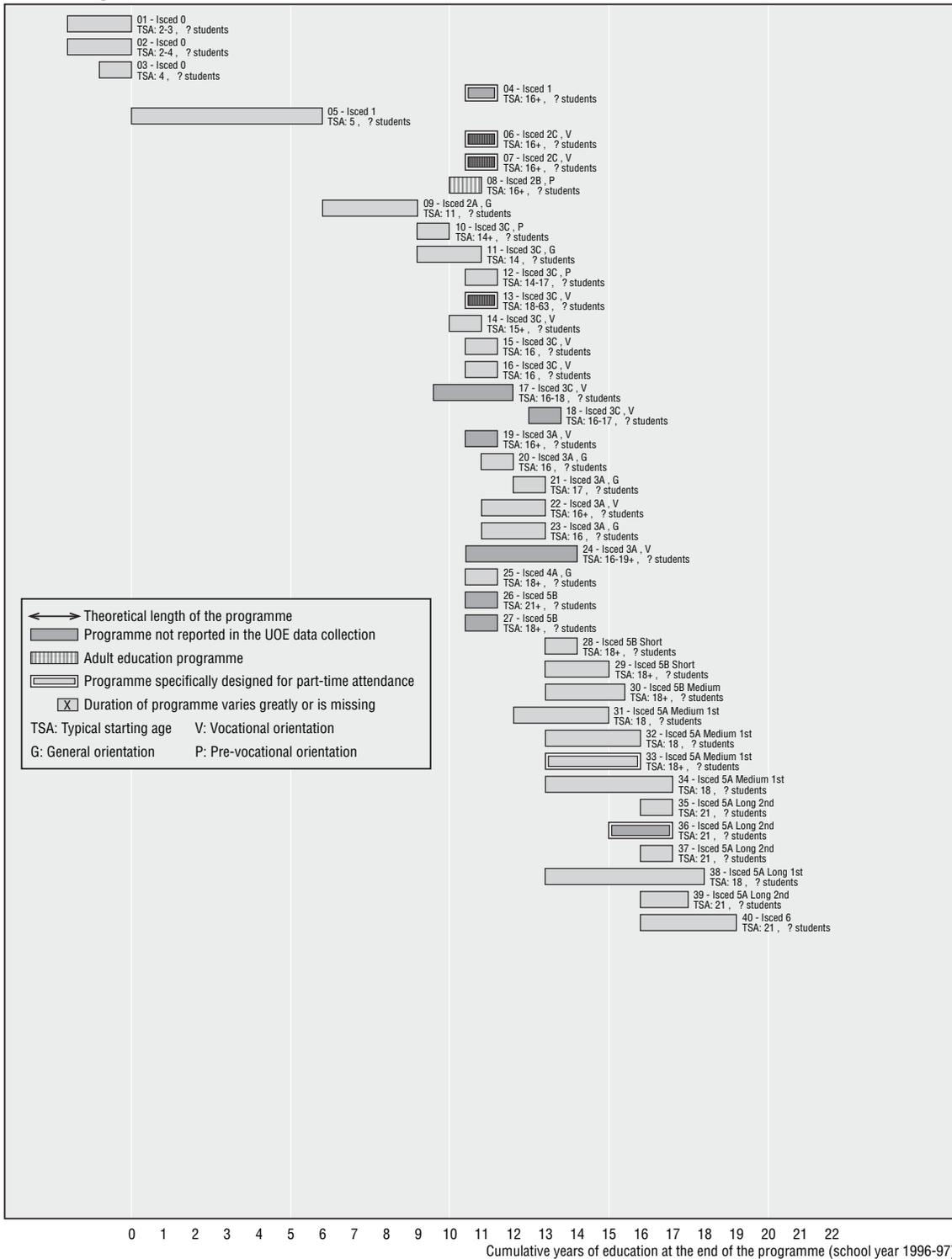
- 01 – Vorschule, préscolarité, prescolarità
- 02 – Primarschule, école primaire, scuola elementare
- 03 – Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale
- 04 – Alphabetisierungsprogramm (Formation pour adultes en situation d'illétrisme)
- 05 – Sekundarschule, Realschule, Oberschule, (Pro-)Gymnasium, Cycle d'orientation, Scuola media (Formation secondaire, premier cycle)
- 06 – 10. Schuljahr, Vorkurs, préapprentissage en 1 an, corsi preparatori (Année préparatoire à une formation professionnelle)
- 07 – Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale (Formation répondant à des besoins particuliers)
- 08 – Vorbereitung auf Real- und Sekundarschulabschluss (Programmes conçus pour préparer les adultes à passer les examens de l'enseignement secondaire du premier cycle)
- 09 – Allgemeinbildende Schule, école de culture générale, 2 Jahre/années (Formation générale courte)
- 10 – Anlehre, formation professionnelle élémentaire, formazione empirica (Formation en alternance)
- 11 – Berufslehre, Berufsbildung, apprentissage, formation professionnelle, 2 Jahre/années (Formation en milieu scolaire ou formation en alternance)
- 12 – Diplommittelschule, école de degré diplôme, scuola di formazione generale, 3 Jahre/années (Enseignement scolaire sanctionné par un diplôme)
- 13 – Berufslehre, Berufsbildung, apprentissage, formation professionnelle, formazione professionale, 3 und/et 4 Jahre/années (Formation en milieu scolaire ou formation en alternance)
- 14 – Vorbereitung auf Fähigkeitsprüfung nach Art. 41 BBG (Formation pour adultes : préparation à l'examen de formation professionnelle – Art. 41)
- 15 – Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale, 3 und/et 4 Jahre/années (Baccalauréat professionnel, formation en alternance)
- 16 – Primarlehrerseminar I (Formation des enseignants du primaire I)
- 17 – Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità (Établissement scolaire préparant au diplôme donnant accès à l'université)
- 18 – Berufliche Zweitausbildung auf Sekundarstufe II (Deuxième programme professionnel, deuxième cycle du secondaire, un an)
- 19 – Ausbildung für Krankenpflege und medizinische Berufe, Formation pour les professions de la santé, 3 Jahre/années
- 20 – Berufsmaturität nach der Lehre, Maturité professionnelle après l'apprentissage, 1 Jahr/année (Baccalauréat professionnel après l'obtention du certificat de formation professionnelle)
- 21 – Gymnasiale Maturität für Erwachsene, maturité gymnasiale – Programmes pour adultes (Établissement préparant les adultes au diplôme donnant accès à l'université)
- 22 – Berufsprüfung, examen professionnel (Formation professionnelle supérieure, niveau I)
- 23 – Höhere Fach- und Berufsschule, École technique
- 24 – Primarlehrerseminar II (Formation des enseignants du primaire II)
- 25 – Höhere Fachschule, école professionnelle supérieure, scuola professionale superiore (Formation à temps plein)
- 26 – Höhere Fachprüfung, Examen professionnel supérieur
- 27 – Pädagogische Hochschule, haute école spécialisée pédagogique (Formation professionnelle supérieure, niveau II)
- 28 – Fachhochschule, haute école spécialisée, scuole universitarie professionali (Université de sciences appliquées)
- 29 – Hochschulen, hautes écoles; Lizentiat, licence, Diplom (Diplôme universitaire)
- 30 – Fachhochschule Nachdiplom, haute école spécialisée diplôme postgrade (Diplôme postlicence)
- 31 – Universität Nachdiplom, troisième cycle, diplôme postgrade (Diplôme universitaire postlicence)
- 32 – Doktorat (Doctorat)
- 33 – (Programmes non rattachés à un niveau donné)

Turkey



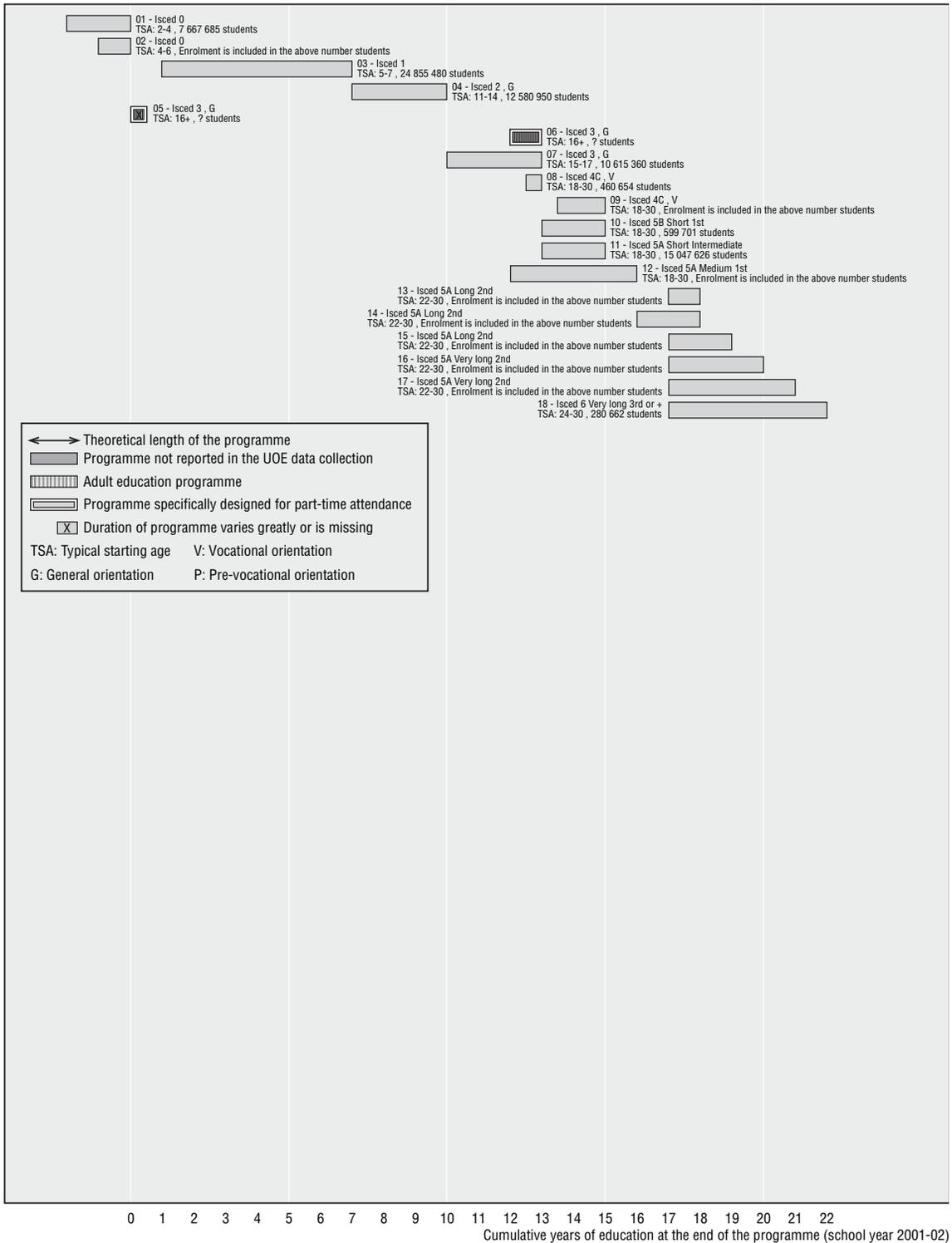
- 01 – Uygulamal ana okulu (École maternelle)
- 02 – Ana s n f (Classe enfantine)
- 03 – Ana okulu (Jardin d'enfants)
- 04 – Kre (Accueil et éducation de la petite enfance : garderie de jour)
- 05 – Özel e itim ana s n f ve ana okulu (Classe enfantine et jardin d'enfants relevant de l'éducation spéciale)
- 06 – İlköğretim (Enseignement primaire)
- 07 – Özel e itim ilköretim okulları (École primaire relevant de l'éducation spéciale)
- 08 – Özel e itim ilköretim okulları (École primaire relevant de l'éducation spéciale)
- 09 – Açık ilköretim (École primaire à distance)
- 10 – Çiraklık Egitimi (Formation en apprentissage)
- 11 – Çiraklık Egitimi (Formation en apprentissage)
- 12 – Genel ortaöğretim okulları (Établissements d'enseignement secondaire, filière générale)
- 13 – Anadolu Liseleri (Établissements d'enseignement secondaire)
- 14 – Établissements d'enseignement secondaire privilégiant l'enseignement des langues étrangères
- 15 – Fen liseleri (Établissements d'enseignement secondaire, filière scientifique)
- 16 – Açık genel lise (Établissement d'enseignement secondaire à distance)
- 17 – Meslek liseleri (Établissements d'enseignement secondaire, filière professionnelle)
- 18 – Anadolu meslek liseleri (Établissements d'enseignement secondaire, filière professionnelle)
- 19 – Teknik Liseler (Établissements d'enseignement secondaire, filière technique)
- 20 – Anadolu Teknik Liseleri (Établissements d'enseignement secondaire, filière technique)
- 21 – Itme engelliler için Çok programlı liseler (Établissements d'enseignement secondaire polyvalent pour les élèves ayant des déficiences auditives)
- 22 – Ortopedik engelliler için meslek liseleri (Enseignement secondaire pour les élèves présentant des déficiences motrices)
- 23 – Açık meslek lisesi (Établissements d'enseignement secondaire professionnel à distance)
- 24 – Meslek Yüksek Okulları (Établissements d'enseignement secondaire professionnel)
- 25 – Açık öğretim fakültesi (Enseignement supérieur à distance)
- 26 – Itme engelliler entegre yüksek okulu (Établissements d'enseignement secondaire intégré pour les déficients auditifs)
- 27 – Fakülteler (Enseignement universitaire)
- 28 – Açık öğretim fakültesi (Enseignement universitaire à distance)
- 29 – Itme engelliler entegre yüksek okulu (Enseignement supérieur intégré pour les déficients auditifs)
- 30 – Facultés de dentisterie, médecine vétérinaire, médecine
- 31 – Enseignement postlicence
- 32 – Tıpta Uzmanlık (Spécialisation en médecine)
- 33 – Doktora (Doctorat)

United Kingdom



- 01 – Nursery schools and classes (Jardins d'enfants et classes maternelles)
- 02 – Playgroups and day nurseries (Jardins d'enfants et garderies)
- 03 – Reception classes (Classes d'accueil)
- 04 – Adult literacy and numeracy (Formations pour adultes aux savoirs fondamentaux)
- 05 – Primary school (École primaire)
- 06 – Employer supported off-the-job (Formation hors poste financée par l'employeur)
- 07 – Employer supported on-the-job training (Formation sur poste financée par l'employeur)
- 08 – Skillstart (Écosse seulement)
- 09 – Secondary school (age < 14) (Établissement d'enseignement secondaire (< 14 ans))
- 10 – GNVQ [GSVQ] Foundation Level (Formation professionnelle – niveau élémentaire)
- 11 – GCSE courses/SCE standard grades (Enseignement secondaire sanctionné par le certificat d'études secondaires générales, premier niveau)
- 12 – SCOTVEC National Certificate Modules (Unités de formation donnant lieu à une certification nationale en Écosse)
- 13 – Work-based training for adults (Formation en entreprise pour adultes)
- 14 – GNVQ [GSVQ] Intermediate Level (Formation professionnelle – niveau intermédiaire)
- 15 – Activities leading to NVQ Level 2 and equivalent (Formation aboutissant au niveau 2 et équivalent du système NVQ)
- 16 – Activities leading to NVQ Level 1 and equivalent (Formation aboutissant au niveau 1 et équivalent du système NVQ)
- 17 – Traditional apprenticeships (Formation traditionnelle en apprentissage)
- 18 – Work-based training for young people (including national traineeships) (Formation en entreprise pour les jeunes – y compris le système national de stages)
- 19 – Activities leading to NVQ Level 3 and equivalent (Formation aboutissant au niveau 3 et équivalent du système NVQ)
- 20 – SCE Higher Grade (Système écossais de certification, niveau supérieur)
- 21 – Scottish Certificate of Sixth Year Studies (Certificat écossais sanctionnant six années d'études)
- 22 – GNVQ [GSVQ] Advanced Level (Formation professionnelle – niveau supérieur)
- 23 – GCE Advanced Level (Certificat d'études générales, niveau supérieur)
- 24 – Modern Apprenticeships (MAs) (Formation en apprentissage)
- 25 – HE Access Courses (Formation donnant accès à l'enseignement supérieur)
- 26 – Activities leading to NVQ Level 5 and equivalent (Formation aboutissant au niveau 5 et équivalent du système NVQ)
- 27 – Activities leading to NVQ Level 4 and equivalent (Formation aboutissant au niveau 4 et équivalent du système NVQ)
- 28 – Higher National Certificate (HNC) (Diplôme d'enseignement supérieur obtenu à l'issue d'une formation courte)
- 29 – Higher National Diploma (HND) (Diplôme d'enseignement supérieur obtenu à l'issue d'une formation courte)
- 30 – Diploma in HE (Diplôme d'enseignement supérieur obtenu notamment à l'issue de la formation d'infirmier)
- 31 – Bachelor's degree, 2 years (Formation universitaire accélérée en 2 ans sanctionnée par un diplôme de licence)
- 32 – Bachelor's degree, 3 years (Formation universitaire en 3 ans sanctionnée par un diplôme de licence)
- 33 – Open University (Bachelor's degree) (Formation universitaire à distance sanctionnée par un diplôme de licence)
- 34 – Bachelor's degree, 4 years (Diplôme de licence obtenu en 4 ans)
- 35 – Master's degree (taught) (Diplôme de master – avec suivi de cours)
- 36 – Professional postgraduate on-the-job training (Formation professionnelle pratique postlicence)
- 37 – Post-graduate diplomas and certificates (Diplômes et certificats postlicence)
- 38 – Bachelor's degree, 5+ years (Formation universitaire en 5 ans sanctionnée par une licence)
- 39 – Master's degree (by research) (Diplôme de master – avec formation axée sur la recherche)
- 40 – Doctorate (Doctorat)

United States



- 01 – Preschool or pre-kindergarten (Enseignement préscolaire ou pré-jardin d'enfants)
- 02 – Kindergarten (Jardin d'enfants)
- 03 – Primary Education (Enseignement primaire)
- 04 – Middle Education (grades 7-9) (Enseignement secondaire 1^{er} cycle, 7^e à 9^e années)
- 05 – English as a second language (Apprentissage de l'anglais en tant que deuxième langue)
- 06 – GED or H.S. Equivalency Programme (Formation sanctionnée par un diplôme équivalant au diplôme de fin d'études secondaires)
- 07 – Secondary Education (grades 10-12) (Enseignement secondaire – 10^e à 12^e années)
- 08 – Vocational Certificate (< 1 year) (Formation professionnelle certifiante – < 1 année)
- 09 – Vocational Certificate (1-2 years) (Formation certifiante – 1-2 années)
- 10 – Vocational Associate's Degree Programme (Formation professionnelle courte sanctionnée par un diplôme)
- 11 – Academic Associate's Degree Programme (Formation supérieure courte sanctionnée par un diplôme)
- 12 – Bachelor's Degree Programme (Formation universitaire sanctionnée par un diplôme de licence)
- 13 – Post-graduate certificate programme (*e.g.* teaching) (Formation postlicence sanctionnée par un certificat d'aptitude à l'enseignement, par exemple)
- 14 – Master's degree programme (short) (Formation universitaire sanctionnée par un diplôme de master – filière courte)
- 15 – Master's degree programme (long) (Formation universitaire sanctionnée par un diplôme de master – cycle long)
- 16 – First Professional Degree Programme (Formation professionnalisée sanctionnée par un diplôme)
- 17 – 1st Professional Degree Programme – Medical (Formation professionnalisée sanctionnée par un diplôme – études de médecine)
- 18 – Doctorate (Ph.D. – Research) (Doctorat – formation axée sur la recherche)

- 01 – Jardins d'enfants (Éducation préprimaire)
- 02 – Enseignement primaire en six ans
- 03 – Enseignement primaire en huit ans
- 04 – Formation de base pour adultes
- 05 – Enseignement secondaire du premier cycle
- 06 – Autres formations relevant du premier cycle de l'enseignement secondaire – instruction religieuse
- 07 – Enseignement secondaire du deuxième cycle en trois ans
- 08 – Enseignement secondaire du deuxième cycle en quatre ans
- 09 – Autres formations relevant de l'enseignement secondaire du deuxième cycle – instruction religieuse
- 10 – Enseignement secondaire pour adultes
- 11 – Centres d'apprentissage et écoles professionnelles (deuxième cycle du secondaire)
- 12 – Formation préparatoire pré-universitaire (postsecondaire non supérieure)
- 13 – Enseignement postsecondaire (supérieur non universitaire)
- 14 – Instituts de formation des enseignants – filière supérieure non universitaire
- 15 – Formation universitaire sanctionnée par un premier diplôme (licence)
- 16 – Formation universitaire à distance, sanctionnée par un premier diplôme (licence)
- 17 – Département d'université délivrant un premier diplôme (licence)
- 18 – Premier diplôme (licence) décerné par une université étrangère affiliée
- 19 – Institut de formation des enseignants – filière universitaire
- 20 – Deuxième diplôme universitaire
- 21 – Diplôme postlicence délivré par les universités
- 22 – Deuxième diplôme délivré par un département d'université
- 23 – Deuxième diplôme délivré par le centre d'études supérieures à distance (Open university)
- 24 – Deuxième diplôme délivré par les universités étrangères affiliées
- 25 – Troisième diplôme (formation doctorale)

Index

A

- Achèvement avec succès 38, 39, 40, 90, 94, 99, 100, 105, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 147, 218
- Activités de perfectionnement professionnel 56
- Administration centrale (nationale) 74
- Administration locale 76, 77
- Administration régionale 76, 77, 78
- Âge d'obtention d'un diplôme 90
- Âge de début 89
- Âge de fin 89
- Âge inconnu 42, 52
- Âges théoriques 143
- Âges typiques 152
- Aides éducateurs 48, 49, 50, 168
- Aides financières aux étudiants 147
- Aides financières aux étudiants 66, 77, 81, 85, 147
- Allocations familiales 77
- Année d'études 41, 89, 103, 112, 120, 144, 174
- Année d'études inconnue 41
- Assistants d'enseignement/de recherche 48, 49, 50
- Assistants de recherche 196
- Associations syndicales 79
- Autres entités privées 68, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 176, 178, 180
- Avantages annexes 83
- Avantages non salariaux 83

B

- Barème salarial 58, 170
- Besoins éducatifs particuliers 30, 69, 87, 102, 105, 106, 113
- Bourses et autres subventions 77, 78, 79

C

- Cadre applicable aux dépenses d'éducation 66
- Campus à l'étranger 33
- Centres hospitalo-universitaire 69
- CITE-97 14, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 36, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 105, 110, 111, 118, 125, 126, 127, 137, 138, 218, 305
- Classification des programmes selon la CITE 146
- Conditions d'admission 90, 92, 104, 118, 116, 121, 133

Conversion en équivalent temps plein 46, 47, 54, 146
Couverture des dépenses d'éducation 68

D

Dépenses d'éducation 14, 36, 47, 61, 66, 67, 68, 70, 72, 75, 147, 158, 167, 169, 170, 173, 175, 176, 179
Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement 75
Dépenses en capital 66, 69, 82, 83, 171, 195, 196, 198, 199, 200
Diplômé 14
Diplômes des enseignants 22, 58
Domaine d'études 37, 38, 60, 61, 92, 93, 108, 212
Domaines d'études données sur la population 161
Dons 81, 201, 203
Droits d'inscription 80, 158
Droits de scolarité 33, 64, 65, 75, 77, 79, 80, 81, 85, 164, 177
Durée des programmes 90, 99, 102, 113, 118, 124, 156, 190
Durée théorique du programme 90, 218

E

Enquête sur la population active 24
Enquête sur les enseignants et les programmes 23
Entrants 23, 37, 38, 41, 156, 163
Espérance de scolarisation 160, 161, 162
Établissement public 64, 65
Établissements à vocation pédagogique 62, 176
Établissements du secteur de l'éducation/établissements d'enseignement 61
Établissements privés 63, 64, 65, 77, 80
Établissements privés non subventionnés 63
Établissements privés subventionnés par l'État 63
Établissements publics 60, 63, 64, 77, 81, 147, 197
Étudiant à temps plein 44, 45, 46, 47
Étudiant étranger non résident 43
Étudiant étranger résident 43
Étudiants nationaux 167

F

Financement de base 65
Fonds de dotations privées 82
Formation continue 3, 20, 25, 31, 32, 33, 34, 55, 92, 142, 146, 273, 233
Formation initiale 19, 24, 31, 115, 116, 120, 133, 281
Formation pour adultes 31, 32, 92, 106, 113, 146, 218
Frais liés aux travaux en laboratoire 80

G

Garde d'enfants 69, 84, 96, 100
Gestion/direction à l'échelon des établissements 49
Groupe de gestion stratégique 19
Groupe technique 19, 44, 126, 143, 144, 182

I

Instituts de recherche 70

L

Lieu de travail 72
 Logement 67, 74, 84
 Loyer 69, 82, 197, 197, 204
 Loyers des bâtiments scolaires 84

M

Manuel de Frascati 67, 70, 191, 305
 Matériels pédagogiques 62, 67, 84
 Ménages 64, 65, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85
 Mobilité des étudiants 34, 38, 43, 148, 164
 Mode de calcul du 56
 Moyennes internationales 150

O

Organisations 77, 80
 Organisations confessionnelles 80, 82
 Organisations internationales 82
 Orientation des programmes 90, 93, 104, 110, 113, 119, 188, 218

P

Pays membres de l'UE 42
 Pensions de retraite 69, 72, 76, 83, 84
 Personnel administratif 49, 52
 Personnel administratif à l'échelon des établissements 49, 51
 Personnel de l'éducation 52, 53, 69, 142
 Personnel de l'éducation à temps partiel 53
 Personnel de maintenance et d'exploitation 49, 52
 Personnel enseignant 48, 49, 52, 65, 84, 96, 97, 145, 168
 PIB 9, 73, 170, 171, 173, 175, 176, 179, 180
 PISA 9, 19, 20, 25, 151
 Prêts 79
 Prêts 63, 65, 69, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 147, 180, 201
 Primes s'ajoutant au traitement/salaire 58
 Privés non subventionnés par l'État 63
 Privés subventionnés par l'État 63, 67
 Programme d'enseignement 39, 44, 59, 60, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 103, 105, 110, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 122
 Programme d'enseignement non obligatoire 61
 Programme d'enseignement obligatoire 60
 Programme d'enseignement optionnel 61
 Programme de formation combiné emploi-études 72
 Programmes destinés à la petite enfance 14, 28, 29, 30, 31
 Programmes modulaires 98, 99, 111
 Programmes pour adultes non alphabétisés ou en situation d'illettrisme 102
 Propriété 64, 171, 201

R

RDES 9

Recherche et développement 67, 70
Redoublants 40
Rémunération des personnels 62, 84
Rémunérations relatives 151, 157
Repas 67, 70, 80, 84
Retraite 69, 72, 73, 76, 83, 84, 145, 171

S

Salaire 12, 195, 196, 197
Salaire statutaire brut annuel, 58
Salaire/traitement annuel statutaire 24
Salaires des enseignants 48, 57, 58, 76, 169, 170
Service de la dette 70, 83
services acquis ou fournis sous contrat 84
Services auxiliaires 66, 67, 68, 71, 84, 147, 172, 177, 178
Services de santé 71
Sources de financement 66, 68, 75, 176, 205
Sources étrangères 75
Sources privées 67, 75, 80, 178
Sources publiques 64, 65, 75, 176, 178
Sous-traitant 47, 48, 203
Structure nationale de délivrance des diplômes 100, 123, 124, 125, 218
Supports pédagogiques 80, 168

T

Tâches scolaires d'ordre général 55, 56
Taille des classes 23, 61, 167
Taille moyenne des classes 61, 167, 168
Taux d'accès 151, 160, 162, 163
Taux d'activité 151, 154
Taux d'encadrement 168, 169
Taux d'obtention d'un diplôme 40, 151, 152, 153, 190
Taux de chômage 151, 155
Taux de rendement 151, 157, 158, 160
Taux de scolarisation 36, 41, 42, 52, 151, 160, 161, 162, 164
Temps 116
Temps consa cré à des tâches autres que l'enseignement 56
Temps d'enseignement 55, 56, 167
Temps d'instruction 37, 59, 60, 61, 116
Temps de travail 24, 49, 52, 53, 84, 200
Temps de travail des enseignants 49, 55

V

Valeur académique 44

Bibliographie

- ETF (1999), *Education and indicators in the PHARE countries: 1996/97*, ETF, Torino Eurostat (1999), *Fields of Education and Training – Manual*, EUROSTAT.
- Eurostat (2003), *Régions – Nomenclature des unités territoriales statistiques – NUTS 2003*, EUROSTAT.
- OCDE (1989), *Manuel de Frascati 1980 : La mesure des activités scientifiques et technologiques – méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*, OCDE, Paris.
- OCDE (1992), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation : guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000a), *Besoins éducatifs particuliers : Statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000b), *Investing in Education: Analysis of the 1999 World Education Indicators*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003a), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003b), *Manuel de Frascati 2002 : La mesure des activités scientifiques et technologiques – méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OCDE, Paris.
- Rychen D.S. et Salganik L.H. (éds.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe et Huber, Göttingen.
- SCN (1993), *Système de comptabilité nationale 1993*, Nations Unies, NewYork.
- UNESCO (1997), *Classification internationale type de l'éducation :CITE-97*, UNESCO, Paris.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2004 03 2 P) ISBN 978-92-64-03044-2 - n° 55412 2007

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 dix ans, l'OCDE développe et publie une large gamme d'indicateurs comparatifs qui fournissent un aperçu du fonctionnement des systèmes éducatifs. Ces outils donnent accès à des informations essentielles sur les rouages, l'évolution et l'impact des systèmes éducatifs, depuis la petite enfance, en passant par l'enseignement dans le cadre scolaire et jusqu'à la formation et l'apprentissage tout au long de la vie. Ils donnent à chaque pays la possibilité de voir son système éducatif à la lumière des résultats 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. Pour la première fois, ce guide rassemble ces méthodologies en un seul volume de référence, fournissant un outil inestimable tant aux utilisateurs qu'aux fournisseurs des statistiques de l'OCDE sur l'éducation.

Le guide répond à des questions telles que « Qu'est-ce qu'un enseignant ? », « Que veut-on dire par "dépenses publiques d'éducation" ? », aussi bien qu'à des questions concernant l'utilisation des indicateurs, par exemple « Comment dois-je interpréter les dépenses par étudiant ? Que mesurent-elles ? ».

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.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne aux adresses suivantes :

www.sourceocde.org/enseignement/9789264030442

www.sourceocde.org/statistiquessourcesmethodes/9789264030442

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

www.sourceocde.org/9789264030442

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.