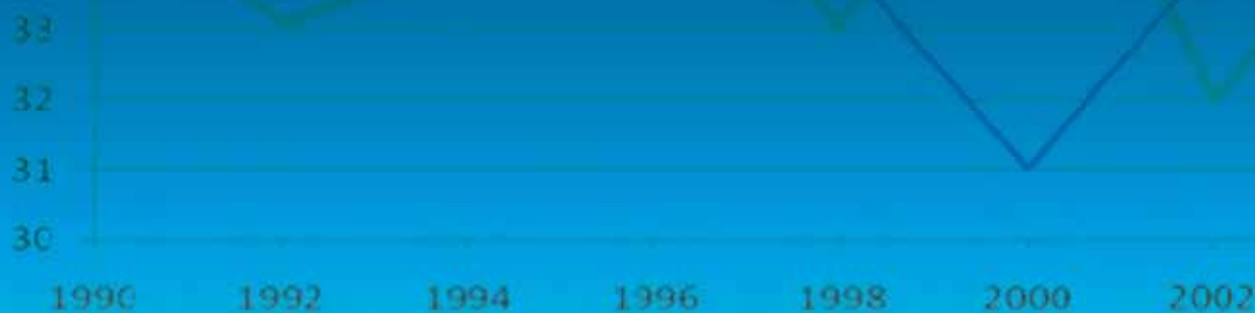


Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur

Un guide pratique

Michaela Martin
Claude Sauvageot



Projet coordonné par Bertrand Tchatchoua

Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur

Un guide pratique

Michaela Martin

Claude Sauvageot



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Institut international de
planification de l'éducation



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

INSTITUT
de
STATISTIQUE
de l'UNESCO

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ni de l'IIPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Institut international de planification de l'éducation
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris
e-mail : info@iiep.unesco.org
Site web de l'IIPE : www.iiep.unesco.org

Composition : Linéale Production
Impression et brochage : Atelier d'impression de l'IIPE
ISBN : 978-92-803-2329-0
© UNESCO-IIPE 2009

Table des matières

Liste des abréviations	5
Liste des tableaux	7
Liste des graphiques	7
Préface	9
Remerciements.....	11
Introduction	13
Chapitre 1	
Le contexte des politiques d'enseignement supérieur	15
1.1 Les tendances lourdes dans l'évolution des systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde	16
1.2 Les tendances de réforme en matière de gouvernance et de management	17
Chapitre 2	
Définitions et modes de construction d'un tableau de bord et d'un ensemble d'indicateurs	21
2.1 Les objectifs des tableaux de bord	22
2.2 Tableau de bord et système de gestion	22
2.3 Différentes utilisations des tableaux de bord	22
2.4 Les préalables à l'élaboration d'un tableau de bord.....	25
Chapitre 3	
Aspects méthodologiques d'un tableau de bord.....	29
3.1 Qu'est-ce qu'un indicateur ?	30
3.2 Quels sont les critères d'appréciation d'un « bon » indicateur ?	30
3.3 Que faut-il mesurer ?.....	31
3.4 Les typologies d'indicateurs ou Comment classer les indicateurs ?	32
3.5 Les différentes étapes du développement d'une liste d'indicateurs ou d'un tableau de bord.....	34
Chapitre 4	
Utilisation des indicateurs pour le pilotage de l'ensemble de l'enseignement supérieur	35
4.1 Assurer le suivi de la politique/du plan pour l'enseignement supérieur	36
4.2 Passer des objectifs aux indicateurs	37
4.3 Analyser la performance d'un système d'enseignement supérieur	41
4.4 Les sources de données	44
Chapitre 5	
Utilisation des indicateurs pour la gestion et le pilotage des établissements	47
5.1 Élaborer un tableau de bord pour le suivi du projet d'établissement/du plan stratégique	48
5.2 Analyser la performance au niveau de l'établissement	49
5.3 Les sources de données	50

Chapitre 6	
Calcul des indicateurs, analyse et présentation des résultats.....	51
6.1 Calcul	52
6.2 Vérification de la cohérence des résultats	53
6.3 Analyse des différents indicateurs	54
6.4 Mise en forme du document : outils micro-informatiques	57
6.5 Utilisation du document pour l'évaluation interne et externe : le souci de transparence	58
6.6 Mise à jour du tableau de bord	58
Chapitre 7	
Comment organiser un projet de « tableau de bord » ?.....	61
Chapitre 8	
Utilisation des indicateurs pour la comparaison internationale.....	65
8.1 Les systèmes d'indicateurs internationaux	66
8.2 Les classements nationaux	68
8.3 Les classements internationaux.....	70
Conclusion.....	75
Références	77
Annexe 1	79
Annexe 2	84
Annexe 3	86
Annexe 4	87
Annexe 5	88
Annexe 6	90

Liste des abréviations

BUC	Bibliothèque universitaire centrale
CEMAC	Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale
CEPES	Centre européen pour l'enseignement supérieur de l'UNESCO
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications (France)
CFA	franc CFA : monnaie de nombreux pays d'Afrique
CHE	<i>Centre for Higher Education</i> (Allemagne)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CNAM	Centre national des arts et métiers (France)
CNE	Comité national d'évaluation (France)
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CSIS	<i>Consejo Superior de Investigaciones Cientificas</i> (Espagne)
CWTS	Centre d'études sur les sciences et les technologies, Université de Leiden (Pays-Bas)
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale (France)
DOM	Département d'outremer
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EUROSTAT	Office statistique des communautés européennes
EURYDICE	Réseau d'information sur l'éducation en Europe
FCFA	Fédération des communautés francophones et acadienne (Canada)
GUNI	<i>Global University Network for Innovation</i>
HEFCE	<i>Higher Education Funding Council of England</i> (Angleterre)
IES	Institutions d'enseignement supérieur
IHEP	<i>Institute for Higher Education Policy</i> (USA)
IIEP	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
INES	Projet de l'OCDE sur les indicateurs pour les systèmes éducatifs
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques (France)
IREG	Groupe international d'experts des classements
ISFRA	Institut supérieur de formation et de recherche appliquée (France)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
ISU/SCB	Unité de renforcement des capacités de l'Institut de statistique de l'UNESCO
IUT	Institut universitaire de technologie
LMD	Licence-master-doctorat
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances (France)
MST	Mathématiques, sciences et techniques
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PATS	Personnels techniques, administratifs et de services
PIB	Produit intérieur brut
PISE	Programme d'investissement du secteur de l'éducation (Mali)
QS	Quacquarelli Symonds

R&D	Recherche et développement
RAE	<i>Research Assessment Exercise</i>
SCIE	<i>Science Citation Index Expanded</i>
SSCI	<i>Social Science Citation Index</i>
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STS	Section de techniciens supérieurs
TBS	Taux brut de scolarisation
THES	<i>Times Higher Education Supplement</i>
TIC	Technologie de l'information et de la communication
UCAD	Université Cheikh Anta Diop (Senegal)
UE	Union européenne
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Liste des tableaux

Tableau 4.1	Échantillon du processus de passage d'un objectif à un indicateur	38
Tableau 4.2	Liens entre objectifs et indicateurs dans l'Union européenne (2004)	39
Tableau 4.3	Liens entre objectifs et indicateurs dans l'Union européenne (2007)	40
Tableau 4.4	Liens entre objectifs et indicateurs en France	40
Tableau 4.5	Tableau de bord de l'enseignement supérieur pour la Tunisie	44
Tableau 4.6	Liens entre objectifs et indicateurs au Cameroun	45
Tableau 5.1	Le passage objectifs – indicateurs pour les universités françaises	49
Tableau 5.2	Les grands domaines d'indicateurs pour les universités françaises	49
Tableau 6.1	Taux d'accès à l'enseignement supérieur dans quelques pays de l'OCDE	53
Tableau 6.2	Analyse des disparités filles – garçons : quelques pièges	55
Tableau 6.3	Exemple d'évolution d'un taux brut de scolarisation	55
Tableau 8.1	Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur en France (2004) à partir de données individuelles sur les étudiants	68
Tableau 8.2	Quelques exemples de registres de classement des établissements d'enseignement supérieur en 2002	69
Tableau A1	Comment fonctionnent les trois dimensions complémentaires au niveau 5 dans la CITE	
Tableau A2	Les nouveaux objectifs et domaines d'indicateurs de l'Union européenne	

Liste des graphiques

Graphique 6.1	Évolution du taux brut de scolarisation de 1990 à 2004 (1 ^{re} façon)	56
Graphique 6.2	Évolution du taux brut de scolarisation de 1990 à 2004 (2 ^e façon)	56
Graphique 6.3	Évolution d'un taux de scolarisation de 1970 à 2001	56
Graphique 6.4	Évolution d'un taux de scolarisation de 1987 à 2001	56
Graphique 6.5	Évolution d'un taux de scolarisation de 1990 à 2001	56
Graphique 7.1	Structures à mettre en place	63

Préface

Au début de ce nouveau millénaire, l'importance de l'enseignement supérieur pour le développement d'un pays n'est plus à prouver. L'enseignement supérieur forme les compétences et les savoirs avancés nécessaires pour construire les sociétés du savoir. En tant que dernier maillon dans la chaîne éducative, il soutient les autres niveaux du système éducatif.

L'enseignement supérieur à travers le monde doit actuellement relever des défis de taille. La demande sociale pour l'enseignement supérieur s'exprime d'une manière forte. L'expansion des systèmes appelle une transformation rapide du cadre institutionnel, de l'offre de formation et des pratiques d'enseignement. Pour répondre aux défis soulevés par la demande sociale, les systèmes d'enseignement supérieur se diversifient et se modernisent.

Dans ce contexte, les modes de gouvernance de l'enseignement se transforment eux aussi. En particulier, en échange d'une plus grande autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur, les autorités publiques demandent aux établissements d'élaborer leur propre politique institutionnelle ainsi que des plans stratégiques et de démontrer les résultats obtenus. Pour répondre à cette demande nouvelle, les établissements sont obligés de renforcer leur capacité propre de gestion, de mettre en place des systèmes d'information et des dispositifs de suivi plus performants. C'est alors que les tableaux de bord pour l'enseignement supérieur apparaissent comme des outils de gestion et de communication indispensables.

Le présent *Guide pratique* s'inscrit dans ce contexte. Il correspond à un besoin identifié à travers les travaux de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE), menés conjointement avec les agents des services de statistiques et de planification de l'enseignement supérieur. En effet, beaucoup de pays s'interrogent actuellement sur les meilleures façons de construire un tableau de bord pour leur système d'enseignement supérieur. Ils perçoivent le besoin de disposer d'un tableau de bord soit pour mieux communiquer avec la société, et éventuellement avec les bailleurs de fonds, à propos de l'évolution de leur système d'enseignement supérieur, soit pour suivre la mise en œuvre des politiques publiques.

Ce *Guide* a donc un objectif bien concret. Comme son nom l'indique, il vise avant tout à guider les responsables de la planification dans la mise en place d'un projet de tableau de bord. À cet effet, il indiquera les grandes lignes et les outils pour élaborer un rapport d'indicateurs. En premier lieu, il discutera du contexte dans lequel le besoin d'un tableau de bord peut apparaître. Ensuite, il présentera les différents objectifs d'un tableau de bord, ceux-ci conditionnant son orientation et son format. Puis, il exposera une démarche méthodologique susceptible d'orienter la mise en place d'un tableau de bord. Enfin, il abordera la très importante question des classements dans l'enseignement supérieur (qui sont en effet récemment devenus la manifestation d'une concurrence accrue des systèmes entre eux pour attirer les meilleurs professeurs et les meilleurs étudiants ; pour un tableau de bord, les classements peuvent soit être une source d'indicateurs, soit servir d'élément de comparaison pour situer certains aspects du système par rapport aux réalités régionales ou internationales).

Par ailleurs, l'élaboration de ce projet de *Guide* s'est enrichie des discussions menées avec un groupe de planificateurs en poste au sein de ministères de l'Enseignement supérieur en Afrique francophone, lors de l'Atelier sur l'identification des besoins en informations du secteur de l'enseignement supérieur, organisé par l'Unité de renforcement des capacités de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU/SCB) du 28 au 30 avril 2008 à Dakar.

Nous espérons que cette publication aidera les planificateurs de l'enseignement supérieur et les décideurs politiques à mettre en place des tableaux de bord contenant des indicateurs à la fois utiles et pertinents, qui seront par la suite régulièrement mis à jour.

Enfin, notre souhait est que les tableaux de bord permettent à l'avenir de mieux piloter les systèmes d'enseignement supérieur en vue d'une amélioration de leur fonctionnement et de la qualité des formations et des recherches menées en leur sein.

Hendrik Van der Pol
Directeur de l'ISU

Mark Bray
Directeur de l'IIPE

Remerciements

Le projet de ce *Guide* a été initié par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui a bénéficié de l'expertise technique de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE).

Bertrand Tchatchoua, spécialiste de programme de l'Institut de statistique de l'UNESCO, a accompagné la conception et la réalisation de ce document. Il a de plus travaillé en étroite collaboration avec les auteurs. Lors des différentes phases de sa rédaction, il a fait des observations précieuses et fourni des commentaires pertinents.

Suite à un cours à distance organisé par l'IIPE sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone, de hauts responsables des ministères du Cameroun, de la Guinée et du Sénégal ont mis à la disposition des auteurs certains des exemples de tableaux de bords et de documents de politique présentés dans ce guide.

Plusieurs membres du personnel de l'IIPE et de l'ISU ont également apporté leurs commentaires à la version finale de ce *Guide*, notamment Patricia Dias da Graça, Khadim Sylla, N.V. Varghese, Nafiou Inoussa et Saïd Belkachla.

Hendrik Van der Pol, directeur de l'ISU, et Mark Bray, directeur de l'IIPE, ont soutenu ce projet tout au long de son exécution.

Nous remercions toutes ces personnes pour leurs importantes contributions, ayant permis de réaliser ce *Guide*.

Michaela Martin et Claude Sauvageot

Introduction

Les systèmes d'indicateurs, en général, et les tableaux de bord, en particulier, sont à l'ordre du jour dans tous les secteurs et à tous les niveaux du système éducatif. L'intérêt actuel pour ces outils s'inscrit à la fois dans les tendances propres à la réforme du secteur public en général et de l'enseignement supérieur en particulier, mais aussi dans celles qui caractérisent les réformes intervenues dans la gouvernance des systèmes et la gestion des établissements d'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement supérieur, beaucoup de travaux ont été menés sur les systèmes d'indicateurs dans les années 1980. Après une période de maturation, notamment au sein des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de nombreux pays disposent aujourd'hui d'un système d'indicateurs appelé communément « tableau de bord ». Celui-ci permet d'évaluer dans quelle mesure les systèmes avancent en fonction des objectifs établis. Les pays du Sud perçoivent l'intérêt de tels outils mais rencontrent encore beaucoup de difficultés dans leur mise en œuvre.

L'émergence des tableaux de bord s'insère dans un contexte reflétant une prise de conscience particulière. D'une part, l'importance de la mise à disposition des informations pour une prise de décision rationnelle n'est aujourd'hui plus à prouver et, dans le cadre des politiques visant à donner plus d'autonomie aux établissements, notamment, la vérification des résultats obtenus par ces établissements devient une obligation. D'autre part, les gouvernements ont de plus en plus besoin d'informer sur l'état du système d'enseignement supérieur, souvent le pouvoir législatif mais parfois aussi un public plus large. La comparaison internationale pour faire le *benchmarking* du système est perçue comme prioritaire dans ce contexte. Enfin, les indicateurs sont à l'ordre du jour dans le cadre des nouvelles modalités de financement de la coopération internationale qui préconisent l'appui budgétaire à condition que les pays disposent d'une stratégie sectorielle et d'un système d'indicateurs à travers lequel il est possible de mesurer les avancées. Le moment est donc propice pour aider les planificateurs, tant sur le plan national qu'institutionnel, à construire un tableau de bord correspondant à leur politique ou à leur plan en cours.

Cependant, la prudence s'impose dès le départ. Les tableaux de bord dans l'enseignement supérieur ne peuvent être construits qu'à partir de deux préalables. Le premier concerne l'existence en amont d'un système d'information fonctionnel contenant les informations de base et d'une fiabilité suffisante pour la construction des indicateurs. Ce premier préalable n'est pas toujours présent : en effet, beaucoup de pays du Sud souffrent d'un dysfonctionnement de leur système d'information, peu fiable et incapable de produire l'information en temps voulu. Le tableau de bord ne constitue donc pas la première étape mais une sorte d'aboutissement d'un système d'information fonctionnel pour mieux exploiter l'information et pour mieux communiquer. Le deuxième préalable concerne une politique ou un plan suffisamment explicite et clair, à partir duquel il est possible de construire un tableau de bord utile. Ces deux points, d'une importance cruciale, seront repris en détail à plusieurs reprises dans ce document.

L'objectif de ce *Guide pratique* est de guider les planificateurs de l'enseignement supérieur dans la construction d'un tableau de bord à la fois bien adapté au contexte national et suffisamment explicite pour servir d'instrument de suivi de leur politique nationale d'enseignement supérieur ou tout simplement du fonctionnement de leur système.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE DES POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Aujourd'hui, l'enseignement supérieur se trouve à la croisée des chemins dans la plupart des pays développés ou en développement. Après une période de fort soutien politique et financier au moment de l'indépendance, et grâce au prestige dont il jouissait en tant que symbole national, l'enseignement supérieur a connu une période de crise dans beaucoup de pays depuis les années 1980, avec pour conséquence une réduction de son financement et de l'appui politique à son développement. Depuis quelques années, dans le sillage de l'émergence du concept d'« économie des connaissances » et de sa perception comme enjeu majeur pour la compétitivité nationale et internationale, l'enseignement supérieur est en voie de retrouver une position stratégique pour le développement national. Cette nouvelle perception se traduit par une volonté politique plus forte de le diriger en harmonie avec les objectifs nationaux de développement.

1.1 Les tendances lourdes dans l'évolution des systèmes d'enseignement supérieur à travers le monde

Le développement de l'enseignement supérieur se caractérise par certaines tendances lourdes, parmi lesquelles :

- *Une expansion mondiale rapide des effectifs.* Les effectifs d'étudiants sont en effet passés de 68 millions en 1991 à 132 millions en 2004, ce qui représente une croissance sans précédent à travers le monde. Dans certaines régions, cette expansion a été extrêmement rapide. Ainsi, en Asie-Pacifique, le nombre d'étudiants est passé de 14 à 39 millions. En termes de taux brut de scolarisation (TBS), il s'agit d'une augmentation de 13,7 % en 1991 à 23,7 % en 2004 (ISU, 2006, p. 23). Les différentes régions ont pourtant bénéficié d'une manière assez inégale de cette expansion. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, le TBS est passé de 52 % en 1991 à 70 % en 2004, alors qu'en Afrique subsaharienne, il est passé de 3 à 5 % seulement dans la même période. Dans de nombreux pays, cette expansion a posé de grands défis aux établissements concernant la gestion de flux de plus en plus importants. Souvent, les financements pour l'enseignement supérieur n'ont pas été à la hauteur de son expansion ce qui, dans la pratique, a fréquemment affecté sa qualité.
- *Une diversification de l'offre de formation.* Sous la pression des effectifs et souvent en tenant compte d'un changement réel ou anticipé des structures d'emploi, les dispositifs de formation supérieure se sont largement diversifiés : soit du point de vue institutionnel par la création de nouveaux types d'établissements offrant des formations de courte durée, plus professionnelles, soit simplement par la professionnalisation des formations offertes dans les établissements en place. La tendance à parler de plus en plus d'« enseignement tertiaire » est révélateur du fait qu'on trouve aujourd'hui à ce niveau un grand nombre d'établissements et de formations à la fois universitaires et non universitaires.
- *Une privatisation accrue de l'enseignement supérieur.* Certains pays, d'Amérique latine et d'Asie notamment, ont une forte tradition d'enseignement supérieur privé, alors que pour d'autres ce type d'enseignement supérieur représente davantage une nouveauté. Pour répondre à une demande sociale de plus en plus importante et face à la contrainte financière, de nombreux pays qui n'avaient pas cette tradition ont légalisé plus récemment le secteur privé, qui se montre particulièrement dynamique en se développant plus rapidement que le secteur public. La privatisation est aussi à l'ordre du jour dans le secteur public qui, souvent confronté à la contrainte financière, a dû développer sa capacité à générer des ressources propres par l'instauration de divers droits et l'offre de ses services de formation et de recherche au secteur privé. L'émergence et le développement rapide du secteur privé posent de nouveaux problèmes de régulation de la qualité et de supervision.
- *Une internationalisation plus importante.* Même s'il est communément admis que l'enseignement supérieur constitue par excellence une activité à caractère international, les échanges internationaux se sont développés plus récemment à tous les niveaux. La mobilité des étudiants est un des signes les plus visibles de cet intérêt grandissant pour l'international. En effet, le nombre

d'étudiants en mobilité internationale est passé de 750 000 en 1974 à presque 2,5 millions (ISU, 2006, p. 34). L'Afrique est le continent où la mobilité est la plus grande : presque 6 % des effectifs en 2004. L'internationalisation de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une perception de plus en plus accrue de l'enjeu commercial (à la fois individuel et collectif) sous-jacent à cette mobilité : si, dans le passé, elle dépendait davantage de la disponibilité de bourses d'études, elle correspond plus aujourd'hui à une demande individuelle solvable. Dans ce contexte, les pays mènent souvent des politiques actives pour attirer les étudiants étrangers sur leur sol. Un marché de l'enseignement supérieur s'est donc mis en place et, par conséquent, un intérêt croissant pour une comparaison des performances des systèmes nationaux.

- *Les intégrations régionales et l'internationalisation des politiques.* Il est à noter aussi que l'enseignement supérieur se trouve de plus en plus affecté par des mouvements d'intégration régionale comme il en existe un peu partout à travers le monde. Dans beaucoup de régions, la création de marchés intérieurs, ayant pour objectif la libre circulation des personnes, affecte directement la sphère de l'éducation car elle exige la reconnaissance des diplômes. Dans la région Europe, le Processus de Bologne vise à la création d'un espace européen d'enseignement supérieur avec une structure commune des qualifications. En Afrique francophone, les établissements doivent refondre leurs diplômes suivant le système licence-master-doctorat (LMD) dans le cadre de directives adoptées par l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) et la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC). L'Union africaine a proclamé comme objectif politique l'harmonisation des diplômes universitaires. Ces différents exemples illustrent comment les processus d'intégration régionale peuvent affecter les politiques éducatives.

1.2 Les tendances de réforme en matière de gouvernance et de management

Les tendances susmentionnées contribuent largement à une remise en question des méthodes traditionnelles à la fois de gouvernance des systèmes et de gestion institutionnelle. Beaucoup de pays à travers le monde ont récemment introduit des réformes de leur système de gouvernance affectant directement la gestion des établissements. Parmi les tendances les plus importantes qui affectent les besoins d'information et plaident donc pour le développement des tableaux de bord, on peut citer :

- *La dérégulation par les gouvernements.* Dans de nombreux pays, les administrations ont été réorganisées d'après le modèle du « nouveau management public », impliquant une redéfinition de leur rôle d'autorité publique. En matière de politique éducative, une des caractéristiques émergentes de ce modèle est une plus grande confiance accordée à la dérégulation et à la décentralisation des pouvoirs publics vers les établissements. De nouveaux outils de gestion apparaissent, tels que la négociation des objectifs et la contractualisation autour des politiques et des projets d'établissement. L'application de formules de financement visant à répartir le budget de l'État entre les divers établissements d'enseignement supérieur, en leur allouant une subvention forfaitaire et en utilisant les indicateurs de performance, fait partie des nouveaux mécanismes de gestion des systèmes d'enseignement supérieur.
- *La différenciation de la mission au sein des établissements.* Face à l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur, on a vu apparaître ces derniers temps des processus de différenciation informelle des établissements supérieurs par rapport à leur mission prioritaire. Dans les systèmes en pleine expansion, les établissements cherchent à développer, au moins en partie, un profil propre visant à s'aligner sur les caractéristiques de leur environnement socio-économique pour mieux en satisfaire les besoins. L'articulation est perçue comme particulièrement importante entre l'offre de formation et la recherche et les besoins de la

région. Les publics visés par les formations offertes par l'établissement font également partie de la différenciation. Aussi, et souvent face à la contrainte financière, certains établissements développent des activités entrepreneuriales pour offrir leurs services de formation et de recherche au monde socio-économique.

- *L'importance de la planification stratégique.* Conséquence directe d'une autonomie renforcée en matière de gestion institutionnelle, on a vu émerger au cours des deux dernières décennies des processus de planification stratégique au niveau des établissements. De tels plans stratégiques sont développés soit à la demande des gouvernements pour alimenter les débats menés à l'occasion de la contractualisation, soit à l'initiative des établissements eux-mêmes s'ils se trouvent dans un contexte où le marché joue un rôle important. La mise en place de la planification stratégique génère de nouveaux besoins de suivi sur le plan institutionnel et favorise à la fois le développement des systèmes d'information et des tableaux de bord pour le suivi de la planification stratégique.
- *Une plus grande importance du suivi des résultats.* La plus grande autonomie attribuée aux établissements se traduit par l'apparition de nouveaux outils de suivi comme la mise en place des dispositifs d'assurance qualité externe, et notamment des systèmes d'indicateurs. En matière d'assurance qualité externe, l'audit et l'évaluation des établissements ainsi que l'accréditation des programmes de formation font partie des mesures de réforme les plus fréquentes et constituent une véritable tendance globale. L'assurance qualité externe permet un suivi de la qualité en tant qu'outil visant prioritairement à assurer certains niveaux de qualité sans nécessairement générer une vision comparable des performances. Les systèmes d'indicateurs, déjà très répandus dans le monde anglo-saxon, ont pour but le suivi de la politique nationale et la constitution d'une base d'information qui permet la comparaison entre entités (établissements, départements, individus, etc.). Ces outils sont liés aux notions d'autorégulation et d'autonomie et correspondent à l'idée d'un

« pilotage à distance » qui met le tableau de bord au centre du dispositif de suivi. Face à la différenciation des établissements et étant donné le besoin de générer des informations sur leur performances, on s'interroge actuellement sur la nécessité d'effectuer l'évaluation par rapport à des groupes d'établissements qui seraient comparables du point de vue de leur mission.

- *Une plus forte implication du marché.* Les nouvelles formes de pilotage au niveau national vont souvent de pair avec une plus grande confiance dans les mécanismes du marché. Certains pays ont une forte tradition dans ce domaine, alors que d'autres ont adopté ces mécanismes plus récemment. D'une manière générale, les utilisateurs de plus en plus divers des services de l'enseignement supérieur demandent des renseignements précis sur les résultats des établissements. Dans des systèmes très diversifiés et régis par les principes du marché, tel le système américain, les informations fournies aux consommateurs et au public par le système d'accréditation sont une pratique de longue date. Mais la demande d'information des familles et des étudiants sur la performance des établissements se manifeste aussi actuellement dans d'autres pays de plus en plus influencés par les mécanismes du marché. La concurrence croissante entre établissements pour attirer les étudiants et obtenir des fonds destinés à la recherche en est une conséquence naturelle.
- *L'émergence des classements.* Pour répondre à la demande des familles et des opérateurs privés, les établissements font de plus en plus souvent l'objet de classements. Ceux-ci sont établis par les médias, mais aussi, et de plus en plus fréquemment, par des structures semi-étatiques. Plus récemment, les classements nationaux ont été complétés par des classements internationaux, comme celui de Shanghai qui établit une liste des 500 meilleures universités de recherche à travers le monde. Ces classements sont très controversés mais également d'un grand impact pour nourrir le débat sur les forces et les faiblesses des systèmes universitaires dans un marché de plus en plus mondialisé et compétitif.

Exercice 1

- 1) Quelles sont les récentes évolutions de votre système d'enseignement supérieur ? Parmi les tendances mentionnées, quelles sont celles qui peuvent être observées dans votre contexte national ?
- 2) De quelle façon ces récentes évolutions affecteraient-elles un éventuel système d'indicateurs à construire ou à faire évoluer ?

CHAPITRE 2

DÉFINITIONS ET MODES DE CONSTRUCTION D'UN TABLEAU DE BORD ET D'UN ENSEMBLE D'INDICATEURS

Ce chapitre traite globalement des indicateurs et des tableaux de bord. Il permet de se familiariser avec la démarche « indicateurs et tableaux de bord », démarche qui peut s'appliquer à divers domaines (éducation, santé, etc.) ainsi qu'à tous les niveaux d'enseignement. Les chapitres suivants reprendront la totalité de la démarche et l'appliqueront à l'enseignement supérieur et à la gestion des établissements.

2.1 Les objectifs des tableaux de bord

Pour la plupart des pays, l'apparition des tableaux de bord et des indicateurs dans le cadre de l'enseignement supérieur a répondu à une double volonté politique : exercer un contrôle plus rigoureux dans ce domaine et, en temps de restriction budgétaire, établir un lien plus étroit et observable entre le financement et les résultats du système. L'utilisation d'un système d'indicateurs a pour but de rendre compatibles l'autonomie et la diversification des établissements d'enseignement supérieur avec la responsabilité et le pilotage de ces mêmes structures. Ainsi, les indicateurs permettent-ils non seulement un contrôle externe de ces institutions, effectué par le pouvoir central, mais aussi un contrôle interne à travers lequel elles s'efforcent d'atteindre leurs objectifs généraux ou les objectifs fixés par les départements ou les unités.

L'utilisation des tableaux de bord permet une définition claire et cohérente des objectifs et des politiques gouvernementales en matière d'enseignement supérieur ainsi que des objectifs des gestionnaires d'établissements. D'une manière générale, les tableaux de bord permettent d'évaluer la progression des objectifs d'un programme éducatif et aident à éclairer la nature des résultats souhaités. L'emploi des indicateurs choisis pour un tableau de bord incite donc les politiques, les décideurs, les planificateurs et les gestionnaires à déterminer avec précision les résultats à attendre des interventions.

Les changements intervenus dans les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur (voir ci-dessus) sont profonds et accélérés. Les indicateurs donnent des informations, à partir d'une base cohérente et régulière, sur la manière dont les politiques mises en place affectent un système particulier d'enseignement supérieur ou

un établissement, autrement dit sur les changements intervenus dans les variables spécifiques sous le contrôle des gestionnaires.

2.2 Tableau de bord et système de gestion

Les tableaux de bord peuvent jouer un rôle important aussi bien dans les systèmes d'enseignement supérieur centralisés (avec autonomie réduite pour les institutions et les utilisateurs) que dans les systèmes plus proches des mécanismes de marché (avec davantage d'autonomie pour les établissements et de choix pour les utilisateurs). Comme on l'a déjà mentionné, les tendances récentes orientent les systèmes vers des modèles plus décentralisés.

Dans les pays pratiquant un mode de gestion centralisé, les systèmes d'indicateurs ont pour but essentiel de permettre le contrôle de la qualité du service offert par les établissements. Dans ces régimes centralisés (comme le sont traditionnellement ceux de la majeure partie de l'Europe mais aussi ceux d'Afrique francophone), la demande formulée par les consommateurs n'est pas déterminante au moment de l'affectation des ressources (entre établissements, par exemple). En revanche, l'accent est mis plus particulièrement sur les systèmes bureaucratiques de régulation et de contrôle de la qualité, où les indicateurs jouent un rôle important.

Dans les systèmes proches des mécanismes du marché (notamment dans les pays anglo-saxons) la publication des indicateurs, qui facilite la comparaison entre établissements et systèmes, est essentiellement destinée à tenir bien informés les différents acteurs qui interviennent comme « utilisateurs » dans l'enseignement supérieur. Cette information permet de faire les bons choix et d'améliorer l'efficacité de l'allocation des ressources.

2.3 Différentes utilisations des tableaux de bord

Dans la pratique, on peut distinguer différents types d'utilisation des tableaux de bord dans l'enseignement supérieur. Ceux-ci conditionnent largement la structuration, l'envergure et la nature

des informations consignées dans les tableaux de bord.

On distinguera plus particulièrement trois types d'utilisation des tableaux de bord :

- l'information du public (ou du pouvoir législatif) sur l'état du système ;
- le suivi de la politique (ou d'un de ses axes) ou du plan d'enseignement supérieur ;
- la gestion des systèmes d'enseignement supérieur.

Le tableau de bord pour l'information du public

Dans un tableau de bord de ce type, on trouve généralement des informations sur l'évolution des effectifs d'**étudiants** (ventilés par filière, par niveau d'étude, par sexe, parfois par établissement ou en fonction des nouvelles admissions), sur les **diplômés** ainsi que sur les **ressources humaines** (enseignants-chercheurs, ventilés par discipline, par niveau d'étude, par grade, par âge, selon qu'il s'agit de personnel technique ou administratif), les **ressources financières** et parfois même des informations sur les **ressources et les résultats de la recherche scientifique**.

Un tel tableau de bord est fréquemment mis en ligne par les autorités nationales pour atteindre un public plus large, sinon il est diffusé sous forme de publication. Par exemple, celui de la Tunisie présente 48 indicateurs qui véhiculent vers le grand public une grande quantité d'informations sur l'état de l'enseignement supérieur. Il est à noter qu'un accent y est mis sur certaines préoccupations de politique nationale, à savoir le souci de professionnaliser l'enseignement supérieur et de développer ses capacités de recherche.

Dans le même esprit, la France publie depuis quelques années un document intitulé *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, qui discute de l'enseignement supérieur français à travers 28 indicateurs se référant aux aspects de coûts (trois indicateurs), de personnels (trois indicateurs), d'activités (huit indicateurs), de résultats (six indicateurs) et de recherche (neuf indicateurs). Ce document est rendu disponible avant la séance du Comité d'éducation de l'Assemblée nationale pour lui fournir une base d'information, avant d'être diffusé comme publication.

Le propre des tableaux de bord destinés à l'information du public est l'illustration des données par des graphiques pour augmenter leur lisibilité ainsi que la présence de commentaires pour faciliter leur lecture.

Le tableau de bord pour le suivi de la politique

Comme il est mentionné plus haut, les tableaux de bord peuvent être conçus plus spécifiquement pour suivre la mise en œuvre d'une politique ou d'un plan pour l'enseignement supérieur. Dans les pays ayant une longue tradition de décentralisation de l'enseignement supérieur, comme les pays anglo-saxons, on relève aussi une longue expérience d'utilisation des systèmes d'indicateurs.

En Angleterre, par exemple, le gouvernement britannique a posé le problème de l'application systématique des indicateurs dans l'enseignement supérieur dès les années 1980. Les pressions internes, de la part du gouvernement et de certains dirigeants institutionnels, ainsi que les pressions internationales ont donné lieu à la publication d'une série de rapports visant à réglementer l'usage des indicateurs dans ce domaine.

En 1985, le rapport Jarratt a fait ressortir l'absence d'objectifs précis dans le système d'enseignement supérieur britannique et à l'intérieur même des établissements, ce qui avait entravé l'application systématique des indicateurs dans ce domaine. Ce rapport dressait aussi une liste des indicateurs retenus jusqu'alors et demandait de plus amples renseignements aux universités.

La même année, le gouvernement britannique, s'appuyant sur le rapport Jarratt, a estimé que l'application de ces indicateurs était la clé pour veiller au bon usage des fonds investis dans l'enseignement supérieur. Leur mise en place allait permettre au gouvernement de savoir jusqu'à quel point les bénéfices escomptés dans le domaine des dépenses publiques en matière d'enseignement supérieur pouvaient être évalués concrètement, et de comparer, en termes d'efficacité et d'efficience, les différentes parties du système, ainsi que son évolution au fil des années.

Par la suite, le gouvernement a porté ses efforts sur l'amélioration de la qualité institutionnelle, le développement des critères éducatifs et l'incitation à un usage plus économique des ressources. Pour ce faire, il a demandé aux organismes chargés du

financement des établissements d'enseignement supérieur de se concerter avec les représentants de ces institutions pour concevoir et proposer un ensemble d'indicateurs destinés à évaluer l'enseignement et la recherche dans le système d'enseignement supérieur britannique.

À la fin des années 1990, le Comité d'évaluation de la qualité du Higher Education Funding Council of England (HEFCE) emploie la liste suivante de groupes d'indicateurs de base (portant uniquement sur la dimension de l'enseignement) :

- caractéristiques des étudiants au moment de l'inscription ;
- dépenses par étudiant ;
- résultats académiques des étudiants ;
- taux de réussite des étudiants ;
- emploi et études postérieures des diplômés.

Plus récemment, le gouvernement a adopté, depuis 2003, un nouveau document politique (*White Paper*) intitulé *L'Avenir de l'enseignement supérieur*. Ce document adopte les axes stratégiques suivants pour le développement du secteur :

- développer l'excellence de la recherche ;
- développer les relations université-entreprise ;
- augmenter la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- élargir l'accès à l'enseignement supérieur ;
- inclure les groupes défavorisés ;
- développer les capacités de financement et de transparence.

Pour suivre l'objectif politique d'excellence de la recherche, on utilise les données générées par l'exercice d'évaluation de la recherche, le *Research Assessment Exercise* (RAE). Le RAE a lieu tous les quatre ou cinq ans, et attribue à tout département universitaire une note générale comprise entre A et E, en se basant à la fois sur la quantité et sur la qualité de la recherche. De plus, les établissements doivent fournir chaque année des informations sur les publications produites par leurs enseignants-chercheurs.

Pour suivre l'objectif de qualité des processus d'enseignement supérieur, on utilise le taux d'abandon (*non-continuation rate*) et le taux d'insertion professionnelle six mois après l'obtention d'un diplôme universitaire.

Pour suivre l'objectif d'inclusion, les établissements doivent rapporter sur les effectifs de groupes défavorisés (pourcentage des effectifs provenant des écoles secondaires publiques, pourcentage des

effectifs provenant de certaines catégories socioprofessionnelles et pourcentage des étudiants provenant de zones où la participation à l'enseignement supérieur est faible).

En dehors des efforts publics pour assurer le suivi des politiques nationales, et qui donnent souvent lieu à des publications officielles d'indicateurs, on distingue ceux qui sont réalisés à des fins commerciales pour développer l'information des consommateurs, la concurrence entre les établissements et la qualité du service éducatif. Il s'agit de certains guides d'étudiants et, surtout, des classements institutionnels.

En conclusion, ces deux types de tableaux de bord (information du public et suivi de la politique) sont suffisamment proches pour être traités simultanément dans le *chapitre 4*. En effet, les informations destinées au public et au pouvoir législatif sont toutes des informations de suivi de politique ou de plan, même si elles ne sont pas toujours aussi détaillées que dans le tableau de bord pour la gestion.

Le tableau de bord pour la gestion

Le tableau de bord pour la gestion s'adresse plus aux planificateurs et aux gestionnaires des services centraux de l'administration centrale qu'au public en général. Il a pour but de permettre une planification stratégique et de soutenir des décisions plus larges. Comme le tableau de bord pour l'information du public, il est aussi souvent plus fourni en informations, y compris en données brutes, et représente souvent un document assez volumineux. Il fournit des statistiques sur les tendances relatives aux effectifs d'étudiants, aux établissements d'enseignement supérieur, aux ressources humaines, financières et en infrastructures. Il intègre souvent les angles d'analyse qui sont ceux de l'administration centrale pour le suivi de l'évolution du système dans son intégralité. Pour cela, il traite fréquemment des questions d'accès, de couverture, d'efficacité interne et externe et des aspects relatifs à la qualité des services.

La République de Guinée vient de préparer un tel tableau de bord avec l'appui technique et financier de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Ce document n'étant pas disponible en ligne, il existe en 2008 seulement sous la forme d'un projet à valider, la liste des tableaux discutés se trouve présentée ci-après au chapitre 2 (*tableau 4*).

Exercice 2

Quel type de tableau de bord vous semble le plus approprié pour votre pays ?

2.4 Les préalables à l'élaboration d'un tableau de bord

Un système d'information

Sans un bon système d'information, impossible de construire un ensemble pertinent d'indicateurs et donc un tableau de bord.

La plupart des pays ont mis en place un système d'information pour tous les niveaux d'enseignement et, en particulier, pour l'enseignement supérieur. L'importance toujours plus grande de l'enseignement supérieur et la complexité de son fonctionnement ont entraîné la nécessité d'explicitier les justifications et arguments qui sont à la base des stratégies et actions éducatives. Cet impératif a encore été accentué par la recherche d'une utilisation efficiente de ressources de plus en plus rares. Ainsi s'est affirmé le besoin accru de développer ou de renforcer les systèmes d'information pour qu'ils s'intègrent comme une composante principale du processus de planification ou de décision.

Un système d'information coûte cher. Très souvent, il consiste à produire des annuaires statistiques peu accessibles à la plupart des acteurs de l'enseignement supérieur : décideurs politiques, managers, professeurs, étudiants, parents, élèves. C'est pourquoi la qualité et la quantité des informations sont souvent en baisse : une information peu ou pas utilisée a en effet beaucoup de chances de perdre sa fiabilité ou même de disparaître. Par exemple, les informations sur les âges des étudiants ne sont plus disponibles dans des pays qui les recueillaient auparavant. Or, cette information est importante pour bien connaître la population accueillie dans l'enseignement supérieur et permet également de calculer des taux de scolarisation par âge. Ainsi, un indicateur très important ne peut plus être calculé faute de données disponibles. De plus, pour être utilisable, l'information doit être d'actualité. D'où l'existence d'une autre contrainte forte : disposer de données récentes, c'est-à-dire sur l'année universitaire en cours ou, au pire, sur l'année universitaire précédente.

Pour beaucoup de pays, cette contrainte n'est pas toujours respectée. Or il est impossible de demander à des décideurs politiques de s'appuyer sur des données trop anciennes. Un ministre a besoin d'indications sur l'effet de ses orientations et de son action. Les étudiants souhaitent utiliser les données pour décider de la poursuite de leurs études. Comment, dans ce contexte, disposer de données indispensables sur l'année en cours, suffisamment fines pour mesurer l'effet d'une politique récente ?

Pour améliorer la disponibilité des données, un nombre croissant de pays collectent l'information au moyen d'enquêtes rapides sur des échantillons représentatifs d'établissements d'enseignement supérieur. De tels outils peuvent se révéler particulièrement utiles dans l'une ou l'autre des situations suivantes :

- pour alléger la charge qui pèse sur les établissements d'enseignement supérieur, certaines informations, ne nécessitant pas l'exhaustivité, ne seront collectées que pour un nombre limité d'établissements ;
- pour obtenir un feed-back rapide, par exemple sur la mise en œuvre d'une nouvelle politique ou sur une information peu détaillée concernant l'évolution des effectifs, un échantillon d'établissements d'enseignement supérieur peut fournir les données pertinentes nécessaires.

Dans le second cas, il est possible de ne pas attendre la fin de toutes les inscriptions pour se faire une première idée de l'évolution des effectifs. En effet, il est souvent possible de s'inscrire à certaines formations sur une période de plusieurs mois. Aussi est-il intéressant de disposer d'informations indiquant une tendance sans avoir à attendre la date de clôture des inscriptions. Cela fournit une donnée provisoire utile pour le pilotage du système dans un délai très court, mais nécessite cependant une bonne compréhension et une bonne explication de la notion de « données provisoires ». Il n'est pas toujours facile de faire passer cette notion, qui permet pourtant aux statisticiens de fournir des informations très utiles aux décideurs et aux gestionnaires. De plus, si on renouvelle régulièrement cette enquête rapide, il est possible d'étudier le décalage entre données provisoires et données issues des enquêtes détaillées et donc de « prévoir-estimer » les données détaillées très tôt dans l'année universitaire.

À cet égard, il est utile de rappeler que les objectifs d'un tableau de bord – ensemble d'indicateurs – et ceux d'un annuaire statistique ne sont pas les mêmes. Le premier veut afficher l'évolution du système éducatif, souligner certaines tendances et signaler des problèmes. Le second essaie de rassembler dans un ensemble global toutes les données sur l'éducation. Alors que le premier vise à l'exhaustivité, le second est beaucoup plus ciblé et bref.

La réflexion sur les indicateurs peut permettre d'améliorer le système d'information, en volume et en fiabilité. En effet, la publication d'un tableau de bord constitue un retour d'information pour les personnes qui produisent l'information (services statistiques des établissements supérieurs, etc.). Elles peuvent ainsi constater combien leur travail de collecte est important, utile et utilisé. Cela pourra alors les inciter à s'impliquer davantage pour fournir l'information exacte, remplir correctement les questionnaires et présenter des données fiables.

Actuellement, de nombreuses discussions portent sur la fiabilité des données. Certes, il est bien souvent difficile de connaître la précision de telle ou telle information sur les effectifs d'étudiants. Cependant, il ne peut être question d'attendre une hypothétique fiabilité des données qui « tomberait quasiment du ciel ». Bien au contraire, c'est en publiant des données et en les utilisant, avec les précautions nécessaires, que l'on peut en améliorer la qualité. C'est le cercle vertueux des statisticiens. Par ailleurs, certains problèmes sont si patents qu'ils ne nécessitent pas une précision inférieure à quelques points de pourcentage.

Une enquête récente¹ de l'ISU fournit des informations sur la situation des systèmes d'information sur l'enseignement supérieur notamment dans cinq pays de l'Afrique subsaharienne : Éthiopie, Guinée, Mauritanie, Niger et Ouganda. Dans tous ces pays, la chaîne de production des statistiques de l'enseignement supérieur est embryonnaire et peu structurée, tant du point de vue des outils de collecte que du traitement des données, de la production de rapports analytiques, de l'utilisation et de la diffusion des données. Dans une telle situation ne permet pas l'exploitation pertinente de l'information et encore moins la production d'un ensemble d'indicateurs et de tableaux de bord. Un travail

méthodologique et organisationnel important doit donc être mené en amont de la construction d'un tableau de bord.

Si les questions de collecte de données sont résolues, on peut alors passer des données collectées par les systèmes d'information à un ensemble d'indicateurs constituant un tableau de bord. Nous y reviendrons plus loin.

Une politique éducative et/ou un plan d'éducation

Si l'existence d'une politique ou d'un plan d'éducation n'est pas aussi vitale que celle d'un système d'information, elle facilite néanmoins grandement le choix des indicateurs qui vont constituer le tableau de bord national. De même, au niveau d'un établissement, l'existence d'une réflexion stratégique ou d'un projet d'établissement facilite grandement la construction d'un tableau de bord pour cet établissement.

En effet, en plus de présenter une description claire, pertinente et simple, les indicateurs doivent mesurer des événements ou des évolutions qui intéressent les différents acteurs du système d'enseignement supérieur ou les responsables du pilotage des établissements. Encore faut-il que des objectifs clairs et mesurables aient été définis pour ce système ou ces établissements. Cela peut se présenter de différentes manières : existence d'un plan, d'une loi programme, de mesures bien identifiées dans la loi ou dans certains décrets, d'un projet d'établissement validé par le conseil d'administration, etc.

Le travail consiste alors à élaborer les indicateurs et le tableau de bord les plus appropriés pour suivre les orientations décidées.

On peut distinguer trois situations différentes :

- les objectifs sont **définis de manière quantitative** et les indicateurs servent à définir cet objectif. Exemple d'un tel objectif : 50 % d'une génération doivent obtenir un diplôme d'enseignement supérieur. C'est évidemment la situation la plus simple ;
- il existe des **déclarations de politique éducative** qui ont été approuvées par des instances officielles (organe législatif ou de planification, par exemple). Ces déclarations de politique éducative mentionnent des objectifs, mais ceux-ci ne sont pas quantitatifs et ne font pas référence à des indicateurs

1. Source : Rapports de diagnostic de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) auprès de 12 pays, dont sept en Afrique

précis. Le travail consiste alors à expliciter les indicateurs pouvant permettre d'évaluer les objectifs politiques considérés. Cela nécessite un travail méthodologique important qui doit être validé par les responsables de la politique éducative. C'est une situation plus difficile et qui nécessite du temps ;

- il n'existe **pas de déclarations de politique éducative**. Il faut alors se référer à ce qui est fait dans des pays similaires et, là encore, faire valider les choix par les responsables de la politique éducative. C'est la situation la plus difficile, la plus délicate et celle pour laquelle définir un ensemble d'indicateurs ou un tableau de bord « officiel » demande le plus de temps. (On peut également parfois se demander si le flou ou le manque de clarté

n'est pas lui-même un choix politique. La transparence n'est pas toujours souhaitée ...)

Deux exemples très différents d'objectifs sont présentés ci-dessous. L'exemple 1 se réfère à la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur, élaborée par l'UNESCO, qui définit de grands objectifs d'une manière assez générale. L'exemple 2 fournit un modèle de politique nationale pour l'enseignement supérieur, en reproduisant la Lettre de politique éducative du Mali, qui dans sa partie C énonce les objectifs du gouvernement malien pour l'enseignement supérieur. Pour le Mali, l'enseignement supérieur doit répondre aux besoins de développement du pays par la diversification des filières et l'amélioration de la qualité des enseignements.

Exemple 1 : UNESCO – la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle

L'UNESCO a élaboré la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^e siècle. Dans cette déclaration, plusieurs grands objectifs sont définis dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle vision de l'enseignement supérieur :

- assurer l'accès dans l'enseignement supérieur dans l'équité ;
- renforcer la participation et promouvoir le rôle des femmes ;
- faire progresser les connaissances par la recherche dans les domaines scientifique, artistique et des sciences humaines et la diffusion de ses résultats ;
- une orientation à long terme fondée sur la pertinence ;
- renforcer la coopération avec le monde du travail ainsi que l'analyse et l'anticipation des besoins de la société ;
- diversifier les modèles de l'enseignement supérieur pour accroître l'égalité des chances ;
- une approche novatrice de l'éducation : pensée critique et créativité.

Exemple 2 : Mali – un extrait de la Lettre de politique éducative

C. Mesures relatives au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technologique

L'objectif du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technologique est de répondre aux besoins de développement du pays par la diversification des filières en tenant compte des créneaux porteurs et l'amélioration de la qualité des enseignements tout en maîtrisant les effectifs et les coûts de l'enseignement supérieur.

Mesure 11 : Formation des étudiants

Pendant le PISE II, le système d'orientation/accès après le baccalauréat sera modifié pour diriger 81 % des titulaires du bac dans les filières longues et 9 % dans les filières courtes. Il sera mis en place le système licence-master-doctorat (LMD) et le système de crédits permettant de réduire les redoublements et améliorer la circulation des flux. L'alternative de la formation à distance sera exploitée. Pendant cette phase II, il sera procédé à l'élaboration, avec les branches professionnelles, de diplômes valables, à la fois pour le secteur privé et le secteur public, qui permettent la reconnaissance du niveau des compétences sur le marché du travail et la construction d'un parcours par les étudiants grâce à un jeu d'équivalences et de passerelles. Enfin, il sera mis en place un cadre réglementaire permettant aux établissements privés de préparer des diplômes nationaux et d'être habilités.

Mesure 12 : Révision des filières et formation des enseignants

Pendant la phase II, on assistera au développement de 10 filières courtes professionnelles, incluant les études de faisabilité, la construction des bâtiments et équipements nécessaires à ces filières. Un programme de formation sera élaboré en tenant compte des nouvelles filières et la création de pôles universitaires et environ 35 enseignants, formés soit à l'ISFRA, soit à l'extérieur, seront recrutés pour ces filières. Également, les capacités du corps enseignant seront renforcées prioritairement dans les filières qui se professionnalisent et passent au LMD.

Mesure 13 : La mise en place du fonds compétitif pour la recherche

Pendant cette phase, il sera mis en place un fonds compétitif pour la recherche sur Budget national à hauteur de 400 millions de francs CFA. Un plan directeur de développement et de consolidation de la recherche scientifique et technique sera élaboré.

Ce plan tiendra compte des besoins dans les domaines de la formation des enseignants-chercheurs des structures universitaires et de développement des formations doctorales et les fonds seront mis à disposition des professeurs ou groupes de professeurs présentant des projets de recherche conformément au plan sur une base compétitive.

Mesure 14 : Le développement des infrastructures de l'enseignement supérieur

Pendant la période, au moins un pôle universitaire régional sera créé sur la base des résultats de l'étude de faisabilité des pôles régionaux, les Bibliothèques existantes seront réhabilitées et la Bibliothèque universitaire centrale (BUC) et le campus universitaire seront construits et équipés.

Mesure 15 : Gestion de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technologique

L'amélioration du pilotage et de la gestion de l'enseignement supérieur se fera à travers : (i) la mise en place d'instruments de suivi, de gestion et de contrôle correspondant à l'autonomie accordée aux établissements, (ii) la conception et la mise en œuvre d'un mode de financement permettant d'allouer une partie du budget des établissements d'enseignement supérieur sur une base contractuelle. Le PISE II mettra l'accent sur la conception du système d'information, de gestion de la scolarité et de la comptabilité des établissements d'enseignement supérieur et un important effort de formation des agents, dont les fonctions vont évoluer, sera consenti. La maîtrise des effectifs de l'enseignement supérieur sera réalisée au sein des établissements d'enseignement supérieur par l'accélération de la circulation des cohortes, la réduction de la durée d'obtention des diplômes, par l'émergence de pôles universitaires régionaux et par le développement d'alternatives dans le secteur privé. Une meilleure maîtrise des coûts résultera du développement de filières courtes et de l'augmentation de la part des dépenses d'enseignement par rapport aux dépenses administratives et aux transferts sociaux. Le PISE II verra l'amélioration de la gestion des œuvres universitaires et la mise en place d'une concession privée des internats universitaires.

Une fois les objectifs définis, il convient de piloter leur réalisation et d'évaluer les résultats obtenus. C'est ici qu'interviennent les indicateurs.

Exercice 3

Identifiez quelques objectifs de votre politique d'enseignement supérieur ou quelques objectifs de développement de votre établissement d'enseignement supérieur.

CHAPITRE 3

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES D'UN TABLEAU DE BORD

Un tableau de bord représente un ensemble d'indicateurs sélectionnés pour apporter des éclaircissements sur certains aspects d'un système d'enseignement supérieur. Les indicateurs sont des outils qui doivent permettre de se rendre compte de l'état d'un système d'enseignement supérieur en soi et par rapport à l'ensemble des parties prenantes ou à l'ensemble du pays.

3.1 Qu'est-ce qu'un indicateur ?

La notion d'indicateur a déjà été largement utilisée. Avant de définir ce qu'est un indicateur, il convient de préciser ce qu'il *n'est pas*.

Un indicateur n'est pas une donnée brute

Ainsi, une série de tableaux produits pour un rapport statistique annuel n'est pas une liste d'indicateurs. Ces tableaux seront sans doute très utiles au responsable du programme pour connaître le nombre d'apprenants qui se sont inscrits à son programme mais ne constituent pas un indicateur. L'indicateur associé à cette donnée peut par exemple être la proportion de la population cible pouvant accéder à ce programme ou le nombre d'apprenants inscrits par éducateur. Si l'on considère le potentiel d'analyse entre les deux, la différence entre les données brutes et les indicateurs est la suivante :

Un indicateur est une série d'informations synthétisées et analysables

Les indicateurs peuvent être définis comme des « raccourcis », des « abréviations » ou des « substituts » d'une réalité sous-jacente. Ils sont calculés à partir de données brutes grâce à des outils statistiques comme les pourcentages, les taux, les rapports et les index.

Il est cependant très souhaitable qu'un tableau de bord comprenne quelques grandes données brutes (effectifs totaux par niveau, par discipline, etc.) sur lesquelles seront calculés des indicateurs d'évolution (taux d'accroissement, par exemple) ou des indicateurs présentant la structure en pourcentage des effectifs.

De plus, un objectif peut être défini à l'aide d'un nombre (augmenter le nombre d'enseignants de 5 000, par exemple). Il faut dans ce cas en tenir

compte, mais cela doit être une situation exceptionnelle qui ne doit pas modifier la règle énoncée.

On peut d'ores et déjà indiquer que, dans un tableau de bord, il faudra combiner les deux catégories d'information, mais en sélectionnant les données brutes les plus pertinentes et en en présentant un nombre très restreint. Nous y reviendrons.

Ainsi, les indicateurs résument de nombreuses données dans le but de fournir un reflet global ou une indication d'ordre général sur la situation que l'on analyse, sans forcément inclure de commentaire sur la nature, souhaitable ou non, de cette situation. En résumé :

- les indicateurs fournissent un « instantané » ou un profil des conditions existantes à un moment donné, décrivant l'état d'un système éducatif à plusieurs niveaux ;
- les indicateurs peuvent aider à appréhender certains aspects d'une réalité sans impliquer de jugement ;
- les indicateurs permettent de présenter les performances ou le comportement d'un système éducatif à l'ensemble des parties prenantes.

Objectifs des indicateurs

Les objectifs des indicateurs sont les suivants :

- déterminer l'état du système d'éducation ;
- suivre son évolution dans le temps ainsi que son développement (en les comparant par exemple à des objectifs prédéfinis) ;
- mesurer ses forces et ses faiblesses ;
- évaluer le degré d'inégalité dans les prestations de services ;
- informer les décideurs du fonctionnement et de l'efficacité du système d'éducation mais également rendre compte de son état à l'ensemble de la communauté éducative, autrement dit à l'ensemble du pays.

3.2 Quels sont les critères d'appréciation d'un « bon » indicateur ?

On peut, comme cela est mentionné dans différents ouvrages, donner les caractéristiques d'un bon indicateur :

- sa pertinence ;
- sa capacité à résumer l'information sans la déformer ;
- son caractère coordonné et structuré, qui permet de le mettre en relation avec d'autres indicateurs pour une analyse globale du système ;
- sa précision et sa comparabilité ;
- sa fiabilité ;
- son actualité (il doit correspondre à des informations portant sur des années récentes).

Il doit permettre :

- de mesurer la distance existant par rapport à un objectif donné ;
- d'identifier les situations problématiques ou inacceptables ;
- de répondre aux préoccupations des politiques et au questionnement ayant conduit à ce qu'il soit choisi en tant qu'indicateur ;
- de comparer sa valeur à une valeur de référence, à une norme ou à lui-même calculé pour une autre période d'observation.

Un système d'indicateurs doit fonctionner comme un tableau de bord. Il facilite la mise en évidence des problèmes et permet de mesurer leur ampleur. Le diagnostic détaillé et la recherche des solutions se feront par une analyse et une recherche complémentaires. On peut donner ici l'image, classique mais appropriée, du voyant avertissant de la surchauffe d'un moteur : lorsqu'il s'allume, le spécialiste doit chercher les causes du problème et trouver des solutions pour y remédier.

La tentation est souvent grande d'ajouter des données brutes aux indicateurs. Il faut résister à cette dérive pour conserver le caractère propre à ce type de travail.

Le coût de fabrication doit également être pris en considération. En effet, il arrive assez souvent que le choix d'un indicateur se fasse sans tenir compte de son coût, qui peut cependant être très lourd. Par exemple, il peut être décidé d'évaluer toutes les formations dispensées dans l'enseignement supérieur en analysant l'insertion professionnelle des étudiants ayant suivi ces formations. C'est un critère d'évaluation externe très intéressant mais qui nécessite des enquêtes complexes, qu'il faut d'ailleurs répéter : à court terme, après la sortie de la formation et à plus long terme (trois ans après la sortie de la formation par exemple). Conserver un lien avec tous les étudiants et obtenir une

réponse de leur part n'est pas chose facile et demande des moyens financiers importants qu'il est nécessaire de prévoir si l'on souhaite disposer de cette information. De même, mesurer l'efficacité d'un système de gestion de projet nécessite la mise en place d'un système fournissant toutes les informations nécessaires au calcul de l'indicateur. Cela alourdira nécessairement la gestion elle-même et aura donc un coût. Il est donc très important de prendre cet élément en compte et décider ensuite en fonction des moyens disponibles.

En résumé, les indicateurs jouent un rôle clé dans le pilotage et l'évaluation du système éducatif en général et celui de l'enseignement supérieur en particulier. Ils sont les éléments de base nécessaires à la construction d'un tableau de bord tant sur le plan national que pour un établissement donné.

3.3 Que faut-il mesurer ?

Pour construire un bon indicateur, il faut pouvoir repérer les phénomènes les plus intéressants à mesurer. Ceux-ci dépendent soit des choix d'un pays, inspirés par les objectifs de sa politique éducative, soit des choix des institutions dans la définition de leur projet propre. La pertinence d'autres indicateurs est plus universelle, plus descriptive aussi, mais leur importance est fonction du contexte.

Le taux de scolarisation pour tous les niveaux d'enseignement est un bon indicateur. Mais lorsqu'un pays a atteint un taux de scolarisation brut assez élevé aux niveaux 5 et 6 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), cet indicateur perd beaucoup de son intérêt et doit être complété par d'autres, plus qualitatifs.

Les indicateurs doivent également avoir une visée descriptive du système d'enseignement supérieur. Une vue d'ensemble, simple et précise, est nécessaire. Elle doit donner des points de comparaison à l'analyse des différents phénomènes. De plus, il est essentiel de présenter l'évolution des données sur plusieurs années (sachant que certains aspects d'un système ne peuvent s'observer que sur la durée). Enfin, il faut aussi rendre compte des diversités ou disparités géographiques ou sociodémographiques (sexe, catégorie sociale, etc.).

Outre leurs aspects descriptifs, les indicateurs doivent fournir des éléments d'analyse de la politique éducative. En utilisant un regroupement d'indicateurs, il est possible de chercher des pistes de compréhension et d'explication des relations causales sur le fonctionnement du système éducatif afin de préserver la transparence. Cependant ces interprétations sont délicates. C'est pourquoi il est important que le groupe d'indicateurs choisi permette plusieurs points de vue. Ce n'est pas chose aisée, mais c'est la seule façon de donner des outils de pilotage aux décideurs politiques et des éléments de compréhension à l'ensemble du corps social.

3.4 Les typologies d'indicateurs ou comment classer les indicateurs ?

Les classements des différents indicateurs varient suivant les publications

Si l'aspect « analyse du fonctionnement » prime, on utilise une répartition en **moyens** (financement,

personnels), **activités** et **résultats**, complétée par une description de l'environnement social et culturel. C'est une approche très intéressante dans « l'optique tableau de bord ». On distingue aussi parfois **résultat** et **impact** : le résultat est alors une mesure immédiate de la formation et l'impact une mesure des conséquences de la formation sur la situation de l'individu, du groupe ou de la société à laquelle il appartient.

Si, en revanche, on souhaite classer suivant les différentes entités, on peut alors utiliser une répartition en **établissements**, **étudiants**, **enseignants** et **coûts**.

Quatre publications utilisent de préférence la première répartition : *L'état de l'école* (France), *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche* (France), *Géographie de l'école* (France) et *Regards sur l'éducation* (OCDE).

L'exemple 3 présente la typologie utilisée dans *L'état de l'enseignement supérieur en France*, qui représente un classement par domaine et par thèmes.

Exemple 3 : France – le classement des indicateurs dans *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*

Thèmes	Indicateurs
Coûts	Dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur Dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur en France et dans les pays de l'OCDE Aide sociale aux étudiants
Personnels	Personnels de l'enseignement supérieur rémunérés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Personnels enseignants de l'enseignement supérieur Qualification et recrutement des enseignants-chercheurs
Activités	Réussite au baccalauréat Accès à l'enseignement supérieur Recrutement des principales filières de l'enseignement supérieur Scolarisation dans l'enseignement supérieur Filles et les garçons dans l'enseignement supérieur Vie étudiante : études, emplois du temps et évolution des modes de vie Formation continue dans l'enseignement supérieur
Résultats	Réussite à l'université Réussite dans les autres filières Niveau d'étude et diplômes des jeunes sortant de formation initiale Niveau d'étude suivant le niveau social Emploi et devenir professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur Diplôme, situation sociale et salaire

Cette manière de classer les indicateurs est la plus proche d'un modèle explicatif des systèmes éducatifs. En effet, les trois composantes sont liées par des relations étroites et multidirectionnelles.

Le tableau de bord élaboré pour l'enseignement supérieur en Guinée distingue le contexte socio-économique et financier, les institutions

d'enseignement supérieur, la couverture de l'enseignement supérieur et l'efficacité utilise plutôt la seconde répartition (exemple 4).

Exemple 4 : Guinée – classement des indicateurs

Thèmes	Indicateurs
Contexte socio-économique et financier	Indicateurs socio-économiques, démographiques et scolaires Part de l'éducation dans le budget de l'État Dépenses par élève, coûts unitaires
Institutions d'enseignement supérieur (IES)	Répartition des IES par région Évolution du nombre d'étudiants de 2000 à 2006, public et privé par année Taux d'accroissement annuel Évolution du taux d'accroissement annuel Répartition des étudiants par région Répartition par domaine d'étude Répartition par domaine d'étude et par statut Répartition Garçons/filles par domaine d'étude Répartition des étudiants par domaine d'étude et par niveau Évolution du nombre d'étudiants par niveau Répartition des étudiants par niveau et par statut Répartition des étudiants par niveau et par région Évolution du nombre de boursiers dans le public Évolution du nombre de boursiers guinéens à l'étranger par niveau d'étude
Couverture de l'enseignement supérieur et efficacité externe	Taux de transition secondaire-supérieur Évolution du taux d'inscription brut Taux de promotion Taux de redoublement Taux d'abandon Coefficient d'efficacité interne
Personnel enseignant et non enseignant	Évolution du nombre d'enseignants par région et par situation Évolution du nombre d'enseignants intra-muros par diplôme académique Évolution du nombre d'enseignants par âge
Annexe	Nombre d'étudiants par IES et par faculté

On pourrait également utiliser un regroupement suivant quatre grands thèmes : niveau de connaissances des étudiants, préparation à la vie professionnelle, préparation à la vie sociale, équité ou démocratisation de l'enseignement. On mesure alors l'efficacité ou l'efficience du système éducatif dans ces domaines. Cependant ces grands thèmes correspondent plus à une logique d'analyse transversale des indicateurs qu'à une logique de présentation du document.

Une autre approche, qui consiste à présenter chaque objectif de politique éducative avec les indicateurs permettant son suivi, est présentée au chapitre suivant.

Ces différents exemples laissent à penser que c'est finalement la présentation Ressources/activités – Processus/résultats qui facilite le plus l'analyse pour le lecteur par sa proximité d'un modèle explicatif des systèmes éducatifs comme indiqué ci-dessus. On peut y ajouter les caractéristiques

de l'environnement sociodémographique qui interagissent avec chacune des composantes et distinguer, dans la partie « résultats » un ensemble d'indicateurs liés au fonctionnement interne (réussite aux examens, abandon) et un autre ensemble lié à l'impact de la formation sur le salaire, la situation professionnelle et sociale.

Quelques remarques sur « qualitatif/quantitatif »

Les indicateurs peuvent tout à fait être définis dans les domaines dits qualitatifs. Certes le travail est plus compliqué, plus délicat, mais il existe toujours un moyen de mesurer la qualité dès que la qualité recherchée est correctement définie. Ainsi il sera possible de mesurer la « qualité de l'enseignement » en précisant la signification : s'il s'agit de la qualité des enseignants-chercheurs, il faudra étudier leur qualification ; s'il s'agit des résultats des étudiants, il conviendra de mesurer leurs acquis cognitifs et les compétences acquises ; s'il s'agit de la qualité des outils pédagogiques, il faudra par exemple connaître le nombre de livres par étudiant disponibles à la bibliothèque universitaire, etc. Il est également possible de mesurer la qualité des services mis à la disposition des étudiants : par exemple, services d'orientation ... Il est même possible de regrouper toutes ces données sous forme d'un indicateur composite permettant de positionner les établissements les uns par rapport aux autres. En résumé, l'opposition apparente entre qualitatif et quantitatif peut être dépassée au prix d'une définition claire, indispensable à la bonne compréhension des acteurs du système d'enseignement supérieur.

3.5 Les différentes étapes du développement d'une liste d'indicateurs ou d'un tableau de bord

Dix étapes sont nécessaires au développement d'une liste d'indicateurs ou d'un tableau de bord. Les premières ont déjà été abordées rapidement dans ce chapitre.

- étape 1 : identification des objectifs
- étape 2 : identification d'une liste de questions « politiques » basée sur les objectifs identifiés
- étape 3 : élaboration de la liste des indicateurs
- étape 4 : identification des informations requises pour calculer les indicateurs
- étape 5 : identification des sources de données disponibles
- étape 6 : calcul des indicateurs
- étape 7 : vérification des résultats
- étape 8 : analyse des divers indicateurs
- étape 9 : sélection finale
- étape 10 : choix de la présentation du document

Les étapes 1 à 5 seront reprises de façon détaillée dans les *chapitres 4 et 5*, et appliquées, d'une part, au pilotage de l'ensemble du système d'enseignement supérieur ou d'un établissement d'enseignement supérieur et, d'autre part, à la gestion d'un établissement d'enseignement supérieur.

Les étapes 6 à 10 seront traitées au *chapitre 6*.

Exercice 4

À partir des objectifs que vous avez choisis dans l'exercice 3, définissez quelques indicateurs qui pourront les mesurer. Indiquez à quelles questions « politiques » ces indicateurs permettront de répondre.

CHAPITRE 4

UTILISATION DES INDICATEURS POUR LE PILOTAGE DE L'ENSEMBLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Ce chapitre reprend chaque étape d'un projet d'élaboration de tableau de bord en l'appliquant très concrètement à l'enseignement supérieur. Tout d'abord, il traite des indicateurs de pilotage pour l'ensemble de l'enseignement supérieur dans

une optique d'information du public au sens large ou de suivi d'une politique. À chaque étape, des exemples de travaux existants seront fournis pour faciliter la compréhension des approches traitées.

4.1 Assurer le suivi de la politique/du plan pour l'enseignement supérieur

Comme indiqué précédemment, la première étape de la construction d'un ensemble d'indicateurs consiste à identifier les grands objectifs politiques ou, s'ils ne sont pas précisément explicités, à les définir.

Les trois exemples présentés ci-après (Union européenne, Île Maurice et Cameroun) montrent comment différents organismes ou pays ont exprimé leurs objectifs dans leur déclaration politique ou dans leur plan stratégique.

Exemple 5 : Union européenne – les objectifs pour l'éducation et la formation à l'horizon 2010 (Processus de Lisbonne)

L'Union européenne (UE) a établi un lien étroit entre ses objectifs et les indicateurs devant servir à les évaluer.

Les politiques d'éducation et de formation constituent un élément important de la stratégie de Lisbonne. Elles doivent participer activement au grand objectif qui est de faire de l'UE le leader dans le domaine de l'économie de la connaissance.

Les chefs d'État ou de gouvernement ont demandé « non seulement une transformation radicale de l'économie européenne, mais aussi un programme ambitieux [...] en vue de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation ».

L'UE a défini, en 2007, 20 grands champs (*annexe 4*) liés aux 8 grands domaines considérés comme stratégiques. Ces 20 champs constituent désormais un cadre dans lequel doit être développé un ensemble cohérent d'objectifs et d'indicateurs.

Quatre de ces champs se déclinent pour l'enseignement supérieur en objectifs, de la façon suivante :

- améliorer la qualité des institutions d'enseignement supérieur ;
- développer les investissements financiers dans l'enseignement supérieur ;
- augmenter le nombre de diplômés dans l'enseignement supérieur, notamment dans le domaine des mathématiques, sciences et techniques (MST) ;
- développer la mobilité des étudiants.

Quelques objectifs chiffrés ont été adoptés. Le plus important puisqu'il a été retenu comme l'un des cinq critères de référence (*benchmarks*) de l'UE est le suivant : augmenter de 15 % le nombre de diplômés en mathématiques, sciences et techniques entre 2000 et 2010 tout en diminuant l'écart entre garçons et filles dans ces spécialités.

Dans le domaine de la recherche, un autre objectif chiffré a été fixé : les dépenses de recherche devront représenter 3 % du produit intérieur brut (PIB) en 2010.

Exemple 6 : Île Maurice

Maurice a mis en place une Commission pour l'enseignement supérieur². Cette commission a notamment défini un plan pour la période 2007-2011. Les objectifs de ce plan sont les suivants :

- créer un environnement permettant à Maurice de devenir un *Regional Knowledge Hub* et un centre pour des apprentissages supérieurs et d'excellence ;
- contribuer de façon significative à la transformation rapide de Maurice pour son accession au rang de pays développé ;
- développer l'apprentissage ouvert et l'apprentissage à distance comme outils pour augmenter l'accès à l'éducation secondaire et à l'éducation tout au long de la vie aux niveaux local et régional ;
- fournir un enseignement postsecondaire de qualité au niveau des standards internationaux ;
- encourager les institutions à construire des programmes pertinents pour les besoins des apprenants, du pays et de la région ;
- promouvoir et développer l'éducation et la formation des enseignants afin d'élever les standards du système qui alimente l'enseignement postsecondaire ;

- mettre en place les principes de bonne gouvernance, de transparence et de responsabilité dans le système d'éducation postsecondaire ;
- s'assurer d'un usage optimum des ressources par les institutions d'enseignement supérieur ;
- soutenir la recherche et le conseil ;
- nourrir la compréhension régionale et internationale ainsi que la coopération par une diversification des bourses d'études et d'institutions à l'étranger.

Exemple 7 : Cameroun

Le Cameroun a lui aussi élaboré une stratégie dont les principales caractéristiques sont les suivantes :

(1) Réguler des flux volontaristes en amont

- limiter les effectifs du second cycle de l'enseignement secondaire à des niveaux compatibles avec le développement anticipé de l'enseignement supérieur au moyen d'une régulation des flux à l'entrée du second cycle du secondaire ;
- améliorer de façon significative la qualité des services offerts au second cycle de l'enseignement secondaire pour une meilleure préparation des études supérieures : davantage de filières scientifiques et de fonctionnalité informatique ;
- mettre en place des mécanismes et des structures d'insertion pour les jeunes qui ne poursuivent pas leurs études à l'issue du premier cycle du secondaire ou du second cycle du secondaire du fait de la régulation des flux.

(2) Assurer des formations qui, en quantité et en qualité, seraient déterminées en référence aux demandes de l'économie camerounaise avec une double diversification des enseignements offerts

- obtenir une distribution des effectifs entre (i) les établissements publics, (ii) les établissements privés et (iii) les étudiants inscrits dans une formule d'enseignement à distance ;
- diversifier les effectifs à l'intérieur du public avec (i) maintien du nombre d'étudiants inscrits dans les disciplines littéraires et juridiques, (ii) augmentation de l'ordre de 50 % des effectifs des disciplines scientifiques et (iii) augmentation de 150 % du nombre d'étudiants dans des formations professionnelles.

4.2 Passer des objectifs aux indicateurs

Une fois une première liste d'objectifs établie, il convient d'attacher à chacun un ensemble d'indicateurs. Pour faciliter ce passage, il est

intéressant de se poser des questions pour mieux cerner l'objectif à mesurer.

Pour préciser cette étape, on pourra se reporter au *tableau 4.1*. Il indique comment, à partir d'un objectif, on dégage une question dont la réponse permet de le suivre ; on choisit ensuite l'indicateur qui permet de répondre à la question.

Tableau 4.1 Échantillon du processus de passage d'un objectif à un indicateur

Objectif →	Question →	Indicateur →
Accroître le volume des premières inscriptions	Quelle proportion d'une génération entre dans l'enseignement supérieur ?	Taux d'accès à l'enseignement supérieur
Rendre le système de l'enseignement supérieur plus efficace	Y a-t-il beaucoup d'abandons ?	Rapport entre le nombre d'entrées et le nombre d'étudiants obtenant un premier diplôme de l'enseignement supérieur
	Quelle a été la durée moyenne de formation dans l'enseignement supérieur ?	Durée moyenne de formation dans l'enseignement supérieur
Améliorer la gestion des ressources et des coûts	Quelle est la dépense par étudiant – pour une année donnée – pour l'ensemble d'une scolarité	Dépense par étudiant Dépense sur une durée moyenne

Bien évidemment, un même indicateur peut être utilisé pour plusieurs objectifs. Plusieurs cas sont exposés ci-après à titre d'exemple.

Exemple 8 : UNESCO – objectifs, questions et indicateurs

À la suite de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle, deux experts³ ont élaboré une liste de questions liées aux grands objectifs mentionnés à la *section 2.4*, puis ont défini un ensemble d'indicateurs permettant de répondre à ces questions.

L'objectif de l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur, qui est l'un des grands objectifs mentionnés dans la Déclaration, est examiné à titre d'exemple.

1^{re} question : Comment obtenir une indication sur l'égalité d'accès dans l'enseignement supérieur quels que soient la race, le genre, le langage, la religion, l'âge, le statut économique ou social, et/ou les handicaps physiques ?

Indicateurs proposés :

- évolution dans le temps du nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur (par sexe) pour 100 000 habitants ;
- taux net d'admission par mode de participation, âge et sexe ;
- accès à la formation tout au long de la vie par type de formation et niveau de revenus ;
- barrières observées pour participer à l'enseignement et à la formation continue.

2^e question : Quelle est la performance des institutions dans l'établissement de systèmes d'accès bénéficiant à tous les individus ayant les motivations et les capacités nécessaires pour suivre un enseignement supérieur ?

Indicateurs proposés :

- nombre d'étudiants inscrits dans des institutions *open learning* ou des centres de formation à distance ;
- taux de rétention des étudiants ;
- taux de promotion des étudiants ;
- financement des formations pour adultes ;
- emplacements pour des formations pour adultes ;
- média pour des formations d'adultes.

3^e question : Comment peut-on tester la participation et le rôle dans la prise de décision des femmes, à tous les niveaux de l'enseignement supérieur et dans toutes les disciplines ?

Indicateurs proposés :

- évolution dans le temps du ratio femmes/hommes dans le personnel enseignant et chez les étudiants ;
- présence de femmes parmi les administrateurs et les managers.

4^e question : Quelle est la performance des programmes des institutions d'enseignement supérieur pour éliminer les inégalités de genre dans les curricula et dans la recherche, et pour obtenir une représentation paritaire femmes/hommes à tous les niveaux de management ?

Indicateurs proposés :

- diplômes par âge, sexe et domaine d'enseignement ;
- nombre et % de femmes dans les enseignants par niveau d'éducation ;
- index de variation dans les écarts femmes/hommes.

5^e question : Quel est le niveau de soutien apporté aux étudiants pour augmenter le niveau de scolarisation et développer le niveau d'accès des minorités et des handicapés dans l'enseignement supérieur dans les secteurs public et privé ?

Indicateurs proposés :

- causes des échecs ou des abandons des cours ;
- bourses d'études pour les ménages et prêts aux étudiants ;
- subventions publiques et aide financière aux étudiants ;
- rapports élèves/enseignant ;
- dépenses par étudiant comparée au PIB.

3. Fielden, J. ; Abercromby, K. 2001. « Accountability and international co-operation in the renewal of higher education ». UNESCO Higher Education Indicators Study.

Exemple 9 : Union européenne – objectifs et indicateurs

Sur les neuf sous-objectifs et les 29 indicateurs que l'Union européenne avait définis après la conférence de Lisbonne (tableau complet en *annexe 4*), deux sous-objectifs et huit indicateurs concernaient l'enseignement supérieur (tableau 4.2).

Tableau 4.2 Liens entre objectifs et indicateurs dans l'Union européenne (2004)

Objectifs	Indicateurs
Augmenter le recrutement dans les études scientifiques et techniques	10. Étudiants inscrits dans les formations en MST en proportion de l'ensemble des étudiants
	11. Diplômés en MST en % de tous les diplômés
	12. Nombre total de diplômés de l'enseignement supérieur en MST
	13. Nombre de diplômés en MST pour 1 000 habitants
Développer la mobilité des élèves et des étudiants ainsi que la coopération	26. Mobilité (entrées/sorties) des enseignants et des élèves, Erasmus + Leonardo
	27. Mobilité (entrées/sorties) des étudiants Erasmus et des stagiaires Leonardo
	28. Étudiants étrangers en % de tous les étudiants inscrits, par nationalité
	29. Pourcentage des étudiants d'un même pays d'origine inscrits à l'étranger par rapport à l'ensemble de tous les étudiants inscrits dans ce pays d'origine

Comme indiqué précédemment, l'UE a défini en 2007 un groupe de 20 champs d'indicateurs, dont quatre concernent l'enseignement supérieur. On

obtient alors 12 « indicateurs » pour suivre les quatre objectifs mentionnés à la *section 4.1*.

Tableau 4.3 Liens entre objectifs et indicateurs dans l'UE (2007)

Objectifs	Indicateurs
Améliorer la qualité des institutions d'enseignement supérieur	Classements internationaux
Développer les investissements financiers dans l'enseignement supérieur	Part des dépenses pour l'enseignement supérieur en % du PIB
	Dépenses privées et dépenses totales en % du PIB
Augmenter le nombre de diplômés dans l'enseignement supérieur notamment dans le domaine des MST	Effectifs d'étudiants et taux d'accroissement des effectifs d'étudiants par domaine
	Accroissement du nombre de diplômés par domaine
	Accroissement du nombre de diplômés en MST
	Pourcentage de filles diplômées en MST
	Effectifs d'étudiants par niveau CITE pour 1 000 habitants âgés de 20-29 ans ou de 25-34 ans
Développer la mobilité des étudiants	Pourcentage d'étudiants étrangers par rapport à l'ensemble des étudiants (CITE 5 et 6 ⁴)
	Nombre d'étudiants inscrits hors de leur pays d'origine en pourcentage du nombre total d'étudiants
	Flux d'étudiants venant dans ou quittant l'Union européenne
	Nombre d'étudiants reçus et envoyés par le programme Erasmus pour 1 000 étudiants

Exemple 10 : France

La France a défini, pour chacun des objectifs de la loi organique pour la loi de finances (LOLF), un ou plusieurs indicateurs permettant d'en apprécier l'évolution et la possibilité d'atteindre ces objectifs.

Tableau 4.4 Liens entre objectifs et indicateurs en France

Objectifs	Indicateurs
1) Répondre aux besoins de qualification supérieure	Pourcentage d'une classe d'âge titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur Insertion professionnelle des jeunes diplômés trois ans après leur sortie de leur formation initiale Pourcentage de sortants diplômés suivant le système LMD
2) Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation	Part des inscrits dans les formations courtes STS et IUT parmi les bacheliers technologiques et professionnels poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur Jeunes sortis non diplômés de l'enseignement supérieur Pourcentage de licences obtenues en 3 ans Taux de réussite en STS et DUT suivant le bac d'origine Pourcentage de doctorants allocataires soutenant leur thèse en trois ans au plus
3) Maîtriser l'offre de formation	Pourcentage de sites secondaires dont le nombre d'étudiants est inférieur à 1 000 Nombre de regroupements d'écoles d'ingénieurs Part des mentions à faible effectifs (licence, master)
4) Faire de l'enseignement supérieur un outil performant de formation tout au long de la vie	Pourcentage de diplômés en formation continue par rapport au nombre total de diplômés Nombre de validations des acquis de l'expérience dans les universités et au Centre national des arts et métiers (CNAM)
5) Accroître l'attractivité internationale de l'offre française de formation et son intégration dans les systèmes européen et mondial	Mesure de la mobilité des étudiants (au sein de l'OCDE) Part des étudiants étrangers inscrits en master et en doctorat (non titulaires du baccalauréat en France) Ratio de réussite comparée des étudiants étrangers par rapport aux étudiants français (licence, master) Nombre de diplômes conjoints (master et doctorat)
6) Optimiser l'accès aux ressources documentaires pour la formation et la recherche	Mesure de la disponibilité hebdomadaire des places de bibliothèque Nombre de documents communiqués sur place, prêtés à domicile et téléchargés ; taux de demandes satisfaites
7) Produire des connaissances scientifiques au meilleur niveau international	Production scientifique des opérateurs du programme Reconnaissance scientifique des opérateurs du programme
8) Développer le dynamisme et la réactivité de la recherche universitaire	Réactivité scientifique des opérateurs du programme
9) Contribuer à l'amélioration de la compétitivité de l'économie nationale par le transfert et la valorisation des résultats de la recherche	Part des opérateurs du programme dans les brevets déposés Part des ressources apportées aux opérateurs par les redevances sur titre de propriété intellectuelle Part des contrats de recherche passés avec les entreprises dans les ressources des opérateurs
10) Concourir au développement de l'attractivité internationale de la recherche française	Attractivité des opérateurs du programme
11) Participer à l'espace européen de la recherche	Taux de participation des opérateurs du programme dans les projets financés par les programmes cadres de R&D de l'Union européenne Taux de coordination des opérateurs du programme dans les projets financés par les programmes cadres de R&D de l'Union européenne Part des articles co-publiés avec un pays membre de l'Union européenne (U25) dans les articles des opérateurs du programme
12) Optimiser la gestion des établissements de l'enseignement supérieur et l'évolution du patrimoine immobilier	Pourcentage d'établissements disposant d'un dispositif d'auto-évaluation ou d'assurance qualité Montant des ressources propres procurées par les prestations de services Part des ressources propres liées à des prestations de services sur les recettes de fonctionnement, hors droits d'inscription Taux d'occupation des locaux

4. CITE 5A = enseignement supérieur long ; CITE 5B = enseignement supérieur court ; CITE 6 = études doctorales.

4.3 Analyser la performance d'un système d'enseignement supérieur

Dans la construction d'un tableau de bord, on retrouve le plus souvent les mêmes grands thèmes, dont les principaux sont les suivants :

L'accès

La plupart des pays souhaitent développer l'accès à l'enseignement supérieur. Mais certains pays, comme le Cameroun, souhaitent maîtriser les flux, parfois même dès l'enseignement secondaire.

Sur ce sujet, on a pu constater que plusieurs indicateurs avaient été utilisés :

- la part d'une génération accédant à l'enseignement supérieur ;
- la mesure de la transition entre enseignement secondaire et enseignement supérieur ;
- le taux brut de scolarisation.

Ces indicateurs peuvent être ventilés par province, par sexe et par catégorie sociale afin de déceler l'existence d'inégalités.

L'efficacité interne

C'est aussi une préoccupation de la plupart des pays. Tous les élèves qui entrent dans l'enseignement supérieur n'y obtiennent pas un diplôme. Il s'agit donc d'améliorer l'orientation pour faire en sorte que chacun suive la formation où il a le plus de chance de réussir et de développer les passerelles pour permettre la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Les indicateurs le plus souvent utilisés sont :

- le taux d'accès à un premier diplôme de l'enseignement supérieur ;
- le taux de réussite suivant la durée passée dans l'enseignement supérieur ;
- le taux d'abandon par filière et par type de diplôme du secondaire.

La pertinence et l'efficacité externe

Le développement des liens entre l'enseignement supérieur et le monde économique est aussi une préoccupation commune à tous les pays. Il est donc très important de disposer d'informations sur le devenir des étudiants lorsqu'ils ont quitté

l'enseignement supérieur. Le problème tient ici à la difficulté de la mesure car la mise en place de systèmes permettant de fournir des enquêtes sur ce devenir se révèlent assez coûteux. On peut également utiliser des données provenant d'enquêtes sur la force de travail.

Dans l'un ou l'autre cas, on peut alors calculer les indicateurs suivants :

- le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur ;
- le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur ;
- la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur possédant un emploi dans différents pays (en % des personnes âgées de 25-64 ans) ;
- les salaires des diplômés de l'enseignement supérieur.

Faute de données précises sur l'insertion des étudiants, le Cameroun a choisi de mesurer l'employabilité en mesurant la taille des filières professionnelles et techniques.

Le devenir des étudiants lorsqu'ils ont quitté l'université est donc un sujet important mais où les données sont rares, en particulier dans les pays africains. Nous y reviendrons au *chapitre 7*.

La qualité de l'enseignement

C'est encore une préoccupation essentielle de tous les pays. Cette qualité doit se développer au sein de chaque établissement. C'est pourquoi nous développerons ce thème dans le *chapitre 5* « Utilisation des indicateurs pour la gestion et le pilotage des établissements » ainsi que dans le *chapitre 7* « Comment organiser un projet de "tableau de bord ?" » sur les classifications et classements des établissements d'enseignement supérieur.

Nombre de pays ont mis en place des politiques d'assurance qualité pour leur enseignement supérieur.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur

Face aux difficultés d'insertion des étudiants sortant de filières purement académiques, la plupart des pays ont développé ou souhaitent développer des filières professionnelles assez

courtes (deux ou trois ans de formation). Mais c'est souvent le manque de précision dans leur identification ainsi que l'absence de statistiques fines sur ces filières qui posent problème.

Le Cameroun (*tableau 4.6*) accorde une importance toute particulière à ces filières. C'est également le cas de la Tunisie et de la France.

Les indicateurs utilisés sont :

- la proportion d'étudiants dans les filières professionnelles ;
- la réussite dans ces filières ;
- l'insertion professionnelle après ces filières.

La capacité de recherche et d'innovation

C'est un sujet important qui mériterait un guide entier à lui seul. Nous avons donc choisi de ne pas le développer ici malgré les liens étroits qu'il entretient avec l'enseignement supérieur.

Les indicateurs les plus fréquemment utilisés pour mesurer la capacité de recherche et d'innovation sont :

- le nombre de publications ;
- le nombre de brevets ;
- les dépenses et les personnels liés à la recherche et au développement.

L'équité

La réduction des inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur sont également une préoccupation très importante de la plupart des gouvernements. Il est donc très important de disposer de plusieurs indicateurs sur ce thème.

Ces indicateurs vont généralement s'appliquer à différents groupes socioculturels et informer sur :

- leur accès aux études ;
- leur participation aux études ;
- leur rétention ;
- leur réussite dans les études.

Les coûts et dépenses

Sur les dépenses et les coûts, les indicateurs les plus souvent utilisés sont :

- la part de la dépense intérieure pour l'enseignement supérieur, en pourcentage du PIB ;
- la part de la dépense publique pour l'enseignement supérieur dans l'ensemble des dépenses publiques ;
- les dépenses moyennes pour un étudiant de l'enseignement supérieur ;
- les dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études supérieures ;
- la répartition des dépenses de l'enseignement supérieur public/privé.

Les exemples 11 et 12 ci-dessous illustrent la façon dont sont traités ces grands thèmes.

La capacité de gestion et de pilotage

Donner des indications sur la capacité de gestion et de pilotage du système d'enseignement supérieur et de ses établissements constitue une priorité, car il s'agit d'une préoccupation majeure dans la plupart des projets de réforme et donc d'un objectif fréquemment rencontré d'amélioration des politiques et des plans d'enseignement supérieur.

Pourtant cette capacité est difficile à mesurer. On l'approche le plus souvent à travers des indicateurs « proxy » comme, par exemple, la part non exécutée d'un budget ou de programmes pour l'enseignement supérieur. Des indicateurs peuvent aussi être construits, notamment à partir d'enquêtes relatives à la satisfaction des usagers des services administratifs ou encore à partir du nombre de recours administratifs introduits pour irrégularités d'actes administratifs.

Exercice 5

Pensez-vous que la liste ci-dessus d'angles d'analyse et d'indicateurs soit exhaustive ? Quels autres thèmes pourraient être importants pour analyser la performance ou le fonctionnement de votre système d'enseignement supérieur ?

L'exemple 11 ci-dessous présente le cas de la Tunisie. Bien que la Tunisie n'ait pas, semble-t-il, explicité les objectifs auxquels se réfèrent les indicateurs contenus dans son tableau de bord, il est intéressant de savoir quels indicateurs ont été retenus pour chacun des grands domaines : scolarisation, orientation, diplômés, filières et diplômes, enseignants, institutions universitaires, budget, partenariat, enseignement supérieur privé,

œuvres universitaires, pédagogie numérique et formation tout au long de la vie. La Tunisie a de plus fait le choix d'intégrer dans son tableau de

bord, outre des indicateurs proprement dits, des données générales. Cela se justifie parfois lorsqu'il s'agit de compiler au mieux, dans un minimum de place, les données essentielles avec les indicateurs choisis. Il convient cependant de ne pas abuser des données « brutes ».

Exemple 11 : Tunisie

Tableau 4.5 : Tableau de bord de l'enseignement supérieur pour la Tunisie

Thèmes	Indicateurs
Scolarisation	Évolution des effectifs d'étudiants ⁵
	Évolution des étudiants des sciences et ingénierie
	Taux de scolarisation à l'université de la tranche d'âge des 20-24 ans
	Évolution des effectifs d'étudiants par sexe
	Pourcentage de filles (comparaison internationale)
	Étudiants tunisiens boursiers à l'étranger par pays d'étude
	Étudiants tunisiens non boursiers à l'étranger
	Étudiants étrangers inscrits dans les universités tunisiennes
Orientation	Répartition des étudiants par filière (classification CITE)
	Étudiants des filières courtes
	Nouveaux inscrits dans les filières courtes
	Diversification et modernisation des filières courtes
Diplômés	Répartition des diplômés suivant les filières
	Répartition des diplômés suivant la classification CITE et le type de diplôme
	Évolution des diplômes des sciences et ingénierie
	Évolution des diplômes du supérieur
Filières et diplômes	Filières de l'enseignement supérieur
	Diplômes de l'enseignement supérieur
	Diplômes de l'enseignement supérieur sans répétition
	Évolution des étudiants dans les filières prometteuses
	Évolution des effectifs des étudiants en informatique, multimédia et communication
	Renforcement des filières courtes
Enseignants	Enseignants exerçant à plein temps dans les universités tunisiennes suivant le grade, le mode de recrutement, l'université et le sexe
	Professeurs visiteurs
	Évolution du nombre d'enseignants
	Évolution du nombre d'enseignants suivant le grade
Institutions universitaires	Évolution des effectifs d'étudiants par université
	Implantation des universités par région
	Répartition des établissements universitaires et des nouveaux inscrits par université
Budget	Budget de l'enseignement supérieur
	Taux du budget de l'enseignement supérieur par rapport au budget de l'État et au PIB
Partenariat	Partenariat avec les universités étrangères
	Subventions au profit des associations scientifiques
Enseignement supérieur privé	Effectifs des étudiants dans l'enseignement supérieur privé
	Effectifs des étudiants en informatique, multimédia et télécommunication dans l'enseignement supérieur privé
Œuvres universitaires	Cités et foyers universitaires
	Bourses et prêts universitaires
Pédagogie numérique	Pédagogie numérique
Formation tout au long de la vie	Répartition des étudiants cartouchards par université
	Retour à l'université et taux de réussite
	Formation complémentaire

5. Il est à noter que la deuxième colonne représente des titres de tableaux d'indicateurs et que certains titres ne représentent pas des indicateurs *stricto sensu*.

Exemple 12 : Cameroun

Le Cameroun a défini une liste d'indicateurs pour suivre l'accès, l'efficacité interne et les indicateurs financiers. Il a ainsi classé ses indicateurs par rapport à ces trois domaines d'action.

Tableau 4.6 : Liens entre objectifs et indicateurs au Cameroun

	Indicateurs
Indicateurs d'accès	Effectifs d'étudiants
	Étudiants dans les filières CITE 5A ⁶ et CITE 6 ⁷
	Étudiants dans les filières CITE 5B ⁸
	Taux de transition secondaire-supérieur
	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur
	Taux d'accès à l'enseignement supérieur
	Espérance de vie universitaire
Indicateurs d'efficacité interne	Survie en cycle licence
	Taux d'achèvement du cycle de licence
	Taux de croissance des effectifs par filière et type d'enseignement
	Indicateurs relatifs à la professionnalisation
	Nombre d'étudiants dans les filières professionnelles
	Nombre d'étudiants dans les formations à caractère technique
Indicateurs financiers	Dépenses totales de l'enseignement supérieur public
	Dépense de fonctionnement de l'enseignement supérieur public
	Dépenses d'investissement de l'enseignement supérieur public
	Dépenses publiques pour l'enseignement supérieur

4.4 Les sources de données

La principale source de données pour les indicateurs provient des enquêtes statistiques annuelles menées en général par un service ou une direction du ministère chargé de l'Enseignement supérieur. Ces enquêtes s'appuient sur les informations recueillies au niveau des établissements. De la qualité de la prise d'informations dépend donc la qualité des indicateurs. L'autonomie de plus en plus grande des établissements doit nécessairement s'accompagner d'un maintien d'une collecte de données organisées au niveau national, sans quoi il ne sera plus possible de disposer d'informations comparables et fiables pour un pilotage national de l'enseignement supérieur.

Les informations concernant les effectifs par discipline, les diplômés et les enseignants proviennent de ces enquêtes.

Pour calculer les taux de scolarisation et les taux d'accès, il est nécessaire d'utiliser des données de

population par âge, provenant en général des instituts nationaux de statistiques.

Pour obtenir des informations sur le devenir des étudiants après leurs études, il faut faire appel à des enquêtes spécifiques de suivi des sortants-diplômés ou obtenir des informations à partir des enquêtes sur les forces de travail. Dans le premier cas, les informations peuvent provenir d'un organisme ou d'un établissement spécialisé dans ce type d'enquêtes (le CEREQ⁹ en France, par exemple). Dans le second cas, ce sont les instituts nationaux de statistiques qui peuvent les fournir.

Concernant les données financières ou macroéconomiques, ce sont également les instituts nationaux de statistiques, ou parfois les ministères des Finances, qui peuvent fournir les informations nécessaires au calcul des indicateurs.

Les fichiers de gestion peuvent également être utilisés pour générer des statistiques. Par exemple, les fichiers de paie des enseignants peuvent fournir des informations statistiques très intéressantes.

6. CITE 5A = enseignement supérieur long (section 8.1).

7. CITE 6 = études doctorales (section 8.1).

8. CITE 5B = enseignement supérieur court (section 8.1).

9. Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) organise notamment des interrogations d'un échantillon de sortants du système éducatif (des « générations de sortants ») 3 ans, 5 ans ou 7 ans après leur sortie du système éducatif.

Il faut enfin noter que le calcul de certains indicateurs nécessite des enquêtes spécifiques. Il faut toujours s'efforcer d'en limiter le nombre et, le cas échéant, la taille en procédant aussi souvent que possible à des enquêtes par sondage.

Il convient d'insister sur l'importance de travailler sur ces sources de données pour obtenir des informations de qualité : la qualité du tableau de bord dépend de celle des sources de données.

Exercice 6

Quelles questions peut-on se poser sur chacun des objectifs choisis dans l'exercice 3 et quels seraient les indicateurs qui permettraient de répondre à ces questions ?

Exercice 7

Veuillez indiquer pour chaque indicateur la source de données !

CHAPITRE 5

UTILISATION DES INDICATEURS POUR LA GESTION ET LE PILOTAGE DES ÉTABLISSEMENTS

Ce chapitre montre des extraits de plans stratégiques spécifiques d'universités africaines, complétés par le mode de passage d'objectifs stratégiques à des indicateurs utilisés en France dans le cadre de la nouvelle loi organique pour la loi de finances (LOLF).

5.1 Élaborer un tableau de bord pour le suivi du projet d'établissement/du plan stratégique

Les deux exemples suivants illustrent la construction d'un plan stratégique : celui de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar et celui des indicateurs utilisés par les universités françaises.

Exemple 13 : Sénégal – l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

L'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar est l'une des plus anciennes d'Afrique de l'Ouest. Jusqu'aux années 1970-1980, l'UCAD était, de par sa capacité d'accueil et la qualité de ses enseignements, l'Université la plus réputée de l'espace africain francophone.

Elle a trouvé indispensable de définir un nouveau plan stratégique pour les années 2000.

Les principaux axes sont : la qualité, la pertinence, la coopération, le financement et la gestion des finances, l'informatique, Internet et le système de communication et les étudiants.

À titre d'exemple, pour la qualité, des objectifs sont précisés dans chacun des domaines constituant cette qualité.

La qualité

1. Les curricula de l'UCAD : mettre les curricula sur le site web de l'UCAD
2. Les programmes : mettre tous les programmes sur le site web, organisation de séminaires et de conférences de programmes spéciaux destinés à développer les cultures de la paix, de la tolérance et de la bonne gouvernance, de la démocratie pour participer à la formation citoyenne des cadres supérieurs
3. La pédagogie universitaire : systématiser la formation pédagogique, examiner et valider un curriculum destiné aux étudiants en formations doctorales
4. Diversification de l'offre d'enseignement : mise en place de diverses formations : licence professionnelle en informatique, Diplôme d'études approfondies (DEA) en chimie moléculaire....
5. Réforme des cursus 3-5-8 : mettre en œuvre du système Licence – Master – Doctorat
6. La formation continue : développement des activités de formation continue payantes en direction des travailleurs dans un but de promotion sociale
7. Le renforcement des capacités des personnels techniques, administratifs et de services (PATS) : mettre en place des formations pour ces personnels
8. Cadre de travail : améliorer les conditions de travail des personnels enseignants, des étudiants et des PATS par une action sur les infrastructures, les espaces verts, la disponibilité du matériel et des fournitures de bureau en assurant le respect par tous les acteurs des franchises universitaires.

Exemple 14 : France – les universités

Toutes les universités françaises doivent fournir un certain nombre d'indicateurs liés à des objectifs, soit dans le cadre de la loi organique relatives aux lois de finances (LOLF), soit dans le cadre de la contractualisation liant chaque université au ministère chargé de l'Enseignement supérieur.

Trois grands objectifs doivent être pris en compte :

- maîtriser l'offre de formation ;
- améliorer la réussite à tous les niveaux de formation ;
- accroître l'attractivité internationale de l'offre française de formation et son intégration dans les systèmes européen et mondial.

Un groupe d'indicateurs est associé à chacun de ces objectifs.

Le passage objectifs → indicateurs

Comme indiqué ci-dessus, les objectifs assignés aux universités françaises, s'accompagnent d'un groupe d'indicateurs qui vont permettre le suivi et l'évaluation de ces objectifs.

Tableau 5.1 Le passage des objectifs → indicateurs pour les universités françaises

Objectifs	Indicateurs
Améliorer la réussite à tous les niveaux de formation	Part des inscrits dans les formations courtes STS et IUT parmi les bacheliers technologiques et professionnels poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur
Maîtriser l'offre de formation	Part des mentions à faible effectif (licence, master)
Accroître l'attractivité internationale de l'offre française de formation et son intégration dans les systèmes européen et mondial	Part des étudiants étrangers inscrits en master et en doctorat (non titulaires du baccalauréat en France) Ratio de réussite comparée des étudiants étrangers par rapport aux étudiants français en licence, master

Cependant ces indicateurs ne constituent qu'une petite partie de l'ensemble des informations et des indicateurs disponibles pour un établissement. En effet, à partir du système d'informations sur l'enseignement supérieur, un nombre important d'indicateurs est fourni aux universités par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère. On peut

ainsi observer l'ensemble des grands domaines pour lesquels les universités françaises disposent de données harmonisées.

C'est une façon de retourner une information de qualité à ceux qui ont fourni l'information de base, et donc une application du cercle vertueux des statistiques.

Tableau 5.2 Les grands domaines d'indicateurs pour les universités françaises

Grands chiffres	Formations et diplômes
	Étudiants
	Ressources
	Diplômes délivrés et réussite
	Recherche
Place de l'université dans le paysage universitaire	Formations et diplômes
	Étudiants
	Ressources
	Diplômes délivrés et réussite
	Recherche

5.2 Analyser la performance au niveau de l'établissement

Au niveau institutionnel, un tableau de bord visera généralement à analyser la performance d'un établissement supérieur ou, en d'autres termes, ses forces et faiblesses. Par « performance » on entend aussi la capacité d'un établissement à atteindre ses objectifs. Il faudra alors tenir compte des trois angles d'analyse se référant respectivement à l'enseignement, à la recherche et à la capacité de gestion.

En matière d'enseignement

Il est important de connaître les effectifs par formation, leur évolution dans le temps, les

diplômés par formation et par niveau, les taux de réussite et d'abandon par formation. Si, par exemple, le développement des formations professionnelles fait partie du plan stratégique, il faudra leur accorder une attention particulière. Il faudra aussi s'efforcer d'obtenir des informations sur le devenir professionnel des anciens étudiants. Pour les enseignants, il s'agira de connaître leur statut, leur qualification et leur expérience.

En matière de recherche

Comme indiqué dans le *chapitre 4*, ce domaine ne sera pas traité dans ce guide.

En matière de gestion des établissements

Il est important de connaître les sources de financement et de savoir si l'évolution correspond au plan stratégique, par exemple en ce qui concerne le développement des ressources propres.

Tous ces indicateurs devront être analysés à la lumière du plan stratégique ou des contrats d'objectifs de l'établissement.

5.3 Les sources de données

C'est l'établissement qui est sa propre source de données. Il pourra utiliser à la fois le système d'information mis en place au niveau national et son système propre, étroitement lié à sa gestion. Il pourra également développer des enquêtes spécifiques pour connaître, par exemple, les opinions des étudiants ou des enseignants, ou encore leur devenir professionnel.

Pour calculer des taux de scolarisation ou comparer le devenir professionnel des étudiants et celui de l'ensemble de la population, il faudra également faire appel à des données collectées par les instituts nationaux de statistiques.

Exercice 8

Quels sont les objectifs qu'on pourrait définir pour un plan de développement d'un établissement d'enseignement supérieur ?

Exercice 9

Quelles questions peut-on se poser sur ces objectifs et quels indicateurs peut-on identifier pour répondre à ces questions ?

Exercice 10

Quelles sont les sources de données ?

CHAPITRE 6

CALCUL DES INDICATEURS, ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les éléments présentés ci-dessous sont communs à tous les types de tableaux de bord. Une liste des principaux indicateurs utilisés avec leur mode de calcul se trouve en *annexe 5*.

6.1 Calcul

Pour chaque indicateur, une formule de calcul doit être explicitée. Ce procédé permet d'établir la liste détaillée des informations élémentaires nécessaires au calcul des indicateurs.

Par exemple, pour le taux d'accès à l'enseignement supérieur, il faut connaître les effectifs de nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur et le rapporter à une population de référence. La notion même de « nouveaux inscrits » doit elle aussi être précisée. Nous y reviendrons plus loin (*sections 6.2 et 8.1*).

Voici quelques exemples :

Nom	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur
Finalité	Mesurer la capacité d'accueil constatée en référence à une classe d'âge
Niveau	National et régional
Ventilation	Par sexe
Mode de calcul	Effectif d'inscrits dans l'enseignement supérieur/population d'âge théorique de l'enseignement supérieur (habituellement 18-24 ans)
Source	Enquête statistique et données démographiques de l'Institut national de statistique
Validité-fiabilité	Bonne
Fréquence	Annuelle

Nom	Taux d'accès à l'enseignement supérieur
Finalité	Mesurer l'accès à l'enseignement supérieur d'une génération
Niveau	National et régional
Ventilation	Par sexe
Mode de calcul	Effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur/ population d'âge théorique d'entrée dans l'enseignement supérieur (très souvent 18 ans)
Source	Enquête statistique et données démographiques de l'Institut national de statistique
Validité-fiabilité	Bonne
Fréquence	Annuelle

Nom	Taux d'accès à un premier diplôme de l'enseignement supérieur
Finalité	Mesurer l'accès à un premier diplôme de l'enseignement supérieur dans une génération
Niveau	National et régional
Ventilation	Par sexe
Mode de calcul	Effectifs obtenant un premier diplôme de l'enseignement supérieur/population d'âge théorique d'obtention d'un premier diplôme (très souvent 20 ou 21 ans)
Source	Enquête statistique et données démographiques de l'Institut national de statistique
Validité-fiabilité	Bonne
Fréquence	Annuelle

La validité doit être indiquée par les services qui ont fourni les données. Cela permet au lecteur une appréciation plus exacte de l'information qui lui est fournie.

Il est également important de définir les termes que l'on utilise. Aussi la présence d'un glossaire

De même, pour le calcul du taux d'accès à un premier diplôme de l'enseignement supérieur, il est important de bien préciser quels sont les diplômes pris en compte et d'indiquer s'il est possible d'éviter les doubles comptes. Cette explicitation est nécessaire aussi parce que le même indicateur peut souvent être calculé de diverses façons par des personnes différentes (taux de scolarisation ou taux d'accès, taux d'accès à un premier diplôme, dépenses pour l'enseignement supérieur ...). On limite ainsi, à défaut d'éviter totalement, les ambiguïtés.

À ce stade, il est intéressant de préciser les ventilations souhaitées dans le calcul des indicateurs : âge, sexe, province, catégories diverses, etc.

est-elle indispensable dans la publication finale. On peut par exemple définir :

- **indicateurs sur l'enseignement supérieur** : indices, taux, taux d'accroissement et quantités calculés à partir de statistiques scolaires et, lorsque c'est nécessaire, de

données démographiques, économiques ou autres. Ils doivent synthétiser l'information disponible pour la rendre plus accessible et plus facile à utiliser pour les différentes personnes qui se servent de données quantitatives ;

- **établissement d'enseignement supérieur** : unité administrative où se déroule un enseignement reconnu par l'État comme faisant partie de l'enseignement supérieur ;
- **nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur** : effectifs s'inscrivant pour la première fois dans l'enseignement supérieur quelle que soit la filière (universités, écoles, enseignements professionnels courts, etc.) ;
- **premier diplôme de l'enseignement supérieur** : ensemble des premiers diplômes obtenus dans l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur (enseignement long à l'université, enseignement court, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce, etc.).

On pourrait également définir des termes comme « étudiant », « enseignant », « établissement privé », etc.

6.2 Vérification de la cohérence des résultats

Après le calcul des différents indicateurs, il est nécessaire de vérifier la cohérence des résultats obtenus. En effet, plusieurs sources d'informations ont été mobilisées : enquêtes statistiques du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, données démographiques, données d'enquêtes spécifiques, données issues d'enquêtes sur les forces de travail, etc. Tout statisticien connaît la difficulté d'une telle utilisation. Il faut par exemple vérifier que :

- les taux de scolarisation nets ou les taux d'accès ne dépassent pas 100 % ;
- ces mêmes taux sont cohérents avec des taux d'activité des mêmes groupes d'âge ;
- les dépenses d'éducation pour l'enseignement supérieur fournies par le ministère chargé de l'Enseignement supérieur sont du même ordre que celles fournies par le ministère des Finances ou l'Institut national des statistiques.

Ce travail est très important, car c'est lui qui assure la validité de l'ensemble. Il faut donc y consacrer le temps nécessaire.

Deux exemples de vérification de la cohérence des résultats sont présentés ci-dessous.

Premier exemple : taux d'accès à l'enseignement supérieur

Dans la revue, *Regards sur l'éducation* (numéro 2006), le taux d'accès à l'enseignement supérieur est présenté comme suit :

Tableau 6.1 Taux d'accès à l'enseignement supérieur dans quelques pays de l'OCDE

Pays membres de l'OCDE	Taux d'accès enseignement supérieur 5A + 5B	Diplôme fin secondaire 3A + 3B
Australie	70	70
Japon	75	69
Corée	94	66
Nouvelle-Zélande	140	75
Royaume-Uni	80	78

On peut se dire que les Néo-Zélandais sont très avancés (un taux ne peut être supérieur à 100 %) ... mais les autres pays mentionnés ici connaissent aussi la génération spontanée d'étudiants (puisque le taux d'accès à l'enseignement supérieur est supérieur au taux d'achèvement de l'enseignement secondaire) !

Le problème réside dans la définition des « nouveaux inscrits ». En effet, une personne qui a interrompu sa scolarité et qui, après avoir travaillé plusieurs années, se réinscrit à l'université doit-elle être considérée comme un nouvel inscrit ? Si l'on répond « oui » à cette question, alors il suffit qu'un système universitaire organise de nombreux cursus de formation continue pour que les taux d'accès puissent dépasser 100 %. Il est donc préférable de ne prendre en compte que la **première inscription** dans l'enseignement supérieur.

Deuxième exemple : données financières – budget voté ou budget exécuté

Pour les données financières, on utilise souvent le **budget voté** car c'est la donnée la plus facile à trouver. C'est également souvent la plus récente. Or elle peut être très différente du **budget exécuté**. Celui-ci n'est en général déterminé que très tardivement, avec un ou deux ans de décalage. Cette disparité peut donc donner une idée fausse des dépenses réellement réalisées pour l'enseignement supérieur, par exemple.

Que faire si les données ne sont pas harmonisées ?

Si l'on ne peut parvenir à harmoniser toutes les données, une solution possible est de réaliser des estimations. Cela nécessite de disposer d'éléments fiables sur plusieurs années, qui rendent ces estimations possibles. L'autre solution est d'indiquer clairement les sources des données et d'expliquer pourquoi il existe des différences. Il ne faut pas oublier que le tableau de bord s'adresse à des non-statisticiens. Il faut donc rendre compréhensible les concepts correspondant aux différentes données. Il est important de bien montrer qu'il n'est pas possible de faire dire tout et son contraire par des statistiques : c'est l'enjeu de cette vérification de cohérence. C'est en jouant la transparence qu'on peut atteindre ce but.

Il convient de répéter ici que la précision des données n'est pas une condition *sine qua non* à leur utilisation. On peut suivre l'évolution du système éducatif et identifier les problèmes cruciaux (ce à quoi doivent servir un document d'indicateurs et un tableau de bord) même si on ne dispose pas de données infaillibles.

6.3 Analyse des différents indicateurs

Il s'agit d'une étape essentielle à la réussite du travail. En effet, l'analyse doit être accessible à tous les publics concernés par le tableau de bord : l'ensemble de la population, les parlementaires, les acteurs de l'université, etc., donc des personnes qui ne sont pas des spécialistes des statistiques et des indicateurs. Cette étape demande donc d'être beaucoup travaillée. Présenter des informations de façon simple n'est pas facile, surtout pour un statisticien. Mais c'est à la clarté du texte que se jugera la qualité du document. Même si les phénomènes exposés sont complexes, il faut parvenir à les exposer simplement sans perdre en précision.

Quelques exemples

De nombreux documents, largement diffusables et comportant une analyse de l'ensemble des indicateurs, sont construits suivant la même logique: chaque indicateur (ou groupe d'indicateurs) occupe une double page ; celle-ci comprend une

partie de texte complétée par quelques tableaux et des graphiques.

Cette présentation est très souvent utilisée pour les données générales sur l'enseignement primaire ou secondaire. On peut citer les documents sur l'état de la scolarisation au Québec (les premiers du genre), l'état de l'école en France, la scolarisation en Algérie, au Danemark, au Lesotho, au Mali, aux Pays-Bas, au Sénégal, etc.

Sur l'enseignement supérieur en revanche, il existe beaucoup moins d'ouvrages. À titre d'exemple, on pourra consulter une double page de *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche* (annexe 2).

Quelques principes généraux

Le **texte** part d'une analyse générale de l'indicateur et plus particulièrement de son évolution. On approfondit ensuite les résultats les plus récents. Puis on étudie une ou plusieurs ventilations de cet indicateur (par exemple par sexe puis par région). Ce commentaire doit être sobre et précis, compréhensible par le non-spécialiste.

Trop de **chiffres** nuisent à la lisibilité d'un texte. Il faut donc veiller à ce qu'ils ne surchargent pas l'analyse, surtout s'ils figurent déjà sur un tableau ou un graphique.

Les **tableaux** et les **graphiques** doivent être choisis avec soin et fournir un maximum d'informations avec un minimum de données. En fonction des indicateurs, ils peuvent présenter une série chronologique, une ventilation de l'indicateur suivant une catégorie et, si les données sont disponibles, une répartition par région. Pour les graphiques, les usages les plus répandus sont :

- utiliser des courbes pour présenter des séries chronologiques ;
- utiliser des histogrammes pour présenter des ventilations d'un même indicateur par région ou par sexe ;
- utiliser des représentations cartographiques pour mettre en évidence les diversités ou les disparités régionales.

Dans un document de ce type, on ne peut pas présenter toutes les données de façon systématique ni même tous les graphiques sur certaines données, faute de place. Le choix se fera donc en fonction de la précision nécessaire ou de la lisibilité la plus grande. Si l'on observe une faible évolution pour un indicateur tel que la part de l'éducation dans

le PIB, on peut présenter les légères variations de sa valeur dans un tableau mais par sur un graphique, où elles seront peu lisibles. Au contraire, des taux d'accès qui ont beaucoup évolué sont plus visibles sur un graphique que dans un tableau. Le principe est ici d'être souple et de rechercher toujours la représentation la plus parlante pour le non-spécialiste.

Analyse et choix de l'indicateur

Il peut arriver que l'analyse d'un phénomène conduise à modifier le choix d'un indicateur. Si, par exemple, on veut étudier l'évolution des disparités garçons/filles dans l'enseignement supérieur dans un pays donné. Les données de base sont les suivantes :

Tableau 6.2 Analyse des disparités filles/garçons : quelques pièges ...

Année scolaire	Effectifs totaux	Effectifs garçons	Effectifs filles	% filles	TBS garçons	TBS filles
1989-1990	301 218	208 634	92 584	30,7 %	39,3 %	16,7 %
1990-1991	346 807	237 456	109 351	31,5 %	44,5 %	19,7 %
1991-1992	359 406	246 156	113 250	31,5 %	44,6 %	19,7 %
1992-1993	421 869	288 092	133 777	31,7 %	51,1 %	22,8 %
1993-1994	471 792	317 654	154 138	32,7 %	55,2 %	25,7 %

En observant le pourcentage de filles (*tableau 6.2*), on aboutit à la conclusion que les disparités ont diminué. Cependant, en poursuivant l'analyse, on se rend compte que l'écart entre les effectifs de garçons et ceux de filles, ainsi que l'écart entre les taux de scolarisation garçons/filles ont augmenté. Ainsi, on peut conclure que les disparités se sont accrues et, pour le montrer, il est préférable de choisir un des deux écarts plutôt que le pourcentage de filles. On peut encore regarder ce tableau sous un autre angle, en calculant le rapport garçons/filles (ou l'inverse). On constate alors que celui-ci a légèrement diminué (2,25 en 1989-1990 contre 2,06 en 1993-1994). Ainsi, en termes relatifs, les effectifs des filles ont augmenté légèrement plus vite que ceux des garçons.

Des mêmes données de base, il est donc possible de déduire deux indicateurs qui donnent deux impressions différentes et apparemment contradictoires de la même réalité. En fait, cette contradiction n'est qu'apparente. Les écarts absolus et l'accroissement relatif sont deux faces d'un même problème : ils se complètent sans se contredire.

Dans tous les cas, on constate que le pourcentage de filles, pris tout seul, n'est pas un bon indicateur de l'évolution des disparités. Il faut donc être prudent dans le choix du calcul de l'indicateur. L'analyse peut ainsi jouer un rôle de redéfinition de l'indicateur.

Le choix du type de graphique

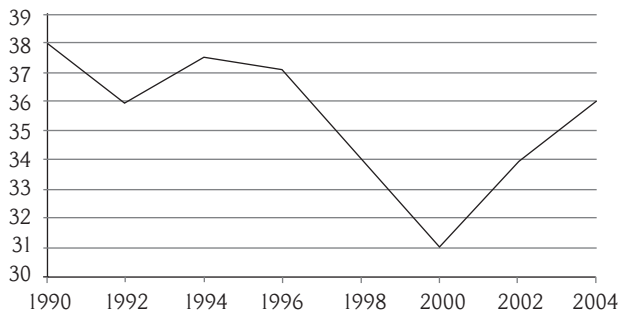
La présentation d'un indicateur joue également un rôle important. En effet, suivant le choix du type de graphique ou même de sa forme, on peut modifier la perception d'un lecteur non averti. Ainsi, en jouant sur la largeur et la longueur du graphique, sur son échelle, on peut accentuer ou diminuer la perception des évolutions ou des disparités. Il est donc important de représenter de façon pertinente le graphique afin de faciliter l'analyse visuelle.

Les *graphiques 6.1* et *6.2* en donnent une illustration. Ils sont basés sur le même tableau (*tableau 6.3*) et représentent un taux brut de scolarisation dans un pays en développement sous forme de courbes, pour la période 1990-2004.

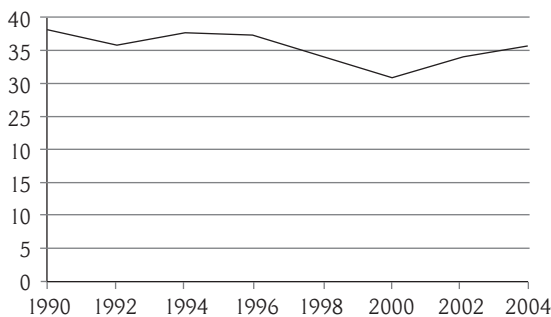
Tableau 6.3 Exemple d'évolution d'un taux brut de scolarisation

Année	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004
TBS	38	36	37,5	37	34	31	34	36

Graphique 6.1 Évolution du taux brut de scolarisation de 1990 à 2004 (1^{re} présentation)



Graphique 6.2 Évolution du taux brut de scolarisation de 1990 à 2004 (2^e présentation)



D'où viennent alors les différences entre ces graphiques ? Deux choix, faits par le « présentateur », les expliquent. Ils concernent, d'une part, la largeur et la longueur du graphique et, d'autre part, les valeurs maximale et minimale de l'axe vertical.

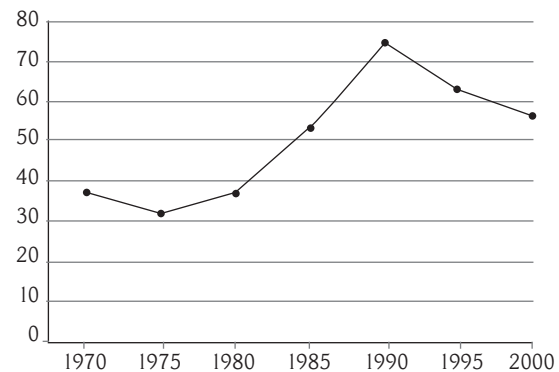
Le résultat est clair. Le second graphique montre une évolution assez régulière, le premier une chute très importante entre 1996 et 2000. Dans ce cas précis, il paraît intéressant de montrer les problèmes récents, mais sans doute de façon moins accentuée que dans le premier graphique, et de façon plus perceptible que dans le second. Là encore, il s'agit d'un problème d'équilibre entre deux extrêmes.

La période présentée

Les ventilations ou la période présentée dans le graphique ont également un impact sur la présentation de l'indicateur. Les graphiques 6.3, 6.4 et 6.5 en donnent une illustration. Ils reposent sur les mêmes données mais ont des périodes de référence différentes :

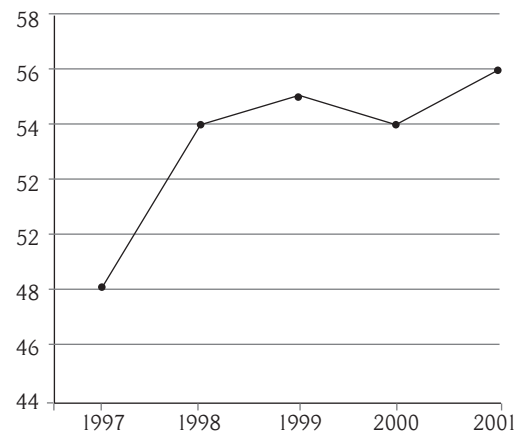
- le graphique 6.3 couvre la période de 1970 à 2000 et prend en compte les données de 1970, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995 et 2000 ;

Graphique 6.3 Évolution d'un taux de scolarisation de 1970 à 2000



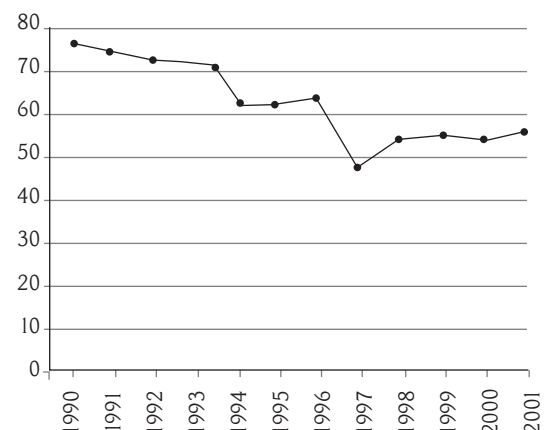
- le graphique 6.4 couvre la période de 1997 à 2001 et présente les données annuelles ;

Graphique 6.4 Évolution d'un taux de scolarisation de 1997 à 2001



- le graphique 6.5 présente les données annuelles de 1990 à 2001.

Graphique 6.5 Évolution d'un taux de scolarisation de 1990 à 2001



Ici encore, on peut constater à quel point le choix effectué (dans ce cas les années représentées) va modifier l'analyse. Le *graphique 6.4* montre des résultats très satisfaisants en croissance régulière. Le *graphique 6.5* est très alarmiste car il montre une chute très importante non compensée par l'augmentation récente. Le *graphique 6.3* permet de replacer clairement la chute récente dans le cadre d'une croissance assez forte de 1975 à 1990. Le choix des graphiques dépendra en partie de l'objectif qu'on veut piloter. Mais, dans le cas présent, c'est sans doute le *graphique 6.3* qui permet l'analyse la plus pertinente : forte croissance suivie d'une chute brutale, puis légère croissance ces dernières années. Il est évidemment très intéressant de chercher des explications à de telles variations.

En résumé, ces quelques exemples démontrent l'importance des choix liés aux graphiques.

Le texte d'accompagnement

La terminologie du texte doit être précise. Il faut « éduquer » le lecteur en utilisant toujours le terme juste. C'est très important pour la communication. Si un graphique est complexe, il faut l'accompagner d'une note de lecture pour aider à sa compréhension.

Si, sur un même phénomène, des données proviennent de plusieurs sources et diffèrent, il est indispensable pour la crédibilité du document de le signaler et d'en indiquer la raison en termes simples.

De la qualité du travail à cette étape dépend la réussite de l'opération. Il faut donc y apporter le maximum de moyens en mobilisant toutes les compétences et en s'efforçant de réaliser des synthèses pertinentes et courtes. Il s'agit de dégager les idées essentielles, sans perdre les nuances liées à un système aussi complexe que le système éducatif. Il ne faut en aucun cas sous-estimer le temps nécessaire à ces rédactions : il est toujours long.

Le chef de projet

Le chef de projet doit jouer le rôle de rédacteur en chef. Il doit donner une ligne rédactionnelle et harmoniser les styles et les façons de rédiger des différents rédacteurs. Une trop grande diversité n'est pas acceptable dans un ouvrage de ce type. Il doit aussi vérifier que l'ensemble des indicateurs présentés est cohérent : années d'observation,

présentation de tableaux et de graphiques, etc. Le chef de projet contrôle, par exemple, que le document utilise partout les mêmes symboles dans les graphiques. Il est souhaitable qu'il anime une équipe de statisticiens et/ou d'analystes qui rédigeront le document après s'être répartis les indicateurs en fonction de leurs compétences. Chaque rédacteur doit se sentir responsable de la qualité de son ou de ses indicateurs.

Son action est ici encore très importante. Étant donné l'ampleur de la tâche, le chef de projet peut se faire aider par une autre personne possédant une bonne expérience de rédacteur en chef.

Dans ce domaine en particulier, des formations et l'aide d'experts seront souvent nécessaires.

6.4 Mise en forme du document : outils micro-informatiques

La maquette

La mise en forme du document est également une partie très importante du travail. On dispose désormais d'outils informatiques qui permettent une mise en forme aisée du document. Celui-ci est constitué de textes, de tableaux et de graphiques. Il importe que la présentation d'un indicateur soit claire et permette ainsi au lecteur d'avoir une impression rapide sur son évolution. Pour un document général, on a vu l'intérêt d'utiliser le système de double page présentant tous les éléments ayant trait au même indicateur (tableaux, graphiques et analyse).

Dès que les tableaux et les graphiques sont réalisés, il faut effectuer la maquette de la double page ou du support choisi. Elle permet de positionner les différentes composantes et de vérifier que la composition de l'ensemble est bien équilibrée (*annexe 2*).

Les logiciels

Pour les tableaux et les graphiques, la solution la plus simple est d'utiliser un tableur. Ensuite, les textes seront mis en forme dans un logiciel de traitement de texte. Les tableaux et les graphiques seront alors importés dans le logiciel de traitement de texte pour la mise en page définitive. Ces opérations sont aujourd'hui très faciles sur tous les types d'ordinateur.

On peut essayer d'alimenter les logiciels de mise en forme directement à partir d'une base de données utilisée pour la gestion des statistiques. Cela est possible car on peut exporter des données d'une base vers un tableur. La saisie de données n'étant cependant pas une opération très lourde, il ne faut donc pas consacrer trop de temps à la création de cette passerelle, qui n'est pas indispensable. Le choix sera fait en fonction de ce rapport temps de fabrication d'une interface/ temps de saisie. Il dépend des conditions locales mais ne doit pas retarder l'avancement des travaux.

Diffusion et publication

Différents supports peuvent être utilisés pour la diffusion des tableaux de bord : support papier, site web et CD-rom.

Lorsqu'il s'agit d'un support papier, les difficultés apparaissent lorsque le document doit passer par une chaîne graphique nécessaire aux publications bi- ou quadri-chromiques. Il existe en effet de nombreux problèmes techniques à résoudre, qui nécessitent une formation longue pour les personnels chargés de la préparation du document. Il est bien sûr possible d'utiliser un éditeur local, mais le coût du document pour le ministère s'en trouve alors multiplié. Quoi qu'il en soit, une bonne analyse des coûts locaux doit être menée avant toute prise de décision quant au type de document à publier.

Il est également important de publier rapidement le document une fois sa fabrication achevée. On a en effet insisté tout au long de cette étude sur la nécessité de produire un document comportant les données les plus récentes. Il ne faut pas perdre trop de temps dans la phase de fabrication et d'impression. Le facteur temps est donc aussi à prendre en compte dans les choix du type de document à publier.

6.5 Utilisation du document pour l'évaluation interne et externe : le souci de transparence

La publication d'un tel document est la preuve d'une volonté de transparence sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur ou des établissements d'enseignement supérieur dans un pays. Elle

montre aussi les efforts visant à améliorer, par un contrôle régulier, l'évaluation et le pilotage. C'est pourquoi la décision d'une telle publication est politique. De ce fait, il est nécessaire d'obtenir le soutien et l'accord du ministre, ainsi que des présidents ou directeurs des établissements. Ce sont eux qui doivent valider le document final et, mieux encore, le préfacer.

Cela n'est pas toujours facile mais reste fondamental. Il faut convaincre les décideurs politiques de la nécessité de publier largement ces informations et éviter, comme c'est parfois arrivé, que des documents de ce type dorment dans des armoires (parfois plombées ...).

En effet, ce tableau de bord, une fois publié, doit être largement diffusé et alimenter le débat sur l'enseignement supérieur ou sur l'établissement. Il doit donc être tenu à la disposition des hommes politiques (ministres, élus, etc.), des responsables de l'enseignement supérieur, des étudiants, des associations de parents d'élèves, des syndicats d'enseignants, des chefs d'établissement et des personnels administratifs et techniques des établissements scolaires.

La finalité est qu'il devienne l'ouvrage de référence dans les discussions politiques et les médias. C'est un objectif ambitieux, mais c'est celui qu'il convient de se fixer pour un tel projet.

Bien évidemment, le succès de cette opération ne sera réel que si la publication du document accompagne ou suit une transformation de la manière dont sont prises les décisions : la culture de la donnée objective doit se répandre et se développer. Faute d'une telle transformation, le document perdra de son intérêt et sans doute de son utilité. Par le passé, des documents du même type sont apparus puis ont disparu faute d'un réel impact. La parole est ici aux décideurs. Les producteurs du document doivent tout faire pour en montrer l'utilité et, comme déjà répété plusieurs fois, le construire pour qu'il devienne « incontournable ».

6.6 Mise à jour du tableau de bord

Il ne s'agit pas de publier ce tableau de bord une fois et de s'arrêter après ce bel effort. Pour être utile et utilisé, ce document doit entrer dans les mœurs. Il n'existe qu'une solution pour cela : le publier très régulièrement afin que les données les plus récentes soient toujours disponibles.

Suivant les moyens dont on dispose, on peut choisir une périodicité annuelle, ou publication tous les deux ou trois ans.

Il faut donc organiser une production régulière du document. Cela a des conséquences sur l'organisation du travail, la collecte des données, etc.

Les outils informatiques permettent d'effectuer les mises à jour des textes, des tableaux et des graphiques relativement facilement. Il faut pour cela organiser les données grâce au tableur et conserver la même mise en page pour le document d'une publication à l'autre. Dès que de nouvelles données sont disponibles, il faut effectuer les mises à jour des fichiers informatiques. Évidemment, on peut envisager des procédures automatiques, mais elles peuvent parfois être plus lourdes à utiliser qu'une mise à jour manuelle. Il est donc nécessaire de bien analyser les procédures avant d'investir dans une mise à jour automatique.

L'idéal est, bien sûr, de parvenir rapidement à une publication annuelle. Cela doit demeurer l'objectif à atteindre.

Comme indiqué précédemment, le rédacteur en chef doit succéder au chef de projet. Pour que l'opération devienne une routine, elle doit s'accompagner d'une complète immersion dans les services du ministère ou de l'établissement concerné. Le rôle du rédacteur en chef demeure essentiel. Il est le garant de la qualité et de l'homogénéité du document et doit éviter toutes les dérives, y compris celles liées au succès du premier numéro (demande de plus d'informations, de plus d'indicateurs, etc.) !

Exercice 11

Quelles difficultés pensez-vous rencontrer dans les étapes qui viennent d'être présentées ? Comment les surmonter ?

Exercice 12

Quels supports et quelles diffusions imaginez-vous pour votre tableau de bord ?

CHAPITRE 7

COMMENT ORGANISER UN PROJET DE « TABLEAU DE BORD » ?

Après avoir défini clairement le type de tableau de bord dont on souhaite se doter et le public auquel il s'adressera, il faut structurer le travail et définir très précisément le projet de « tableau de bord ».

Avant tout, il faut se fixer comme objectif de publier un document à un horizon maximal de 18 mois à deux ans. C'est la meilleure façon de créer une dynamique permettant de réussir dans des délais raisonnables une telle opération. C'est cette perspective qui est adoptée tout au long de ce guide qui indique également les éléments les plus importants pour mener à bien la réalisation d'un tel document.

Ensuite, et dès le début de l'opération, il faut désigner un chef de projet, pour élaborer une liste des indicateurs pertinents pour le tableau. Le chef de projet animera les différentes structures mises en place ou mobilisées par le projet. Il aura une solide expérience en statistiques et de bonnes capacités d'analyse du système éducatif dans son ensemble. Il devra de plus être capable de piloter un projet de ce type depuis sa conception jusqu'à la publication finale.

Ce projet doit être intégré dans les structures existantes. La construction de la liste d'indicateurs doit faire l'objet de discussions à un haut niveau de responsabilité entre tous les services, puisque ces indicateurs doivent permettre de suivre les objectifs de la politique nationale ou de la stratégie de l'établissement et donner une image fidèle de l'état du système d'enseignement supérieur.

Il est donc souvent très utile, pour ce travail de constituer un groupe de pilotage composé de représentants de tous ces services. Ce groupe peut comprendre des membres de différents ministères (si l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire dépendent de deux ministères différents) mais également intégrer des représentants des ministères du Plan ou du Travail et de l'Emploi.

Une fois les grandes orientations et les objectifs à mesurer définis par le groupe de pilotage, un groupe de travail, constitué d'un petit nombre d'experts et dirigé par le chef de projet, doit alors réaliser concrètement le travail. Tous les aspects devront être traités.

En résumé, deux instances sont nécessaires : un groupe de pilotage du projet et un groupe de travail chargé de la réalisation. Cette configuration, assez classique dans une conduite de projet, est indispensable. Les délais seront clairement définis par un calendrier strict de fabrication des indicateurs pour le groupe de travail et par un calendrier de validation politique pour le groupe de pilotage.

Entre le début du projet et la publication d'un premier numéro du document, le délai doit être court et ne doit pas excéder 18 mois pour intéresser et mobiliser toutes les énergies. Il faut donc s'organiser en tenant compte de cette durée maximale.

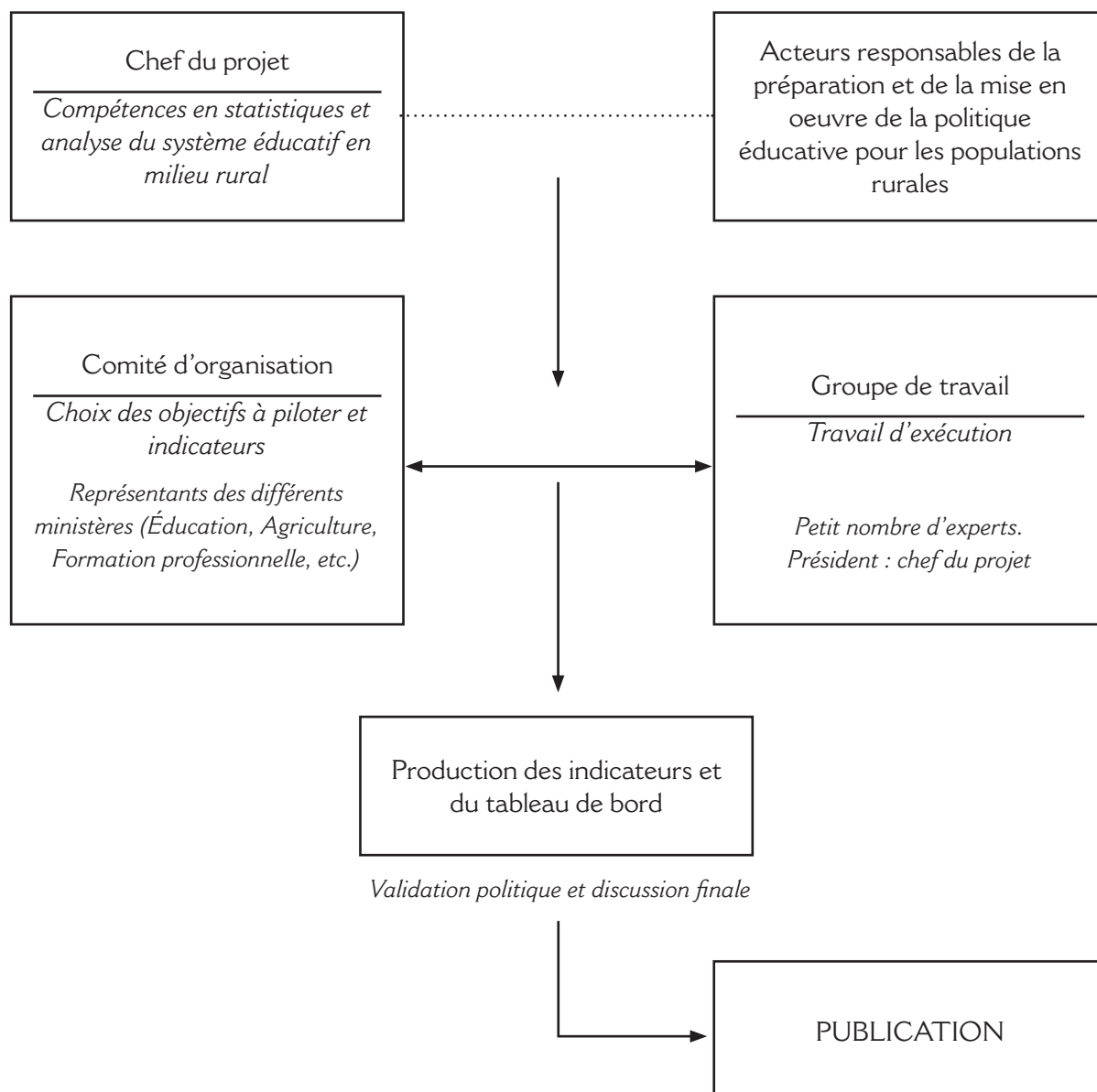
Après deux ou trois réunions du groupe de pilotage, il est nécessaire d'aboutir à une liste définitive des indicateurs qui figureront dans la publication. Seuls d'importants imprévus (problèmes de disponibilité de données) peuvent remettre en cause la liste validée par le groupe de pilotage.

Après cette validation, le groupe de pilotage interviendra à nouveau au moment de la discussion finale sur le document avant sa publication. Cette question sera évoquée plus loin. Pour la pérennisation de l'opération, il est indispensable d'impliquer les services du (ou des) ministère(s). Après la publication du premier numéro, il faudra préparer le deuxième, primordial pour la réussite du projet.

Si l'opération s'arrête après le premier numéro, l'objectif est raté. Puisque ce sont les services réguliers qui seront toujours amenés à fabriquer le document, l'organisation du projet doit les associer complètement (cela a déjà été dit) puis doit rapidement disparaître pour se fondre dans les services. Bien entendu, il est nécessaire que subsiste le rédacteur en chef, qui succédera au chef de projet. Ces points seront précisés plus avant.

Une fois les indicateurs identifiés et les structures nécessaires créées, le travail concret peut commencer.

Graphique 7.1 : Structures à mettre en place



Exercice 13

Comment concevez-vous l'organisation du projet de « tableau de bord » dans votre pays ou dans votre établissement ? En particulier : quelles contraintes faudra-t-il surmonter ?

Exercice 14

Construisez l'organisation d'un tel projet dans votre pays : étapes, calendrier de travail, responsabilités.

CHAPITRE 8

UTILISATION DES INDICATEURS POUR LA COMPARAISON INTERNATIONALE

Les comparaisons internationales sont de plus en plus utilisées dans les analyses nationales des systèmes éducatifs. C'est particulièrement vrai pour l'enseignement supérieur, où les échanges et la compétition sont rudes. On a ainsi vu se développer très rapidement des ensembles d'indicateurs et des classements internationaux des universités.

Beaucoup de publications nationales incluent des indicateurs de comparaison internationale pour donner des informations sur la situation du pays lorsqu'on le compare à d'autres. C'est aussi le cas des établissements d'enseignement supérieur, qui introduisent des indicateurs internationaux ou leur classement international dans leur propre tableau de bord.

Il est donc très important d'avoir une idée claire des forces et des faiblesses des différentes classifications internationales (outils de base des comparaisons internationales), des indicateurs de comparaison internationale et des différents classements des établissements d'enseignement supérieur.

De la même manière, il est devenu très important pour les établissements d'enseignement supérieur de se comparer à des établissements similaires dans d'autres pays. Il est donc important de bien connaître tous les outils nécessaires aux comparaisons internationales (indicateurs et classifications internationales).

8.1 Les systèmes d'indicateurs internationaux

L'UNESCO publie depuis plus de 30 ans des statistiques et des indicateurs de comparaison internationale. On peut dire cependant que c'est au cours des 20 dernières années que l'importance des comparaisons internationales s'est accrue, en particulier pour l'enseignement supérieur.

À partir d'une collecte d'informations communes, l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat ont développé des travaux sur les indicateurs. Le plus connu d'entre eux est le projet INES (indicateurs pour les systèmes éducatifs) de l'OCDE, qui assure chaque année la publication de *Regards sur l'éducation*.

La Classification internationale type de l'éducation (CITE)

La première étape dans une comparaison internationale est l'utilisation d'une nomenclature commune. Il s'agit ici de la Classification

internationale type de l'éducation (CITE), produite par l'UNESCO et dont la dernière révision date de 1997.

Dans cette dernière version, encore utilisée aujourd'hui, on peut distinguer trois grandes catégories de programmes d'enseignement supérieur :

- l'enseignement supérieur long (hors études doctorales), codé en « 5A » ;
- l'enseignement supérieur court, codé en « 5B » ;
- les études doctorales, codées en « 6 ».

On trouvera en *annexe I* la description détaillée de chacune de ces catégories.

Tous les indicateurs de comparaison internationale sont calculés sur cette nomenclature. La qualité de la comparaison dépend évidemment de la qualité d'application de cette dernière.

Il est à noter que des travaux sont en cours pour améliorer l'utilisation de cette nomenclature et procéder à quelques aménagements, notamment pour mieux prendre en compte le développement de l'organisation LMD (licence-master-doctorat). L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) doit présenter les éléments révisés à la Conférence générale de l'UNESCO de 2011. Les améliorations apportées à la CITE bénéficieront à la fois aux établissements et aux pays puisqu'elles faciliteront les comparaisons avec d'autres et donneront plus de pertinence aux *benchmarks* qui pourront être calculés.

Exercice 15

Listez les programmes qui dans votre pays sont classés en 5A, 5B et 6. Quels sont les problèmes que vous rencontrez avec ce type de classification ?

Les principaux indicateurs utilisés dans les comparaisons internationales

On retrouve ces principaux indicateurs dans les publications de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat.

Outre les indicateurs déjà mentionnés, l'Union européenne a défini cinq critères de référence (*benchmarks*), qui sont en fait des indicateurs pour lesquels elle a fixé des objectifs précis pour 2010. Ces cinq « indicateurs-critères de référence » sont les suivants : le nombre de diplômés en maths, sciences et techniques (MST) ; la part de sorties précoces dans la population des 18-24 ans ; le taux

d'accès au second cycle du secondaire des jeunes âgés de 20-24 ans ; le ratio de jeunes de 15 ans ayant un faible niveau en compréhension de l'écrit ; le taux de participation des adultes à la formation tout au long de la vie. En 2008, l'objectif a été atteint sur le premier critère (nombre de diplômés en MST), mais il paraît peu probable que les autres objectifs soient atteints en 2010, d'où la nécessité de les rediscuter et d'en définir de nouveaux pour après 2010. Ce travail est en cours.

On retrouve dans les comparaisons internationales les thèmes déjà évoqués dans les *chapitres 4 et 5*. Ces thèmes sont donc repris ici sous l'angle des comparaisons internationales.

Les formules de calcul des indicateurs mentionnés ci-dessous sont données en *annexe 5*.

Les principaux indicateurs utilisés pour les comparaisons internationales dans le **domaine des dépenses** sont :

- la part de la dépense intérieure pour l'enseignement supérieur en % du PIB ;
- la part de la dépense publique pour l'enseignement supérieur dans l'ensemble des dépenses publiques ;
- les dépenses moyennes pour un étudiant de l'enseignement supérieur ;
- les dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études supérieures ;
- la répartition des dépenses de l'enseignement supérieur public/privé.

Les problèmes de comparabilité sur ces indicateurs viennent de l'existence de différents types d'aide aux étudiants, qui peuvent être ou non prises en compte dans les dépenses, et de la façon de comptabiliser les dépenses de recherche, qui peut varier d'un pays à l'autre suivant l'organisation même de la recherche.

Certaines aides, directes ou indirectes, accordées par certains États aux étudiants ou à leur famille ne sont pas prises en compte dans la dépense pour l'enseignement supérieur : elles sont d'ordre fiscal (majoration du quotient familial) ou ne sont pas liées directement au statut étudiant (allocation de logement social). La comparaison internationale des aides publiques aux étudiants s'avère très délicate, les dépenses à la charge des étudiants ou de leur famille pour le financement des établissements d'enseignement supérieur étant elles-mêmes très variables d'un pays à l'autre.

Les principaux indicateurs dans la mesure de l'activité des établissements d'enseignement supérieur sont les suivants :

- le taux d'accès à l'enseignement supérieur, en distinguant l'accès en 5B et en 5A ;
- la répartition par âge des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur ;
- le taux brut de scolarisation dans le supérieur ;
- le taux d'obtention d'un doctorat ;
- le taux d'obtention d'un diplôme de type 5A ;
- le taux d'obtention d'un diplôme de type 5B ;
- le taux d'obtention d'un diplôme en sciences ;
- la durée moyenne de scolarisation dans l'enseignement supérieur ;
- la part des diplômés du supérieur chez les 25-34 ans ;
- la comparaison de la part des diplômés de l'enseignement supérieur chez les 25-34 ans et les 25-64 ans ou les 55-64 ans.

Malgré les grands progrès effectués dans les comparaisons internationales au cours de cette dernière décennie, il reste à régler d'importants problèmes pour obtenir des comparaisons totalement fiables :

- le taux d'accès à l'enseignement supérieur (déjà évoqué au *chapitre 5*) ;
- le taux de réussite (appelé improprement « taux de survie ») dans l'enseignement supérieur. Pour pouvoir parler de réussite dans l'enseignement supérieur, il faut essayer de savoir combien d'étudiants ayant commencé leurs études le quittent avec un diplôme. Il est peu important qu'ils aient obtenu ce diplôme après avoir changé d'orientation, car ces changements d'orientation pour une meilleure réussite sont plutôt à mettre au crédit du système. Jusqu'à présent, les données fournies ne mesuraient que la réussite en filière 5A. Or de nombreux étudiants (notamment en France) se réorientent en cours d'études vers une filière 5B et obtiennent leur diplôme dans cette filière ; il n'est pas normal de les considérer comme ayant échoué. Pour mettre en lumière ce phénomène, il a fallu utiliser des enquêtes de suivi qui ont permis d'observer l'importance et le succès de ces réorientations (*tableau 8.1*). Il faut maintenant opérationnaliser cette connaissance pour améliorer la comparabilité de cet indicateur.

Tableau 8.1 Taux d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur en France à partir de données individuelles sur les étudiants (2004)

Entrants en :	Total	Diplômés du tertiaire type A	Diplômés du tertiaire type B	Ensemble des diplômés du supérieur	Sortants sans diplôme du supérieur
Tertiaire type A	100	64,3	14,5	78,8	21,2
Tertiaire type B	100	1,6	77,6	79,2	20,8
Ensemble du supérieur	100	38,5	40,5	79,0	21,0

Lecture du tableau 8.1 : sur 100 étudiants qui démarrent une formation de niveau universitaire (supérieur de type A) : 64 obtiendront un diplôme au moins équivalent à la licence ; 15 se réorienteront vers une formation de type 5B (IUT, STS, etc.) et obtiendront un diplôme ; 21 sortiront du système sans obtenir un diplôme du supérieur.

- le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur. La question est ici de bien identifier le premier diplôme et de ne pas faire de double décompte (un étudiant passant par exemple un diplôme de type 5B puis un diplôme de type 5A pouvant facilement être compté deux fois ...). Des travaux sont en cours pour améliorer cet indicateur.

Les discussions sur les aménagements à apporter à la CITE 1997 permettront également d'améliorer la comparabilité de tous ces indicateurs. Il est important de retenir que tous les problèmes de comparabilité ne sont pas encore résolus et qu'il faut beaucoup d'efforts et de temps pour parvenir à une comparaison solide.

La proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur est le principal indicateur de **mesure de l'attractivité**. La principale difficulté vient de l'identification des étudiants étrangers résidents et de ceux venus faire leurs études. Le critère retenu est le lieu d'obtention du diplôme de fin d'enseignement secondaire ou du diplôme permettant l'entrée dans l'enseignement supérieur. ; S'il a été obtenu dans le pays d'études alors il s'agit d'un résident, sinon il s'agit bien d'un étudiant venu spécialement pour suivre des études. Il n'est pas encore possible d'obtenir un calcul avec cette distinction pour tous les pays, mais là aussi des travaux sont en cours.

Les principaux indicateurs utilisés dans la **mesure de l'efficacité externe** sont :

- le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur ;
- le taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur ;
- la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur possédant un emploi dans différents

pays en pourcentage des personnes âgées de 25-64 ans ;

- les salaires des diplômés de l'enseignement supérieur ;
- les gains relatifs en termes de salaire d'un diplômé de l'enseignement supérieur.

Les difficultés pour ces indicateurs sont liées aux sources d'information. En effet, celles-ci proviennent d'enquêtes sur les forces de travail ou d'enquêtes de suivi des sortants et/ou des diplômés de l'enseignement supérieur. Il faut donc disposer d'enquêtes sur les forces de travail incluant des questions permettant de connaître la situation des personnes actives suivant leur niveau de diplôme, leur âge et parfois la date de sortie de l'enseignement supérieur. L'autre possibilité est de disposer d'un système d'enquêtes sur tous les sortants de l'enseignement supérieur. Ces enquêtes peuvent être effectuées très rapidement après la sortie de l'enseignement supérieur ou, comme le fait le CEREQ¹⁰ en France, trois, cinq ou sept ans après cette sortie. Ces dispositifs sont très importants pour une bonne évaluation externe des formations.

8.2 Les classements nationaux

Auparavant, il existait déjà des classements, mais leur couverture géographique était limitée le plus souvent au niveau national.

Ainsi, la classification Carnegie des institutions d'enseignement supérieur est apparue pour la première fois en 1973. Elle concernait les *colleges* et les universités des États-Unis. D'autres

10. Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) organise notamment des interrogations d'un échantillon de sortants du système éducatif (des « générations de sortants ») trois, cinq ou sept ans après leur sortie du système éducatif (www.cereq.fr).

classements ont suivi aux États-Unis, notamment un classement d'universités publié en 1983 par le magazine *US News & World Report*.

En France, des quotidiens, hebdomadaires et mensuels publient régulièrement depuis le milieu des années 1990 des classements de certaines catégories d'établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles, écoles de commerce et de gestion, etc.) en utilisant des méthodes et des critères très variés.

Au Royaume-Uni, le *Times* et le *Guardian* publient régulièrement des classements d'établissements d'enseignement supérieur.

L'Australie (*Good Universities Guide*) et le Canada (Classement de Maclean) produisent également depuis plusieurs années des classements nationaux.

Plus de 20 registres de résultats de classements (classements nationaux, transnationaux ou internationaux) ont alors été répertoriés dans le monde. Quelques exemples, cités dans cet article (*tableau 8.2*), concernent l'Allemagne, l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Pologne et le Royaume-Uni. Selon l'analyse de Nina Van Dyke¹¹ (2005), le but affiché est certes d'honorer l'excellence, mais il est le plus souvent d'aider les diplômés des lycées à choisir où étudier et de favoriser leur choix.

Tableau 8.2 Quelques exemples de registres de classement des établissements d'enseignement supérieur (2002)

Auteur	Titre du registre de résultats	Pays/Région	But poursuivi
Asiaweek	Les meilleures universités d'Asie	Asie	Honorer l'excellence
The Center	Les meilleures universités de recherche américaines	États-Unis	Identifier les meilleures universités de recherche
CHE/Stern	Les classements universitaires du CHE et du Stern	Allemagne	Aider les diplômés de lycées à choisir où étudier
Good Universities Guides	Le guide des bonnes universités	Australie	Choix des lycéens
The Guardian	Le guide des universités	Royaume-Uni	Choix des lycéens
Maclean's	Le classement des universités	Canada	Choix des lycéens
Melbourne Institute	L'index de l'Institut de Melbourne du classement international des universités australiennes	Australie	Classement international des universités australiennes
Perspektyw	Le classement des universités	Pologne	choix des lycéens
The Times	Le guide des bonnes universités	Royaume-Uni	Choix des lycéens (axé sur l'enseignement plutôt que sur la recherche)
US News	Les meilleurs collèges des États-Unis	États-Unis	Choix des lycéens

L'exemple de la Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, le classement des établissements est une initiative du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. L'objectif est de mettre à la disposition des étudiants et des parents d'élèves une liste d'établissements crédibles, en particulier pour les établissements d'enseignement supérieur privé, secteur important de l'enseignement supérieur pour l'État de Côte d'Ivoire. En effet, 25 milliards de francs CFA sont alloués à la prise en charge des étudiants affectés par l'État dans les établissements privés. C'est pourquoi il est important de s'assurer de leur qualité

Selon le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, ce classement a pour ambition essentielle d'insuffler un nouveau dynamisme et une saine émulation dans le milieu de l'enseignement supérieur privé.

Il tient compte, entre autres, des infrastructures et de l'environnement, de l'équipement, de la gestion pédagogique, du rendement tant interne qu'externe et des charges sociales et fiscales. Au niveau du jury, on notait la présence de l'Union générale des entreprises de Côte d'Ivoire, de la Confédération générale des entreprises de Côte d'Ivoire, des représentants d'associations de fondateurs et de responsables d'universités publiques, privées, de grandes écoles publiques et privées, etc.¹²

11. Van Dyke, N. 2005, juillet. *Vingt ans de registres de résultats universitaires*. In: "L'enseignement supérieur en Europe, vol. XXX, n° 2, p. 9.

Exercice 16

Existe-t-il des classements nationaux dans votre pays ? Sinon, pensez-vous qu'il serait intéressant d'en construire ? Dans ce cas, qui devrait le faire ? Pour quels usages ?

8.3 Les classements internationaux

Le premier classement mondial des établissements d'enseignement supérieur a été élaboré en 2003 par l'université Jiao Tong de Shanghai. Une première réunion internationale, organisée sur les systèmes de classement des établissements d'enseignement supérieur, a eu lieu en 2002 à Varsovie. Le « Classement de Shanghai », dans sa première version de 2003, a été accueilli dans les milieux universitaires avec scepticisme et condescendance. Un an plus tard, cependant, le périodique britannique *Times Higher Education Supplement* produisait à son tour un classement de même type, élaboré à partir de quelques critères chiffrés.

Des objections ont été d'emblée formulées sur ces classements. Elles concernaient, d'une part, la méthodologie et plus précisément l'effet très réducteur des classements mondiaux, qui reposent sur quelques indicateurs quantitatifs ayant l'ambition de cerner la qualité d'institutions complexes, et, d'autre part, le principe des objectifs poursuivis (usage immédiat pour le choix de futurs étudiants, ou distinction entre établissements et à travers eux entre systèmes nationaux d'enseignement supérieur). Par la suite, des objections ont été également formulées sur leur fiabilité. En effet, l'instabilité des classements d'une année à l'autre est étonnante car l'on sait que la qualité d'une université ne peut se dégrader ou au contraire s'améliorer considérablement en un laps de temps aussi court.

Depuis lors, force est de constater que ces classements se sont imposés comme un élément de discussion et d'évaluation incontournable. Il est clair qu'ils vont perdurer, qu'ils soient ou non approuvés par les universités et par d'autres organisations.

Il s'agit aujourd'hui d'améliorer les méthodologies, en respectant un certain nombre de règles de bonne pratique. Le Classement de Shanghai évolue également car ses concepteurs tiennent le plus grand compte des critiques exprimées. Ainsi, pour la première fois depuis 2007, sa méthode distingue désormais cinq grands domaines.

Quels que soient l'analyse et le sentiment de chacun sur ces classements, on peut constater aujourd'hui qu'ils jouent un rôle de plus en plus déterminant dans l'image des universités et donc dans leur attractivité, leur crédibilité et leur capacité à obtenir des moyens auprès des instances nationales, européennes et internationales.

La multiplicité des problèmes méthodologiques que pose le classement a conduit le Centre européen de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur (CEPES) et l'*Institute for Higher Education Policy* (IHEP) de Washington à créer, en 2004, le Groupe d'experts des classements (IREG), qui a produit un ensemble de principes de qualité et de bonnes pratiques : les Principes de Berlin pour le classement des établissements d'enseignement supérieur (*Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*). Ces Principes¹³ ont été formalisés en mai 2006 (annexe 6) et énoncent 16 recommandations réparties en trois catégories.

Ces 16 principes peuvent être résumés en quatre grandes recommandations :

- prendre en compte la diversité des établissements, de leurs missions et de leurs objectifs spécifiques ;
- adopter une méthodologie claire et transparente ;
- utiliser de préférence des indicateurs d'*output* et de performance et utiliser des données statistiques fiables et comparables ;
- éclairer les utilisateurs sur l'ensemble de la méthodologie mise en œuvre et offrir le choix sur la manière dont les classements sont affichés.

L'observation de ces principes devrait aller de pair avec la fiabilité des données utilisées dans le processus de classement.

12. <http://fr.excelafrika.com/showthread.php?p=10697#post10697>

13. www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

Les méthodes pour définir la qualité, les critères et les indicateurs utilisés

Les approches utilisées sont très différentes tant sur les modalités du choix des établissements qui sont ensuite classés que sur les **méthodes de mesure** et le **format de présentation**.

La **première étape**, dans tous les systèmes de classement, consiste à choisir quel type d'unité l'on souhaite classer : universités, établissements, facultés, départements disciplinaires ou regroupements disciplinaires sur un même site, etc. Le choix est vaste mais il conditionne la suite des travaux.

La **seconde étape** consiste à établir la liste des établissements d'enseignement supérieur qu'il s'agit de soumettre aux critères de classement. Cette étape est très importante, puisqu'elle détermine la liste des unités choisies qui figureront dans le classement final.

Le *Times Higher Education Supplement*, par exemple, a constitué la liste pour le classement 2007 en demandant à 5 101 experts, dont les adresses e-mail sont répertoriées dans la base de données de Quacquarelli Symonds (QS)¹⁴, de désigner chacun 30 établissements (en dehors du leur) qu'ils considèrent comme excellents dans leur domaine.

Le Centre d'études sur les sciences et les technologies (CWTS) de l'Université de Leiden développe un classement basé uniquement sur des indicateurs bibliométriques. Celui-ci s'applique aux universités européennes repérées par ces indicateurs.

Il faut signaler aussi un projet en gestation pour l'Afrique, qui paraît solide : il s'agit d'un système de classement de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique (*African Higher Education Quality Rating System*), qui a été demandé par la Conférence des ministres de l'Union africaine. Il devrait être mis en place de 2009 à 2011.

En réaction à l'importance prise par certains de ces classements, diverses institutions ont voulu produire elles aussi leur propre classement. Mais

ils sont le plus souvent bâtis sur un tout petit nombre de critères afin de faire apparaître la bonne position de telle ou telle institution sur ce petit nombre de critères. Ils ne respectent évidemment pas le code de bonne pratique édicté à Berlin par l'IREG en 2006 (*annexe 6*).

La **troisième étape** est le processus de classement et le choix des critères, qui est directement lié aux objectifs recherchés.

Le Classement de Shanghai s'intéresse principalement aux critères liés à l'activité de recherche. Les indicateurs de classement comprennent le nombre de prix Nobel et de médailles Fields, le pourcentage de chercheurs très fréquemment cités et celui des articles indexés dans *Science Citation Index Expanded* (SCIE), *Social Science Citation Index* (SSCI) et *Arts and Humanities Citation Index* (AHCI). Deux nouveaux indicateurs ont été introduits : le pourcentage d'articles publiés dans les meilleures revues (20 % pour chaque domaine) et le budget consacré à la recherche.

En Allemagne, la *méthodologie du classement CHE* (*CHE Excellence Ranking*) est plus complexe. Elle utilise beaucoup plus de données, certaines servant à classer les établissements, d'autres à informer les étudiants. Seules la biologie, les mathématiques, la chimie et la physique sont couverts par ce classement.

Le système *Webometrics Ranking of World Universities*¹⁵ analyse environ 15 000 établissements et en classe plus de 5 000. Il utilise quatre indicateurs principaux : la taille du site Web, la richesse des documents en ligne, les données tirées de *Scholar* sur le nombre de documents et de citations par domaine, le nombre total de liens externes. Ce système fournit un classement de toutes les universités du monde à travers l'image qu'elles donnent sur le Web. On peut donc y trouver un classement des universités africaines.

Bien que les auteurs du *Webometrics Ranking* se réclament des Principes de Berlin, il convient d'être très prudent dans l'analyse de ces classements, qui ne portent que sur la vitrine Web des universités.

14. Quacquarelli Symonds (QS) est une entreprise spécialisée dans l'information sur l'enseignement supérieur et les possibilités d'études à l'étranger. Elle dispose de bureaux à Londres, Paris, Pékin, Singapour, Sydney, Tokyo et Washington. Elle a constitué une base de données répertoriant les enseignants-chercheurs des institutions d'enseignement supérieur et de recherche du monde entier.

15. www.webometrics.info/index.html

Pour connaître plus en détail les différents critères utilisés dans ces classements, on pourra se reporter à deux documents qui les analysent¹⁶.

En guise de conclusion sur les classifications et les classements internationaux

En quelques années, les classements des établissements supérieurs ont connu un développement fulgurant, preuve indiscutable qu'ils correspondent à une attente, celle de la mesure de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Face à cette attente, il paraît important de poser correctement les bases d'une telle mesure. Tout d'abord, il est fondamental de dire qu'il existe plusieurs types d'excellence dans l'enseignement supérieur. En effet, tous les établissements n'ont pas les mêmes objectifs et n'assurent pas les mêmes fonctions dans la large palette des responsabilités que doit assumer l'ensemble de l'enseignement supérieur.

Un établissement supérieur peut très bien avoir un objectif de développement régional basé sur des formations supérieures courtes et être excellent dans ce domaine. Un autre établissement peut viser l'excellence mondiale dans le domaine de la recherche en mathématiques ou en biologie. Il n'y a aucun intérêt à classer ces deux établissements sur la même échelle et selon la même grille.

Il faut donc fonder le classement mais également l'évaluation sur une typologie des établissements d'enseignement supérieur. La difficulté est de construire cette typologie en obtenant un accord minimal des intéressés eux-mêmes.

Il est également impératif de construire un projet englobant l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur et prenant en compte la diversité des objectifs et des fonctions. Au vu

de la complexité de l'exercice, il est probable que cette typologie ne sera par une partition au sens mathématique du terme et qu'une institution pourra appartenir à plusieurs groupes.

Il faudra ensuite que cette typologie soit accompagnée d'un ensemble d'informations (de variables) descriptives donnant une grande souplesse aux différents classements qui pourront en être déduits et la rendant utilisable par plusieurs types d'utilisateurs : étudiants, personnels d'orientation, évaluateurs, selon diverses approches. Cela est absolument nécessaire pour la crédibilité du projet, de même qu'il est nécessaire de respecter les Principes de Berlin pour construire ce classement. Cela permettra d'éviter autant que possible la confusion qui règne souvent aujourd'hui, consistant à utiliser par exemple un classement sur la recherche pour classer des enseignements.

Une des questions importantes est de définir l'unité à prendre en compte dans la typologie. Les différents classements actuels en utilisent plusieurs : universités entières, facultés, départements, etc.

On peut observer d'ailleurs que les classements actuels ont eu un effet de prise de conscience de la nécessité d'améliorer la cohérence de l'offre d'enseignement et de recherche. Ils ont conduit plusieurs universités à se regrouper : en France, le projet strasbourgeois est le plus avancé, et on trouve plusieurs exemples à l'étranger (Zurich, Londres, Salford ou Manchester).

On mesure aussi la complexité des fusions d'établissements et l'énergie nécessaire à leur réalisation administrative. De plus, il n'y a aucune raison pour que l'université dans son ensemble soit l'unité pertinente de classement. On peut en effet prendre en compte une autre unité, celle d'un site universitaire lié à une unité de lieu pour une discipline donnée, quelles que soient les institutions qui l'enseignent.

16. Dalsheimer, N. ; Despreaux, D. 2008, novembre. « Les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur ». *Éducation & Formation*, n° 78. DEPP Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France : DEPP.
Dalsheimer, N. ; Sauvageot, C. 2008 (mars). *Les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur*. Note interne de la DEPP.

Ainsi, plusieurs unités de chimie ou de physique dispersées dans plusieurs établissements (universités, écoles, etc.) mais situées dans une même agglomération pourraient être regroupées et constituer une unité à évaluer. Cela demande un travail de repérage important ainsi qu'une volonté de ces unités de se coordonner, mais semble être une approche prometteuse.

Il est donc nécessaire d'utiliser le mouvement actuel pour construire une évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ; la réflexion menée sur les « classements » peut être un levier important pour améliorer cette qualité.

Concernant les pays africains, il serait très utile de développer un classement propre de manière à prendre en compte les spécificités de leurs établissements, de garantir la qualité dans l'enseignement supérieur et de répondre à la stratégie d'harmonisation de l'enseignement supérieur des États africains. Comme déjà mentionné, un projet est en cours dans ce domaine, piloté par l'Union africaine. La mise en place dans tous les pays d'Afrique devrait se faire entre 2009 et 2011.

Exercice 17

Que pensez-vous des classifications et des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur ? Vous paraissent-ils adaptés au contexte africain ? Sinon, que faudrait-il faire pour qu'ils le soient ?

Face à l'expansion des effectifs, l'enseignement supérieur se trouve aujourd'hui en pleine mutation dans beaucoup de pays. Des réformes importantes ont été entreprises pour faire face aux nouveaux défis, y compris la gestion du secteur. En échange d'une plus grande autonomie, les autorités publiques demandent une planification stratégique et la démonstration des résultats *a posteriori*. Dans ce contexte, les tableaux de bord pour l'enseignement supérieur et ses établissements deviennent des outils de gestion indispensables.

Il faut néanmoins souligner une inquiétude déjà exprimée dans ce document : il n'est pas possible de construire des tableaux de bord si on ne dispose pas de données statistiques fiables et régulières sur l'enseignement supérieur. Or, comme il a déjà été dit, la situation sur ce point reste préoccupante dans beaucoup de pays et, en particulier, ceux d'Afrique subsaharienne, où les systèmes d'information statistique sont encore embryonnaires, voire inexistants. Aussi impossible de disposer de tableaux de bord sans un effort préalable très important sur les systèmes d'information sur l'enseignement supérieur.

Le déficit en informations statistiques régulières dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne au niveau de l'enseignement supérieur est un frein majeur à la maîtrise de ce sous-secteur en pleine mutation. Si les systèmes d'enseignement supérieur veulent se développer et jouer un rôle dans le processus de mondialisation, il est impératif qu'ils améliorent leur fonctionnement, leurs performances et leur mode de gestion. Pour cela, ils ont besoin de disposer de tableaux de bord et d'éléments pour, entre autres, pouvoir se comparer aux autres systèmes. Il s'agit donc d'un enjeu vital pour le développement de l'enseignement supérieur, qui doit se doter de tous les outils nécessaires pour relever ce défi.

Les tableaux de bord sont des outils très importants pour alimenter une réflexion stratégique sur l'enseignement supérieur. Le développement de ce secteur est un élément essentiel dans le développement d'un pays car il produit les ressources humaines et les connaissances qui permettent à celui-ci de s'insérer dans le nouvel ordre international déterminé par la mondialisation. Construire des tableaux de bord opérationnels de grande qualité (avec des données fiables) est donc essentiel.

Ce guide s'est efforcé de présenter un panorama complet des éléments qui doivent constituer un tableau de bord et espère ainsi avoir apporté sa contribution à ce secteur crucial du système éducatif dans la plupart des pays en développement.

Références

- Cave, M. ; Hanney, S. ; Kogan, M. 1997. *The use of performance indicators in higher education*. 3rd edition. Higher Education Policy, Series 3. Londres : Jessica Kingsley.
- Comité national d'évaluation (CNE). 1995 (janvier). « Indicateurs pour l'évaluation ». Dans : *Bulletin du CNE*, n° 19.
www.cne-evaluation.fr/fr/publication/som_bul.htm
- Conlon, M. 2004. « Performance indicators : accountable to whom ? ». Dans : *Higher Education Management and Policy*, vol. 16, n° 1, p. 41-48.
- Dalsheimer, N. ; Despreaux, D. 2008 (novembre). « Les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur ». *Éducation & formation*. n° 78. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France : DEPP.
- Dalsheimer, N. ; Sauvageot, C. 2008 (mars). *Les classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur*. Note interne de la DEPP.
- Dias Da Graca, P. ; Sauvageot C. 2005. *Indicateurs pour la planification de l'éducation pour les populations rurales : un guide pratique*. Paris : IIPE-UNESCO.
- Eurydice. 2007. *Key data on higher education in Europe – 2007 edition*. Bruxelles : Eurydice.
- Fielden, J. ; Abercromby, K. 2001. *Accountability and international co-operation in the renewal of higher education*. UNESCO Higher Education Indicators Study.
- Johnstone, J.N. 1981. *Indicators of education systems*. Londres : Kogan Page & UNESCO.
- Levin, H. M. 1983. *Cost-effectiveness : a primer*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Martin, M. ; Stella, A. 2007. « Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur : les options ». *Principes de la planification de l'éducation*, n° 85. Paris : IIPE-UNESCO.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2006. *Analyses des politiques d'éducation : regards sur l'enseignement supérieur 2005-2006*. Paris : OCDE.
- République du Cameroun, ministère de l'Enseignement supérieur. 2006. *Annuaire statistique 2006 de l'enseignement supérieur*. Document non publié.
- République démocratique du Congo. 2008. *L'état de l'enseignement supérieur et universitaire en République démocratique du Congo 2006-2007*. Document interne.
- République du Sénégal, ministère de l'Éducation, cabinet du ministre CT2. 2007. *L'enseignement supérieur au Sénégal : feuille de route pour les innovations pertinentes 2007-2010*.
- République française. 2007. *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche : 29 indicateurs*, n° 1, novembre 2007. Ministère de l'Éducation : DEPP.
- République de Guinée, Direction de la planification du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. 2008 (mars). *Tableau de bord de l'enseignement supérieur*. Préparé avec l'appui technique et financier de l'Institut de statistique de l'UNESCO et du Bureau régional de l'éducation en Afrique. Document interne.
- Sachs-Israel, M. ; Connal, C. ; Sauvageot, C. 2007. *Manuel SIM-ENF : Développement d'un système d'information pour le management de l'éducation non formelle (SIM-ENF) au niveau sous-national*. Paris : UNESCO.
- Sanyal, B.C. ; Martin, M. 2007. *Financing higher education in the world*. GUNI Series on the Social Commitment of Universities, n° 1, p. 3-19. New York : Palgrave.

- Sanyal B.C. 1995. *Innovations dans la gestion universitaire*. Paris : IIPE-UNESCO.
- Sauvageot, C. 2003. *Des indicateurs pour la planification de l'éducation : un guide pratique*. Deuxième édition. Paris : IIPE-UNESCO.
- Sauvageot, C. 2007. *Manuel de développement d'indicateurs sur l'enseignement technique et la formation professionnelle. Notes méthodologiques*. Turin : Fondation européenne pour la formation.
- Union européenne (UE). 2005, 2006 et 2007. *Processus de Lisbonne : rapport de suivi*.
- Université Cheikh Anta Diop de Dakar. 2003. Présentation du recteur : Notre vision.
- Van Dyke, N. 2005 (juillet). *Vingt ans de registres de résultats universitaires*. In: Van Dyke, N. 2005, juillet. *Vingt ans de registres de résultats universitaires*. In: "L'enseignement supérieur en Europe", vol. XXX, n° 2, p. 9.
- Windham, Douglas M. 1988. *Improving the efficiency of educational systems : Indicators of educational effectiveness and efficiency*. Tallahassee : Florida State University.

Annexe 1

CITE – Niveau 5 et niveau 6 (extrait de CITE 1997-UNESCO)

Niveau 5 – Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau) Caractéristiques principales

80. Dans ce niveau sont classés les programmes d'enseignement supérieur ayant un contenu éducatif plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. L'admission à ces programmes exige normalement que l'étudiant ait achevé avec succès le niveau 3A ou 3B ou ait acquis une qualification comparable au niveau 4A.
81. Tous les diplômes et tous les titres sont classés par type de programmes, position dans la structure nationale de diplômes ou de titres (voir ci-après) et durée cumulée dans le supérieur.
- technique préparant à un métier précis, d'autre part ;
 - la durée théorique cumulée en équivalent plein-temps ;
 - la position dans la structure nationale de diplômes ou de titres (premier et deuxième diplômes, diplôme plus élevé, recherche).
- Ce n'est qu'en associant ces trois dimensions indépendantes qu'on peut rendre compte de la grande diversité des programmes d'enseignement supérieur. La façon de les associer est fonction des problèmes à analyser.

Critères de classification

82. Les critères suivants permettent de définir ce niveau :
- normalement, la condition minimale d'admission à ce niveau est d'avoir achevé avec succès le niveau 3A, 3B ou 4A de la CITE ;
 - les programmes de niveau 5 ne conduisent pas directement à l'obtention d'un titre de chercheur de haut niveau (niveau 6) ;
 - ces programmes doivent avoir une durée théorique cumulée de deux ans au moins à partir du début du niveau 5.

Dimensions complémentaires

83. Trois dimensions complémentaires sont nécessaires pour subdiviser ce niveau :
- le type de programmes avec une distinction entre les programmes, qui sont fondés sur la théorie, préparent à la recherche et donnent accès à des professions exigeant des compétences de niveau élevé, d'une part, et les programmes de formation pratique et

Type de programmes

84. La première dimension à prendre en considération est la distinction entre les programmes qui sont fondés sur la théorie et préparent à la recherche (histoire, philosophie, mathématiques, etc.) ou qui permettent d'accéder à des professions exigeant des compétences de haut niveau (par exemple, médecine, dentisterie, architecture, etc.) et les programmes pratiques, techniques et préparant à un métier précis. Pour faciliter la présentation, les programmes de la première catégorie sont appelés 5A et ceux de la seconde 5B.
85. La demande d'enseignement supérieur croissant dans de nombreux pays, la distinction entre les filières longues et courtes est très importante. Les programmes des filières longues sont plus théoriques et peuvent conduire à des programmes de formation à la recherche de pointe ou à une profession exigeant des compétences de haut niveau. Les filières courtes sont davantage orientées vers la pratique.

86. La structure des programmes d'enseignement supérieur variant beaucoup suivant les pays, aucun critère unique ne peut être utilisé pour définir des frontières entre les niveaux 5A et 5B de la CITE. Les critères suivants sont les conditions minimales à remplir pour classer un programme dans la catégorie 5A, bien que les programmes qui ne remplissent pas l'un des critères ne doivent pas être automatiquement exclus. Si un programme a un contenu analogue à celui d'autres programmes remplissant chacun de ces critères, il doit être classé au niveau 5A.
87. Les programmes de niveau 5A sont des programmes d'enseignement supérieur fondés dans une large mesure sur la théorie et destinés à offrir des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche de pointe ou à exercer une profession exigeant des compétences de haut niveau. Ils doivent remplir un nombre suffisant des critères suivants :
- ils ont une durée théorique cumulée minimale (dans l'enseignement supérieur) de trois ans en équivalent plein-temps, bien qu'ils durent habituellement quatre ans ou plus. Si un diplôme implique une durée d'études de trois ans en équivalent plein-temps, celles-ci sont généralement précédées de treize années de scolarité au moins (*par. 35*). Pour les systèmes dans lesquels les diplômes sont accordés à la suite de l'accumulation d'unités de valeur, leur durée et leur intensité doivent être comparables ;
 - ils exigent habituellement que les enseignants soient titulaires de diplômes de chercheur de haut niveau ;
 - ils peuvent impliquer la réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse ;
 - ils assurent le niveau d'étude nécessaire pour accéder à une profession exigeant des compétences de haut niveau (voir *par. 84*) ou à un programme de formation à la recherche de pointe.
88. Les qualifications correspondant aux programmes de la catégorie 5B sont obtenues par des études généralement plus courtes que celles de la catégorie 5A et sont axées sur des compétences propres à une profession et de nature à permettre d'accéder au marché du travail. Toutefois, ces programmes peuvent aussi comprendre certaines bases théoriques.
89. Le contenu des programmes de niveau 5B de la CITE a une orientation pratique correspondant à une profession précise et est principalement destiné à permettre aux participants d'acquérir les compétences pratiques et le savoir-faire nécessaire pour occuper un emploi dans une profession ou un métier particulier, ou dans un groupe de professions ou de métiers. Achever avec succès ces programmes permet normalement aux participants d'obtenir un titre utilisable sur le marché du travail.
90. Un programme doit être classé au niveau 5B s'il remplit les critères suivants :
- il est davantage orienté vers la pratique et vers une profession déterminée que les programmes de niveau 5A et ne donne pas directement accès à des programmes de formation à la recherche de pointe ;
 - il a une durée minimale de deux ans en équivalent plein-temps, mais prend en général 2 ou trois ans. Pour les systèmes dans lesquels les titres sont obtenus à la suite de l'accumulation d'unités de valeur, leur durée et leur intensité doivent être comparables ;
 - l'admission peut être subordonnée à la maîtrise de matières déterminées au niveau 3B ou 4A de la CITE ;
 - le programme permet d'accéder à une profession.
- Durée théorique cumulée*
91. La durée théorique cumulée des programmes de début d'études supérieures est tout simplement la durée théorique en équivalent plein-temps de ces programmes depuis le début du niveau 5.
92. Pour les programmes dans lesquels l'admission est subordonnée à l'achèvement d'autres programmes d'études supérieures (voir ci-après la structure nationale des diplômes et des titres), la durée cumulée est calculée en ajoutant les conditions minimales d'admission au programme (c'est-à-dire l'équivalent plein-temps des années d'études supérieures nécessaires) à la durée en équivalent plein-temps du programme. En ce qui concerne les diplômes et les titres pour lesquels le nombre d'années d'études en équivalent plein-temps est inconnu

(c'est-à-dire les cours conçus expressément pour des études à calendrier souple ou à temps partiel), la durée cumulée est calculée en se fondant sur la durée de programmes plus traditionnels conduisant à un diplôme ou à un titre et ayant un contenu éducatif de niveau analogue.

93. Les catégories à prendre en considération sont :
- deux ans ou moins de trois (particulièrement pour le niveau 5B de la CITE) ;
 - trois ans ou moins de quatre ;
 - quatre ans ou moins de cinq ;
 - cinq ans ou moins de six ;
 - six ans et plus.

Structure des diplômes et des titres nationaux

94. Cette dimension permet de classer les titres du niveau 5A comme du niveau 5B d'après leur position dans la structure nationale des titres de l'enseignement supérieur dans un pays donné.
95. Si la structure nationale des diplômes et des titres est retenue comme dimension distincte, cela tient essentiellement au fait que la date à laquelle ils sont obtenus correspond dans les pays à des points de passage importants entre les systèmes éducatifs et le marché du travail. Ainsi, dans un pays A, un étudiant qui achève un programme de trois ans menant à une licence aura accès à un large éventail de professions et de possibilités d'enseignement plus approfondi, alors que le même étudiant, dans un pays B, (qui ne fait pas de distinction entre un premier et un deuxième diplôme universitaire) n'obtiendra un titre utilisable sur le marché du travail qu'après avoir achevé un programme complet de quatre ou cinq ans menant à un diplôme, même si le contenu de celui-ci est analogue à celui d'un programme menant à un deuxième diplôme (maîtrise) dans le pays A.
96. La « position » attribuée dans une structure de diplômes ou de titres (premier, deuxième, niveau plus élevé, recherche) repose sur la hiérarchie interne des diplômes et des titres dans les systèmes nationaux d'éducation. Ainsi, un premier diplôme ou titre résultant d'études théoriques (classification croisée des types de programmes 5A fondés sur la théories avec le « premier échelon » de la

structure nationale de diplômes ou de titres remplira nécessairement tous les critères énumérés ci-dessus pour un programme à base théorique et conduira au premier titre important pour le monde de l'enseignement ou sur le marché du travail décerné dans le cadre de ce type de programme. L'échelon recherche est destiné aux pays qui ont un diplôme de chercheur autre que le doctorat, tel que la maîtrise de philosophie existant dans certains pays, et veulent qu'il apparaisse clairement dans les statistiques internationales.

97. Lorsque les programmes « fondés sur la théorie » sont structurés et fournissent une succession de titres, seul le dernier donne en général directement accès au niveau 6, mais tous ces programmes sont classés au niveau 5A.
98. Le grade de « *bachelor* » dans de nombreux pays anglophones, le « *Diplom* » dans de nombreux pays germanophones et la « licence » dans de nombreux pays francophones répondent aux critères de contenu applicables aux premiers programmes fondés sur la théorie. Les deuxièmes programmes et les programmes de niveau plus élevé qui sont également fondés sur la théorie (par exemple « *master's degree* » dans les pays anglophones et « maîtrise » dans les pays francophones) seront distingués des titres de chercheur de haut niveau, qui auront leur propre position dans le niveau 6 de la CITE (voir ci-après).
99. Les diplômes ou les titres occupant un rang numérique différent dans deux pays peuvent être équivalents du point de vue du contenu éducatif. Ainsi, les programmes conduisant à un diplôme de « *graduate* » ou à un deuxième diplôme dans de nombreux pays anglophones doivent être classés au niveau 5 comme les longs programmes menant à un premier diplôme dans de nombreux pays germanophones. C'est seulement en combinant la structure nationale des diplômes avec d'autres dimensions de l'enseignement supérieur, telle que la durée théorique cumulée et l'orientation des programmes, que l'on peut disposer d'informations suffisantes pour regrouper les diplômes et les titres ayant un contenu éducatif analogue.

Tableau A1 Comment fonctionnent les trois dimensions complémentaires au niveau 5 dans la CITE

Durée théorique cumulée dans l'enseignement supérieur	NIVEAU 5				
	Programmes 5A		Recherche	Programmes 5B	
	Premier diplôme	Deuxième diplôme et diplôme de niveau plus élevé		Premier titre	Deuxième titre
2 ans et < 4 ans					
4 ans et < 5 ans					
5 ans et < 6 ans					
6 ans et +					

Comprend aussi :

100. Ce niveau comprend tous les programmes de formation à la recherche qui ne font pas partie d'un doctorat, notamment tous les types de maîtrise.

partie du programme axée sur des recherches de haut niveau doit alors être classée au niveau 6 et les premières années au niveau 5.
101. Dans certains pays, les étudiants qui entrent dans l'enseignement supérieur s'inscrivent directement dans un programme conduisant à un titre de chercheur de haut niveau. La

102. Les programmes d'éducation des adultes dont le contenu est équivalent à certains programmes de niveau 5 de la CITE pourraient être classés à ce niveau.

Niveau 6 – Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur de haut niveau)

Caractéristiques principales

103. Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur de haut niveau. Les programmes sont donc consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et ne sont pas fondés uniquement sur des cours.

Critères de classification

104. Les critères suivants permettent de définir ce niveau :

Critère principal

Ce niveau exige normalement que soit soutenue une thèse d'une qualité suffisante pour en permettre la publication, thèse qui doit être le produit d'un travail de recherche original et représenter une contribution appréciable à la connaissance.

Critère subsidiaire

Ce niveau prépare les étudiants déjà diplômés à occuper des postes d'enseignants dans des établissements offrant des programmes de niveau 5A, ainsi que des postes de recherche dans des services publics, des entreprises, etc.

Dimensions complémentaires

105. Le champ que couvre ce niveau étant très limité, aucune dimension complémentaire n'est nécessaire.

Comprend aussi :

106. La partie axée sur la recherche de haut niveau dans les pays où les étudiants qui commencent des études supérieures s'inscrivent directement dans un programme de formation à la recherche de haut niveau (par. 101).

Exemple d'un tableau de bord – France

A) Extrait de *l'État de l'enseignement supérieur en France* n° 1 (édition 2007)
– Texte

08

79 % des bacheliers s'inscrivent immédiatement dans l'enseignement supérieur.**Les bacheliers généraux sont moins attirés par les formations universitaires générales, les bacheliers technologiques et professionnels s'orientent surtout en sections de techniciens supérieurs (STS).****Au total, 55 % des jeunes d'une génération accèdent à l'enseignement supérieur.**

Sur les 524 100 jeunes qui ont obtenu en 2006 le baccalauréat général, technologique ou professionnel en France métropolitaine et dans les DOM, 78,7 % d'entre eux se sont inscrits dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur (voir méthodologie), soit 1,2 point de moins qu'en 2005. La quasi-totalité des bacheliers généraux accède immédiatement à l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas le cas des bacheliers technologiques, dont le taux d'accès, de 75,9 % en 2006, est en forte baisse (- 2,7 points) par rapport à la rentrée précédente. La part des bacheliers professionnels qui entreprennent immédiatement des études supérieures s'établit à 22,6 %. Ces taux ne tiennent pas compte des inscriptions en STS dans le cadre de l'apprentissage, ni des poursuites d'études sous contrat de professionnalisation, ni des sorties du système éducatif français vers d'autres pays.

L'université demeure la filière privilégiée des bacheliers généraux, mais les attire un peu moins chaque année : ils ne sont que 58,8 % à s'orienter en université (hors IUT) en 2006, contre 66,7 % en 1997 (*tableau 01*). L'augmentation exceptionnelle du nombre de reçus à la session 2006 au baccalauréat général (essentiellement des bacheliers S) n'a pas eu de répercussion équivalente sur le nombre de nouveaux bacheliers généraux poursuivant à l'université (hors IUT). 31,4 % des bacheliers généraux se sont inscrits à la rentrée 2006 vers les filières sélectives (CPGE, IUT, STS), ce qui correspond à la même proportion qu'en 2005.

Les choix d'orientation des bacheliers généraux diffèrent sensiblement selon la série de leur baccalauréat. Les bacheliers scientifiques (série S) se distinguent par une orientation diversifiée, fortement tournée vers les classes préparatoires. Parmi les bacheliers S de la session 2002 qui ont poursuivi des études supérieures juste après leur baccalauréat, 19 % d'entre eux s'inscrivent en CPGE, 44 % à l'université (hors IUT) et 15 % en IUT. Les bacheliers de la série littéraire (série L) et de la série économique et sociale (série ES) s'orientent plus massivement vers l'université (hors IUT) : 69 % des bacheliers L et 57 % des bacheliers ES poursuivent en licence (*tableau 02*).

Les filières technologiques courtes, et particulièrement les STS, sont les principales filières où s'inscrivent les bacheliers technologiques : 63 % des bacheliers STI et 49 % des bacheliers STT.

Au total, 55 % des jeunes d'une génération accèdent à l'enseignement supérieur à la rentrée suivant leur réussite au baccalauréat ou, pour certains, un an plus tard. Ce taux est de plus de 80 % pour les enfants d'enseignants et ceux des cadres supérieurs et de moins de 50 % pour les enfants d'artisans, commerçants, employés et ouvriers (*graphique 03*).

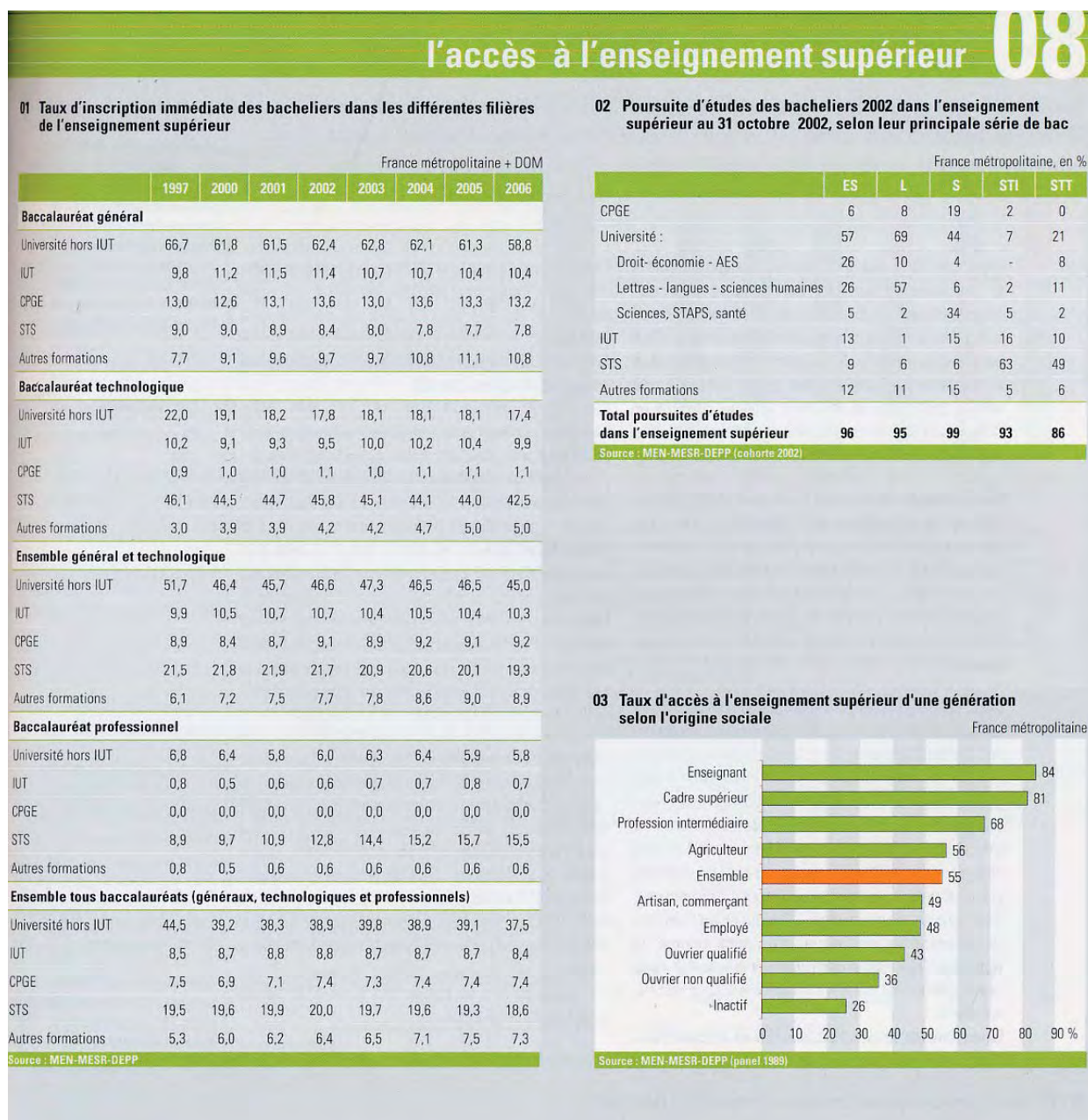
Un même étudiant pouvant s'inscrire dans plusieurs filières, les taux d'accès élémentaires par filière ne sont pas additifs. Cependant, si on admet que les inscriptions multiples restent exceptionnelles pour les bacheliers technologiques, il est possible de calculer pour eux un taux d'accès à l'enseignement supérieur : 75,9 % en 2006. Sur la base d'un taux d'accès de 100 % pour les bacheliers généraux, on estime le taux d'accès global des bacheliers généraux et technologiques à 92,0 % en 2006 (92,7 % en 2005). Un calcul analogue incluant les bacheliers professionnels conduit à estimer à 78,7 % le taux d'accès à l'enseignement supérieur de l'ensemble des bacheliers de l'année 2006, après 79,9 % en 2005.

Les autres formations correspondent aux nouveaux bacheliers inscrits en écoles d'ingénieurs non universitaires, en établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités (commerce, gestion, vente, comptabilité, notariat, architecture, spécialités diverses), en écoles d'arts et de la culture, en facultés privées, en écoles paramédicales, (données 2005-2006) et de formations sociales (données 2004-2005).

Les années figurant dans les tableaux représentent les dates de rentrée : ainsi 2006 signifie rentrée universitaire 2006 ou année universitaire 2006-2007.

Source : MEN-MESR-DEPP.
Champ : France métropolitaine + DOM.

B) Extrait de *l'État de l'enseignement supérieur en France* n° 1 (édition 2007)
– Tableaux et graphiques



Annexe 3

Liste des 29 indicateurs établis par l'Union européenne en 2004

Améliorer la qualité des enseignants et des formateurs :

1. Âge des enseignants (pourcentage d'enseignants âgés de plus de 50 ans dans le primaire, dans le secondaire) ;
2. Nombre de jeunes (part des moins de 20 ans dans la population totale) ;
3. Ratio élèves par enseignant.

Développer les compétences pour la société de la connaissance :

4. Taux d'accès à la fin du secondaire ;
5. Pourcentage d'élèves avec faibles compétences en compréhension de l'écrit (PISA) [par sexe] ;
6. Performance en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans (PISA) [par sexe] ;
7. Performance en culture mathématique des élèves de 15 ans (PISA) [par sexe] ;
8. Performance en culture scientifique des élèves de 15 ans (PISA) [par sexe] ;
9. Participation à l'éducation et à la formation des personnes peu qualifiées.

Augmenter le recrutement dans les études scientifiques et techniques :

10. Étudiants inscrits dans les formations en mathématiques, sciences et techniques (MST) en proportion de l'ensemble des étudiants ;
11. Diplômés en MST en pourcentage de tous les diplômés ;
12. Nombre total de diplômés de l'enseignement supérieur en MST ;
13. Nombre de diplômés en MST pour 1 000 habitants.

Mieux utiliser les ressources :

14. Dépenses publiques en éducation ;
15. Dépenses privées dans les institutions d'éducation ;
16. Dépenses des entreprises en formation continue ;

17. Dépenses totales dans des institutions d'éducation par élève ;

18. Dépenses totales dans des institutions d'éducation par élève, comparées au PIB par tête.

Développer un accès ouvert pour les apprentissages :

19. Participation à la formation tout au long de la vie de la population 25-64 ans, ensemble et bas niveau de formation (par sexe).

Rendre la formation attractive :

20. Participation à la formation professionnelle continue dans l'ensemble des entreprises ;
21. Participation à la formation professionnelle continue dans les organismes de formation ;
22. Taux de participation à l'éducation pour les 15-24 ans ;
23. Part des sorties précoces chez les 18-24 ans.

Améliorer l'apprentissage des langues :

24. Répartition des élèves par nombre de langues étrangères apprises ;
25. Nombre moyen de langues étrangères apprises par les élèves.

Développer la mobilité des élèves et des étudiants ainsi que la coopération :

26. Mobilité (entrées/sorties) des enseignants et des élèves, Erasmus + Leonardo ;
27. Mobilité (entrées/sorties) des étudiants Erasmus et des stagiaires Leonardo ;
28. Étudiants étrangers en pourcentage de tous les étudiants inscrits, par nationalité ;
29. Pourcentage des étudiants d'un même pays d'origine inscrits à l'étranger par rapport à l'ensemble de tous les étudiants inscrits dans ce pays d'origine.

Vingt indicateurs fondamentaux pour suivre les progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Annexe 4

Les nouveaux objectifs et domaines d'indicateurs de l'Union européenne

1. Participation à l'enseignement préscolaire
2. Éducation répondant à des besoins spéciaux
3. Jeunes ayant quitté prématurément l'école
4. Connaissance de base en lecture, mathématiques et sciences
5. Connaissances linguistiques
6. Maîtrise des TIC
7. Compétences civiques
8. Apprentissage de l'acquisition de compétences
9. Taux d'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire chez les jeunes
10. Améliorer la gestion des établissements scolaires
11. Développement des écoles en centres locaux polyvalents d'acquisition de connaissances
12. Développement professionnel des enseignants et des formateurs
13. Stratification des systèmes d'éducation et de formation
14. Diplômés de l'enseignement supérieur
15. Mobilité transnationale des étudiants de l'enseignement supérieur
16. Participation des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie
17. Compétence des adultes
18. Niveau d'éducation atteint par la population
19. Investissement dans l'éducation et la formation
20. Rentabilité de l'éducation et de la formation

Il reste cependant encore à décrire plus précisément les indicateurs qui permettront d'analyser certains champs comme, par exemple, les compétences en civisme, en langue ou le développement professionnel des enseignants et des formateurs. Il s'agit donc là d'une étape intermédiaire avant la définition précise des indicateurs. Le travail n'est pas encore aussi finalisé qu'il ne l'avait été en 2004 avec la définition des 29 indicateurs (*annexe 3*). Ceux-ci seront donc remplacés très prochainement par des indicateurs correspondant aux 20 champs présentés plus haut.

Annexe 5

Quelques indications sur le mode de calcul des principaux indicateurs internationaux

- Part de la dépense intérieure pour l'enseignement supérieur en % du PIB : c'est le ratio entre l'ensemble des dépenses faites pour l'enseignement supérieur à l'intérieur d'un pays, quelle qu'en soit l'origine, et le produit intérieur brut de ce pays.
- Part de la dépense publique pour l'enseignement supérieur dans les dépenses publiques : c'est le ratio entre les dépenses des institutions publiques pour l'enseignement supérieur et les dépenses publiques totales.
- Dépenses moyennes pour un étudiant de l'enseignement supérieur : c'est le ratio entre la dépense totale pour l'enseignement supérieur et le nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur.
- Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études supérieures : c'est la dépense par étudiant précédemment décrite multipliée par la durée moyenne de la scolarisation dans l'enseignement supérieur.
- Répartition des dépenses de l'enseignement supérieur public/privé : c'est la part des dépenses publiques ou privées pour l'enseignement supérieur dans l'ensemble des dépenses pour l'enseignement supérieur.
- Taux d'accès à l'enseignement supérieur en distinguant l'accès en 5B et en 5A : c'est le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur divisé par la population âgée de x ans (âge de référence).
- Taux brut de scolarisation dans le supérieur : c'est l'effectif total de l'enseignement supérieur divisé par la population âgée de x ans (groupe d'âges de référence, souvent 18-24 ans).
- Taux d'obtention d'un doctorat : c'est le nombre de docteurs une année donnée divisée par une population de référence.
- Taux d'obtention d'un diplôme de type 5A : c'est le nombre de diplômés d'un diplôme de type 5A (définition en *annexe I*) pour une année donnée divisée par une population de référence.
- Taux d'obtention d'un diplôme de type 5B : c'est le nombre de diplômés d'un diplôme de type 5B (voir définition en *annexe I*) pour une année donnée divisée par une population de référence.
- Taux d'obtention d'un diplôme en sciences : c'est le nombre de diplômés en sciences pour une année donnée divisée par une population de référence.
- Durée moyenne de scolarisation dans l'enseignement supérieur
- Part des diplômés du supérieur dans les 25-34 ans : c'est le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25-34 ans divisé par la population totale des 25-34 ans
- Comparaison de la part des diplômés de l'enseignement supérieur dans les 25-34 ans et les 25-64 ans ou les 55-64 ans : c'est le ratio entre la part des diplômés de l'enseignement supérieur dans les 25-34 ans et cette part chez les 25-64 ans ou les 55-64 ans.
- Proportion d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur : c'est le nombre d'étudiants étrangers divisé par le nombre total d'étudiants.
- Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur : c'est le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur en emploi divisé par le nombre total de diplômés de l'enseignement supérieur (dans un groupe d'âges donné ou dans une cohorte de sortants de l'enseignement supérieur).
- Taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur : c'est le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur au chômage divisé par le nombre total de

diplômés de l'enseignement supérieur actifs (dans un groupe d'âges donné ou dans une cohorte de sortants de l'enseignement supérieur).

- Proportion de diplômés de l'enseignement supérieur possédant un emploi dans différents pays en % des personnes âgées de 25-64 ans : c'est la part des diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25-64 ans dans l'ensemble des personnes en emploi dans la population 25-64 ans.
- Salaire des diplômés de l'enseignement supérieur : c'est le salaire moyen d'un diplômé de l'enseignement supérieur dans un groupe d'âges donné ou dans une cohorte de sortants de l'enseignement supérieur.
- Gains relatifs en termes de salaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur : c'est le ratio entre le salaire moyen d'un diplômé de l'enseignement supérieur et le salaire moyen d'une personne ayant achevé le second cycle du secondaire.

Annexe 6

Les Principes de Berlin

Formalisés en mai 2006 par le Groupe international d'experts des classements (IREG), ces principes formulent 16 recommandations réparties en trois catégories.

Les classements et tableaux de classement devraient :

A) Les buts et objectifs des classements

1. Être considérés comme une approche parmi d'autres de l'évaluation de l'enseignement supérieur en terme d'input, de méthodes mises en œuvre et d'output.
2. Être clairs sur leurs objectifs et les publics cibles.
3. Reconnaître la diversité des établissements et prendre en compte les différentes missions et objectifs des institutions.
4. Fournir des informations claires sur l'ensemble des sources d'information utilisées pour les classements et les messages que chaque source génère.
5. Préciser le contexte linguistique, culturelle, économique et les historiques des systèmes éducatifs classés.

B) La conception et la pondération des indicateurs

6. Être transparents en ce qui concerne la méthode utilisée pour réaliser les classements.
7. Choisir les indicateurs en fonction de leur pertinence et leur validité.
8. Mesurer dans la mesure du possible les résultats plutôt que les inputs.
9. Donner le poids attribué aux différents indicateurs (le cas échéant) et limiter l'importance de leurs changements ;
10. Accorder l'attention voulue aux normes éthiques et aux recommandations de bonnes pratiques énoncées dans ces Principes.
11. Utiliser des données vérifiables et vérifiées chaque fois que cela est possible.

C) La collecte et le traitement des données

12. Inclure les données qui sont collectées avec des procédures appropriées.
13. Appliquer des mesures d'assurance qualité aux processus de classement eux-mêmes.
14. Appliquer des mesures organisationnelles pour renforcer la crédibilité du classement.

D) La présentation des résultats

15. Fournir aux utilisateurs une explication claire de l'ensemble des critères utilisés pour élaborer le classement et leur offrir un choix dans la façon dont les classements sont affichés,
16. Être calculés de manière à éliminer ou réduire les erreurs des données d'origine et être organisés et publiés de façon que ces erreurs et défauts puissent être corrigés.

Ces 16 principes peuvent être résumés en 4 grandes recommandations :

- prendre en compte la diversité des établissements de leurs missions et de leurs objectifs spécifiques ;
- adopter une méthodologie claire et transparente ;
- utiliser de préférence des indicateurs d'*output* et de performance et utiliser des données statistiques fiables et comparables ;
- éclairer les utilisateurs sur l'ensemble de la méthodologie mise en œuvre et offrir le choix sur la manière dont les classements sont affichés.

Publications et documents de l'IIPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralités – contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation – participation – enseignement à distance – carte scolaire – enseignants

Économie de l'éducation

Coûts et financement – emploi – coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation – innovations – inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente – éducation non formelle – groupes défavorisés – éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à : IIPE,

Unité de la communication et des publications (info@iiep.unesco.org)

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IIPE, à l'adresse suivante : www.iiep.unesco.org

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Australie, Danemark, Espagne, Inde, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIPÉ, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Raymond E. Wanner (États-Unis)

Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis.

Membres désignés :

Manuel M. Dayrit

Directeur, Département des Ressources humaines pour la santé, Bases factuelles et information à l'appui des politiques, Organisation mondiale de la santé, Genève, Suisse.

Carlos Lopes

Secrétaire général adjoint et directeur exécutif de l'Institut des Nations Unies pour la formation et la recherche (UNITAR), Nations Unies, New York, États-Unis.

Jamil Salmi

Directeur adjoint, Département de l'éducation, Institut de la Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis.

Diéry Seck

Directeur, Institut africain de développement et de planification, Dakar, Sénégal.

Membres élus :

Aziza Bennani (Maroc)

Ambassadeur, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

Nina Yefimovna Borevskaya (Russie)

Directrice de recherche et chef de projet, Institut d'études extrême-orientales, Moscou.

Birger Fredriksen (Norvège)

Consultant en développement de l'éducation, Banque mondiale (Ancien conseiller principal en éducation pour la région Afrique, Banque mondiale).

Ricardo Henriques (Brésil)

Conseiller spécial du Président, Banque nationale de développement économique et social, Brésil.

Takyiwaa Manuh (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon.

Philippe Méhaut (France)

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, France.

Xinsheng Zhang (Chine)

Vice-Ministre de l'éducation.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :
Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

L'ouvrage



Pour répondre à une forte demande sociale, les systèmes d'enseignement supérieur se diversifient et se modernisent. Leur expansion implique une transformation rapide du cadre institutionnel, de l'offre de formation et des pratiques d'enseignement, mais également de leur mode de gouvernance. En particulier, en échange d'une plus grande autonomie accordée aux établissements d'enseignement supérieur, les autorités publiques leur demandent d'élaborer leur propre politique institutionnelle, d'élaborer des plans stratégiques et de démontrer les résultats obtenus.

Les établissements sont donc obligés de renforcer leur capacité de gestion et de mettre en place des systèmes d'information et des dispositifs de suivi plus performants. Les tableaux de bord pour l'enseignement supérieur deviennent ainsi des outils de gestion et de communication indispensables.

Quelle est la meilleure façon de construire un tableau de bord pour un système d'enseignement supérieur ? Cet ouvrage constitue un outil méthodologique indispensable aux planificateurs de l'éducation pour leur permettre de réaliser un projet de tableau de bord. En établissant un lien clair et évident entre le contexte dans lequel le tableau de bord s'inscrit et les objectifs auxquels il doit répondre, ce guide propose une démarche méthodologique conduisant à la réalisation de cet outil.

Les auteurs

Michaela Martin est Spécialiste du programme à l'IIPE, spécialisée dans les questions de politiques, de planification et de gestion de l'enseignement supérieur. Auteur de nombreuses publications sur ce sujet, elle est notamment en charge d'un programme de recherche et de formation sur l'assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur. .

Claude Sauvageot est chef de la Mission aux relations européennes et internationales à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France). Il est également professeur associé à la faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne de l'Université Paris V et président du Groupe de travail d'Ines (Indicateurs sur les systèmes éducatifs) pour l'OCDE. Claude Sauvageot est par ailleurs l'auteur de nombreux articles et ouvrages, notamment sur les indicateurs en éducation.