



**HAL**  
open science

**Etude interuniversitaire portant sur le financement  
complémentaire et différencié des institutions de  
l'enseignement supérieur en Fédération  
Wallonie-Bruxelles**

Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Geneviève Hindryckx, Kheder Louay,  
Dominique Lafontaine, Jean-Paul Lambert, Stéphanie Malaise, Quentin  
Pasetti, Michèle Taymans, Magali Verdonck

► **To cite this version:**

Marc Demeuse, Nathanaël Friant, Geneviève Hindryckx, Kheder Louay, Dominique Lafontaine, et al..  
Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de  
l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. 2013, 159 p. + annexes. hal-00838152

**HAL Id: hal-00838152**

**<https://hal.science/hal-00838152>**

Submitted on 24 Jun 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



***ÉTUDE INTERUNIVERSITAIRE PORTANT SUR LE FINANCEMENT  
COMPLEMENTAIRE ET DIFFERENCIE DES INSTITUTIONS DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FEDERATION WALLONIE-  
BRUXELLES***

*Mai 2013*

Marc Demeuse (UMONS), Nathanaël Friant (UMONS), Geneviève Hindryckx (ULg),  
Louay Kheder (FUSL), Dominique Lafontaine (ULg), Jean-Paul Lambert (FUSL),  
Stéphanie Malaise (UMONS), Quentin Pasetti (UMONS), Michèle Taymans (FUSL),  
Magali Verdonck (FUSL)





***ÉTUDE INTERUNIVERSITAIRE PORTANT SUR LE FINANCEMENT  
COMPLEMENTAIRE ET DIFFERENCIE DES INSTITUTIONS DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FEDERATION WALLONIE-  
BRUXELLES***

*Mai 2013*

Marc Demeuse (UMONS), Nathanaël Friant (UMONS), Geneviève Hindryckx (ULg),  
Louay Kheder (FUSL), Dominique Lafontaine (ULg), Jean-Paul Lambert (FUSL),  
Stéphanie Malaise (UMONS), Quentin Pasetti (UMONS), Michèle Taymans (FUSL),  
Magali Verdonck (FUSL)

# SOMMAIRE

<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre 1 : Description des mécanismes de financement de l'enseignement supérieur ..</b>	<b>10</b>
Partie 1 : Description du financement actuel des universités en Fédération Wallonie Bruxelles .....	10
Partie 2 : Description du financement actuel des Hautes écoles organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie Bruxelles.....	21
Partie 3 : Description du financement actuel des Ecoles supérieures des Arts organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie Bruxelles .....	27
<b>Chapitre 2 : Revue de la littérature concernant le financement de l'élargissement de l'accès dans l'enseignement supérieur et la définition des publics cibles .....</b>	<b>32</b>
1. Introduction.....	32
2. Vue d'ensemble des mécanismes de financement de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne et dans les pays de l'OCDE .....	36
3. La dimension sociale dans l'enseignement supérieur.....	45
<b>Chapitre3 : Des conditions susceptibles de favoriser la mise en place et l'efficacité des dispositifs de financement lié aux performances .....</b>	<b>64</b>
1. Fixer un objectif prioritaire .....	64
2. Déterminer une cible précise.....	64
3. Vérifier les données .....	64
4. Assurer la transparence et l'objectivité.....	64
5. Veiller à la faisabilité sur le plan politique .....	65
6. Tenir compte des facteurs contextuels.....	66
7. Anticiper les effets pervers.....	67
8. Peut-on évaluer si un financement basé sur les performances est efficace ?.....	67

<b>Chapitre 4 : Mise à l'étude d'indicateurs utilisables pour différencier le financement de l'enseignement supérieur .....</b>	<b>72</b>
Partie 1 : Choix des variables .....	72
Partie 2 : Robustesse des données obtenues .....	80
Partie 3 : Pertinence.....	98
<b>CHAPITRE 5 : ÉTUDE DES DIFFÉRENCES DE RÉPARTITION DE CERTAINES POPULATIONS CIBLE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR .....</b>	<b>132</b>
1. INTRODUCTION .....	132
2. MÉTHODE DE TRAVAIL .....	132
3. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT SELON DES VARIABLES D'INPUT .....	132
4. CONCLUSION.....	141
<b>Conclusion</b>	<b>143</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>146</b>
<b>Annexe : Le financement de l'enseignement supérieur en Communauté flamande .....</b>	<b>160</b>

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Universités en fédération Wallonie-Bruxelles.....	10
Tableau 2 - Clé de répartition pour la partie fixe du financement des universités en FWB.....	12
Tableau 3 - Pondération par étudiant en fonction du groupe d'études pour la partie variable du financement des universités en FWB.....	15
Tableau 4 - Modifications apportées ou à apporter au financement des institutions en cas d'intégration entre universités ou entre universités et hautes écoles(1).....	18
Tableau 5 - Modifications apportées ou à apporter au financement des institutions en cas d'intégration entre universités ou entre universités et hautes écoles (2).....	19
Tableau 6 - Hautes Ecoles en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	21
Tableau 7 - Pondération par étudiant en fonction du groupe d'études pour la partie variable du financement des Hautes Ecoles en FWB.....	23
Tableau 8 - Ecoles Supérieures des Arts en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	27
Tableau 9 - Unités d'emploi et coefficients pour le financement de l'encadrement dans les Ecoles Supérieures des Arts en FWB.....	28
Tableau 10 - Prise en compte des unités d'encadrement octroyées.....	29
Tableau 11 - Données relatives à l'année académique 2009-2010 issues de la base de données SATURN.....	81
Tableau 12 - Nombre d'étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études.....	82
Tableau 13 - Nombre d'étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études.....	83
Tableau 14 - Nombre d'étudiants de première génération en 1ère année de bachelier.....	85
Tableau 15 - Distribution de la variable « boursier / condition modeste » dans les trois institutions.....	86
Tableau 16 - Distribution du niveau d'études de la mère dans l'une des trois universités.....	87
Tableau 17 - Distribution du niveau d'études du père dans l'une des trois universités.....	87
Tableau 18 - Croisement des variables statut boursier et niveau d'études de la mère.....	90
Tableau 19 - Croisement des variables statut boursier et niveau d'études du père.....	90
Tableau 20 - Classe d'ISE de l'établissement d'origine selon le statut boursier.....	91
Tableau 21 - ISE de l'école d'origine en fonction du niveau d'études de la mère.....	93
Tableau 22 - SEI de l'école d'origine en fonction du niveau d'études du père.....	93
Tableau 23 - Distribution de la forme d'enseignement suivie dans le dernier degré de l'enseignement secondaire.....	95
Tableau 24- Taux d'étudiants ayant ou non un retard scolaire dans l'enseignement secondaire	96
Tableau 25 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études.....	98
Tableau 26 - Taux de réussite des étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études.....	100
Tableau 27 - Taux de réussite des étudiants de première génération en 1ère année de bachelier.....	104

Tableau 28 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers dans deux universités en FWB .....	111
Tableau 29 - Taux de réussite des étudiants selon la classe d'ISE de l'école d'origine dans deux universités en FWB .....	112
Tableau 30 - Taux de réussite des étudiants de deux universités en FWB selon la forme d'enseignement fréquentée dans le secondaire .....	114
Tableau 31 - Taux de réussite des étudiants selon le retard scolaire acquis dans deux universités de FWB .....	115
Tableau 32 - Corrélation entre les différentes variables dans la première université .....	118
Tableau 33 - Corrélation entre les différentes variables dans la deuxième université .....	118
Tableau 34 - Pouvoir prédictif du modèle selon l'université.....	120
Tableau 35 - Coefficients standardisés de régression selon l'université.....	120
Tableau 36 - Pouvoir prédictif et coefficients standardisés de régression selon l'université.....	122
Tableau 37 - Un exemple de calcul de l'indice de ségrégation et des statistiques associées.....	129



## TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Exemples de mécanismes de financement classés selon les dimensions de performance et de compétitivité .....	40
Figure 2 - Un modèle général de pilotage (Demeuse & Baye, 2001) .....	69
Figure 3 – Le modèle CIPO (Scheerens, 2000, p. 35).....	73
Figure 4 - Organisation du 2 <sup>ème</sup> et du 3 <sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire en FWB.....	78
Figure 5 – Distribution de l'ISE de l'établissement secondaire d'origine dans l'une des trois universités.....	88
Figure 6 - Distribution de l'ISE de l'établissement secondaire d'origine en BA1 dans l'université 1 .....	89
Figure 7 - Distribution de l'ISE de l'établissement secondaire d'origine en BA1 dans l'université 2 .....	89
Figure 8 – Distribution de l'ISE de l'école d'origine selon le statut boursier .....	92
Figure 9 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études.....	99
Figure 10 - Taux de réussite des étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études .....	101
Figure 11 - Réussite des étudiants de 1 <sup>ere</sup> année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type court en haute école.....	102
Figure 12 - Réussite des étudiants de 1 <sup>ere</sup> année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type long en haute école.....	102
Figure 13 - Réussite des étudiants de 1 <sup>ere</sup> année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type court en école supérieure des arts.....	103
Figure 14 - Réussite des étudiants de 1 <sup>ere</sup> année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type long en école supérieure des arts.....	103
Figure 15 - Taux de réussite des étudiants de première génération en 1 <sup>ère</sup> année de bachelier .....	105
Figure 16 - Taux de réussite dans l'enseignement de type court en haute école.....	106
Figure 17 - Taux de réussite dans l'enseignement de type long en haute école .....	106
Figure 18 - Taux de réussite dans l'enseignement de type court en école supérieure des arts..	106
Figure 19 - Taux de réussite dans l'enseignement de type long en école supérieure des arts....	107
Figure 20 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type court en haute école selon l'année d'études.....	108
Figure 21 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type long en haute école selon l'année d'études.....	108
Figure 22 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type court en école supérieure des arts selon l'année d'études .....	109
Figure 23 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type long en école supérieure des arts selon l'année d'études .....	109
Figure 24 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers dans deux universités en FWB.....	111

Figure 25 - Taux de réussite des étudiants selon la classe d'ISE de l'école d'origine dans deux universités en FWB.....	113
Figure 26 - Taux de réussite des étudiants de deux universités en FWB selon la forme d'enseignement fréquentée dans le secondaire .....	114
Figure 27 - Taux de réussite des étudiants selon le retard scolaire acquis dans deux universités de FWB.....	116
Figure 28 - Quatre modèles de la proportion d'étudiants menés jusqu'en bout de cursus .....	124
Figure 29 - Illustration de la pyramide de population selon le statut de boursier de la faculté A .....	125
Figure 30 - Illustration de la pyramide de population selon la filière fréquentée dans le secondaire de la faculté A .....	125
Figure 31 - Illustration de la pyramide de population de la faculté B selon le statut de boursier .....	126
Figure 32 - Illustration de la pyramide de population de la faculté B selon la filière fréquentée dans le secondaire.....	126
Figure 33 - Pourcentages d'élèves provenant d'écoles de classe 1 à 5 en fonction des années d'études .....	128
Figure 34 - Ecart à la juste proportion d'étudiants de chaque groupe selon les années d'études dans une université .....	130
Figure 35 - Ecart à la répartition homogène des boursiers selon l'université et l'année d'études .....	133
Figure 36 - Ecart à la répartition homogène des boursiers selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2.....	134
Figure 37 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant de TQ selon l'université et l'année d'études .....	135
Figure 38 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant de TQ selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2 .....	135
Figure 39 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant d'écoles secondaires à faible indice socio-économique selon l'université et l'année d'études .....	136
Figure 40 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant d'une école secondaire à faible indice socio-économique selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2 .....	137
Figure 41 - Ecart à la répartition homogène des étudiants boursiers et provenant de TQ selon l'université et l'année d'études.....	138
Figure 42 - Ecart à la répartition homogène des étudiants boursiers et provenant de TQ selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2 .....	139
Figure 43 - Ecart à la répartition homogène des étudiants de différentes catégories selon l'année d'études dans la faculté E de l'université 2 .....	140
Figure 44 - Ecart à la répartition homogène des étudiants de différentes catégories selon l'année d'études dans la faculté F de l'université 2.....	141

## INTRODUCTION

La présente étude, menée par une équipe interuniversitaire, répond à un appel d'offre initié par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>1</sup>. Cet appel mentionnait trois étapes principales.

La première étape est centrée sur la description et l'analyse des modes et des mécanismes de financement public des institutions d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette étape concerne tant les institutions universitaires que les hautes écoles et les écoles supérieures des arts.

La seconde étape se base sur la littérature scientifique pour décrire les modalités de financement envisageables et les pratiques menées à l'étranger et en Communauté flamande en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur.

Les travaux menés dans le cadre des deux premières étapes ont permis de soutenir la mise à l'étude d'indicateurs pertinents dans le cadre de la différenciation du financement de l'enseignement supérieur et d'identifier, à travers l'étude des différences de répartition des populations cible au sein des établissements d'enseignement supérieur, la manière dont les moyens peuvent être distribués. Ce travail doit produire une synthèse et un ensemble de recommandations, compte tenu des informations disponibles et des connaissances scientifiques actuelles.

### **Première étape. Description et analyse des modes et des mécanismes de financement public des institutions d'enseignement supérieur dans la Fédération Wallonie-Bruxelles**

Le financement public des institutions d'enseignement supérieur dans la Fédération Wallonie-Bruxelles varie selon le type d'enseignement (Universités, Hautes Ecoles, Ecoles Supérieures des Arts). La description de celui-ci fait l'objet du premier chapitre du rapport. Les parties 1, 2 et 3 de ce chapitre font respectivement référence au financement de l'enseignement universitaire, à celui des Hautes Ecoles et à celui des Ecoles Supérieures des Arts.

De manière générale, le financement public de l'enseignement supérieur est fondamentalement basé, tout au moins pour les Universités et les Hautes Ecoles, qui concernent la toute grande majorité des étudiants du supérieur, sur les nombres, pondérés en fonction des domaines et niveaux d'études, d'étudiants subsidiés. Depuis les années 90, les Universités et les Hautes Ecoles sont subventionnées dans le cadre d'une « enveloppe fermée » dont les effets pervers

---

<sup>1</sup> Cahier spécial des charges relatif au marché public de service pour la réalisation d'une étude interuniversitaire visant à envisager et à développer un financement public différencié complémentaire et des mécanismes de solidarité entre les institutions d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'appel d'offre, initié par le Cabinet du Vice-Président et Ministre de l'Enseignement supérieur a été clôturé le 17 novembre 2011. C'est l'équipe interuniversitaire composée de chercheurs issus des universités de Liège, de Mons et des Facultés universitaires Saint-Louis qui s'est vue confier cette étude dont le présent rapport présente les résultats.

sont régulièrement dénoncés. Un des effets pervers de ce système d'« enveloppe fermée » (outre l'exacerbation de la concurrence entre établissements) réside dans le phénomène suivant : l'augmentation continue de la population étudiante se traduit mécaniquement par une réduction continue de l'allocation perçue par étudiant<sup>2</sup> et, corrélativement, par une dégradation du taux d'encadrement (c'est-à-dire du ratio « nombre d'enseignants et assistants/étudiant »). Cette dégradation des taux d'encadrement pénalise évidemment surtout les étudiants les plus « fragiles », soit les étudiants provenant de milieux socio-culturels plus modestes ainsi que les étudiants de première année, qui doivent affronter la difficile transition du secondaire au supérieur. Il s'agit donc d'abord d'analyser, pour chaque type d'enseignement supérieur, les dispositifs de financement actuellement en place (ou l'absence de tels dispositifs ou la suppression de dispositifs précédemment en vigueur<sup>3</sup>) qui tiendraient compte des caractéristiques, tant sur le plan socioéconomique que sur le plan académique, des populations étudiantes accueillies par les divers établissements. Cette phase est un préalable nécessaire pour élaborer, dans une phase ultérieure de l'étude, des recommandations fondées pour la mise en place, via un financement public différencié complémentaire à l'actuelle enveloppe fermée, d'un système de financement plus propice à un accès (avec réussite !) plus démocratique à l'enseignement supérieur.

### **Deuxième étape. Revue de la littérature internationale et identification des conditions de mise en œuvre de politiques de financement différencié**

Dans le cadre du second volet de l'étude, les auteurs dressent un aperçu général de la manière dont les systèmes éducatifs prennent en compte la dimension sociale dans le financement de l'enseignement supérieur. Une attention toute particulière a été accordée aux mécanismes permettant une réelle différenciation du financement, compte tenu des caractéristiques objectives des populations effectivement scolarisées. Ces mécanismes sont analysés en termes de transférabilité dans le contexte de la Fédération Wallonie Bruxelles. Le troisième chapitre présente en outre des conditions de mise en place et de succès de telles pratiques.

### **Troisième étape. Mise à l'étude d'indicateurs et des différences de répartition des populations cible au sein des établissements d'enseignement supérieur**

Le chapitre 4 aborde notamment la disponibilité des données (partie 1), leur robustesse (partie 2) et leur pertinence, tant dans les Hautes Ecoles que dans les Universités.

---

<sup>2</sup> Comme le précisent les *Indicateurs de l'enseignement* (2012) édités par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le coût de la scolarité à charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles exprimé par étudiant « a légèrement diminué (-1,6 %) dans l'enseignement supérieur non universitaire tandis que sa population augmentait de 9,6 %. Dans l'enseignement en universités, ce coût n'a cessé de diminuer en 10 ans (-14,9 %) principalement du fait de l'importante croissance des effectifs étudiants (+36,3%) » (p. 16)

<sup>3</sup> Par exemple, pour l'université, la suppression, en 2004, du « coefficient préférentiel » pour les étudiants de première génération, tel qu'instauré par le décret de 1998 révisant la loi de financement du 27 juillet 1971.

Le chapitre 5, qualifié de propositionnel dans le cahier spécial des charges, se rapporte à une démarche prospective, que l'on peut schématiser en cinq étapes clés<sup>4</sup> : 1°) la définition du problème et le choix de l'horizon ; 2°) la construction du système et l'identification des variables clés ; 3°) le recueil de données et l'élaboration des hypothèses ; 4°) la construction des futurs possibles ; 5°) les choix stratégiques.

Ce troisième volet se base donc sur les deux volets précédents pour modéliser le financement des institutions d'enseignement supérieur et identifier les caractéristiques des étudiants dont il serait envisageable de tenir compte dans l'hypothèse d'une différenciation du financement complémentaire. Il implique un travail de simulation, démarche consistant à réaliser une représentation simplifiée d'un système réel (un modèle) afin d'en comprendre le comportement et/ou d'en prévoir l'évolution à travers le temps, soit à politique constante, soit lorsque l'on fait varier certains paramètres.

Il s'agit donc dans un premier temps de modéliser le financement des institutions d'enseignement supérieur, c'est-à-dire de construire le système et d'en identifier les variables clés. Dans un second temps, différents scénarios de différenciation du financement des institutions d'enseignement supérieur, en fonction de paramètres identifiés dans le volet précédent, sont testés par la simulation, afin d'en déterminer les effets probables (qu'ils soient voulus ou non). Pour mener à bien ce travail, l'équipe de recherche a pu accéder à certains ensembles de données provenant soit de la Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique, de la banque de données du CRef et de certaines institutions impliquées.

---

4 De Jouvenel, H. (1999). La démarche prospective. Un bref guide méthodologique. *Futuribles*, (247), 47-68.

# CHAPITRE 1 : DESCRIPTION DES MÉCANISMES DE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## PARTIE 1 : DESCRIPTION DU FINANCEMENT ACTUEL DES UNIVERSITÉS EN FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES

### 1. LE CONTEXTE

La Fédération Wallonie-Bruxelles compte actuellement 6 universités réparties en deux réseaux, comme l'indique le tableau suivant.

**Tableau 1 - Universités en fédération Wallonie-Bruxelles**

Réseau	Université
Réseau de la Fédération Wallonie Bruxelles	Université de Liège (ULg)
	Université de Mons (UMONS)
Réseau libre subventionné	Université Catholique de Louvain (UCL) <sup>5</sup>
	Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur (FUNDP)
	Facultés Universitaires Saint-Louis à Bruxelles (FUSL)
	Université Libre de Bruxelles (ULB)

### 2. LE MÉCANISME DE FINANCEMENT

Le mécanisme de financement des universités est essentiellement décrit dans la « Loi sur le financement et le contrôle des institutions universitaires » du 27 juillet 1971 (Moniteur belge du 17 septembre 1971), date à partir de laquelle les universités libres sont financées selon les mêmes règles que les universités publiques.

Le présent document prend en considération le cadre juridique en vigueur au 15 septembre 2012. En ce sens, nous ignorons toute modification à laquelle un texte juridique ne fait pas encore référence.

---

<sup>5</sup> Depuis le 15 septembre 2012, les FUCaM ont rejoint l'UCL et sont devenues UCL Mons.

Dans cette partie, nous décrivons le financement des universités tel qu'il fonctionne en 2012 et nous ne revenons pas sur certains aspects historiques, pas plus que sur certains éléments qui ne concernent pas directement le financement par étudiant, dont :

- le détail de certains aspects spécifiques tels que le cas des étudiants répartissant leur année sur plusieurs années académiques ;
- le financement des Académies ;
- le financement des éméritats et pensions du personnel enseignant ;
- le financement des opérations de réparations importantes des installations immobilières des institutions universitaires ;
- le financement du Fonds de la Recherche Scientifique (FNRS).

C'est essentiellement la fonction d'enseignement des universités qui détermine le montant des allocations globales octroyées puisque les calculs se basent principalement sur le nombre d'étudiants.

Ces allocations couvrent les dépenses de fonctionnement, de personnel et d'équipement mobilier, mais pas les dépenses de pensions, les dépenses sociales en faveur des étudiants ni les dépenses immobilières qui font l'objet de législations particulières<sup>6</sup>.

L'allocation globale octroyée aux universités est divisée en plusieurs parties que nous décrivons successivement : une partie fixe, une partie variable, des « compléments d'allocation », des allocations pour la promotion de l'accès aux études et un effet résultant de l'application de coefficients préférentiels pour certains types d'études, intégré à la partie variable. Nous ajoutons également séparément la question des allocations lors de l'intégration de deux universités ainsi que les subsides sociaux.

---

<sup>6</sup> Outre les allocations globales, des crédits aux universités sont prévus pour la recherche fondamentale : les fonds spéciaux de la recherche et les actions de recherche concertées (les subventionnements du FNRS ne passant pas par les universités).

## 2.1. Partie fixe

La partie fixe se compose d'un montant forfaitaire révisable tous les 10 ans en fonction des allocations réellement accordées aux institutions au cours des années précédant la révision.

Pour l'année budgétaire 2012, ce montant forfaitaire est de 108.385.969 EUR indexés. Ce montant est réparti entre les institutions universitaires (et les Académies) selon la clé de répartition suivante :

**Tableau 2 - Clé de répartition pour la partie fixe du financement des universités en FWB**

Institution	Pourcentage
L'Université de Liège (ULg)	26,28 %
L'Université catholique de Louvain (UCL)	30,82 %
L'Université libre de Bruxelles (ULB)	25,07 %
L'Université de Mons (UMONS)	7,39 %
Les Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur (FUNDP)	7,20 %
Les Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles (FUSL)	1,59 %
Les Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)	1,65 %

## 2.2. Partie variable

Le montant de base pour la partie variable de l'allocation annuelle de fonctionnement est de 324 805 410 EUR indexés<sup>7</sup>. A partir de l'année budgétaire 2010, le montant de cette partie variable a été augmenté annuellement de 2.000.000 EUR indexés cumulés<sup>8 9</sup>.

Ce montant est réparti entre les universités en fonction du rapport entre *la moyenne quadriennale* du nombre d'*étudiants pondérés* de chaque institution et la moyenne quadriennale du nombre d'*étudiants pondérés* de l'ensemble des institutions concernées.

---

<sup>7</sup> L'indexation est calculée par rapport à l'indice santé de décembre 1998.

<sup>8</sup> Exceptionnellement, l'augmentation annuelle pour l'année budgétaire 2012 est de 1.997.389 euros.

<sup>9</sup> Dans ce cas-ci, l'indexation est calculée par rapport à l'indice santé de décembre de l'année budgétaire où le montant apparaît pour la première fois.



Il convient de définir les termes employés. Ainsi, on entend par :

*Etudiants* : uniquement les étudiants finançables. Les critères pour être finançable sont essentiellement fonction de la nationalité, du parcours académique et de la formation suivie<sup>10</sup>.

○ Le critère de nationalité

On y retrouve :

- Les étudiants de nationalité belge ;
- Les étudiants ressortissant d'un Etat membre de l'Union Européenne (UE) ;
- Les étudiants ressortissant d'un Etat tiers à l'UE mais assimilés à un étudiant belge du fait des conditions de résidence et/ou de travail de l'étudiant, de ses parents, du tuteur légal, de son conjoint ou cohabitant légal ;
- Les étudiants étrangers qui bénéficient des avantages dus au statut de réfugié ou candidat réfugié ainsi que ceux dont le père ou la mère ou le tuteur légal se trouve dans la même situation ;
- Les étudiants étrangers qui sont pris en charge par les CPAS ;
- La « tranche de rayonnement », c'est-à-dire les étudiants apatrides ou ressortissant d'un Etat tiers à l'UE, sans que leur nombre puisse dépasser 1 % du nombre total des étudiants belges qui ont été régulièrement pris en considération pour le financement de l'année académique précédente dans une orientation d'études.

○ Le parcours académique

- Une seule inscription par étudiant et par année académique est prise en compte.
- Ne sont pas pris en compte pour le financement, les étudiants en situation d'échec répété<sup>11</sup>.
- Similairement, les étudiants qui cumulent les diplômes ne sont pas finançables. Et n'entrent pas en compte dans le financement les étudiants qui s'inscrivent dans des études conduisant à un grade académique alors qu'ils ont déjà obtenu, dans les cinq années qui précèdent la demande d'inscription, deux grades académiques similaires à celui auquel ils s'inscrivent.

---

<sup>10</sup> Cfr. « Premier rapport intermédiaire » du groupe de travail sur le financement de l'enseignement supérieur en Communauté Française, Académie Royale de Belgique, 15 juillet 2011.

<sup>11</sup> Pour les détails concernant les différentes situations d'échec considérées, voir l'art.27 de la loi.

○ La formation suivie

Sont pris en compte dans le financement ceux qui suivent les formations suivantes :

- Bachelier ;
- Master<sup>12</sup> ;
- Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) ;
- Années préparatoires à un master (passerelles) ;
- Formation doctorale<sup>13</sup> (1<sup>ère</sup> année).

*Pondération* : nous pouvons distinguer deux types de pondérations.

Le premier est basé sur le volume de l'enseignement suivi par l'étudiant, indépendamment du choix de ses études. Ainsi, un étudiant inscrit à un ensemble d'enseignements conduisant à l'octroi de 15 à 45 crédits n'est pris en compte que pour une demi-unité<sup>14</sup> et au-delà de 45 crédits il est pris en compte pour une unité complète. En revanche, l'étudiant inscrit à un ensemble d'enseignements conduisant à l'octroi de moins de 15 crédits n'est pas pris en compte.

Le deuxième type de pondération est basé sur le domaine d'études de l'étudiant. La loi distingue à cet effet 3 groupes.

Ainsi, les étudiants inscrits dans les études du groupe A sont pondérés par un facteur 1, ceux du groupe B par 2 et ceux du groupe C par 3.

---

<sup>12</sup> Les étudiants inscrits à un master complémentaire ne sont pris en compte que les deux premières années.

<sup>13</sup> Les années relatives à l'écriture d'une thèse de doctorat quant à elles font l'objet d'un financement ex post, c'est-à-dire après l'obtention de la thèse.

<sup>14</sup> Cette pondération n'est toutefois pas mise en place pour les étudiants en situation de redoublement.

**Tableau 3 - Pondération par étudiant en fonction du groupe d'études pour la partie variable du financement des universités en FWB**

Groupes	Domaines d'études compris dans le groupe	Pondération par étudiant
Groupe A	Philosophie, théologie, langues et lettres, histoire art et archéologie, information et communication, sciences politiques et sociales, sciences juridiques, criminologie, sciences économiques et de gestion, traduction et interprétation, sciences psychologiques et de l'éducation.	1
Groupe B	Sciences de la motricité, sciences, art et sciences de l'art <sup>15</sup> . Premier cycle en sciences médicales, sciences de la santé publique, sciences vétérinaires. Premier cycle hormis la dernière année d'études en sciences dentaires, sciences biomédicales et pharmaceutiques, sciences agronomiques et ingénierie biologique, sciences de l'ingénieur.	2
Groupe C	Deuxième cycle en sciences médicales, sciences de la santé publique, sciences vétérinaires, sciences dentaires, sciences biomédicales et pharmaceutiques, sciences agronomiques et ingénierie biologique, sciences de l'ingénieur. La troisième année d'études du premier cycle en sciences dentaires, sciences biomédicales et pharmaceutiques, sciences agronomiques et ingénierie biologique, sciences de l'ingénieur.	3

Ces pondérations peuvent toutefois être réduites à 85 % de leur valeur dès lors que le nombre d'étudiants *par groupe* pour l'Université de Liège, l'Université Libre de Bruxelles, et l'Université Catholique de Louvain (les universités complètes), et *par domaine d'étude*, pour les autres universités (les universités incomplètes), est supérieur au plafond suivant<sup>16</sup>, et uniquement pour le nombre d'étudiants dépassant ce plafond :

Par groupe, 4 300 pour le groupe A ;  
3 150 pour le groupe B ;  
2 000 pour le groupe C.

Par domaine d'études,  
200 par année d'études de premier cycle effectivement organisée et  
400 par année d'études de second cycle effectivement organisée.

Par ailleurs, les étudiants qui suivent une formation CAPAES ou une AESS sont pris en compte lors de leur première inscription avec un coefficient de pondération égal à la moitié de la pondération du groupe A, soit un demi.

*Moyenne quadriennale* : celle-ci s'obtient en divisant par quatre la somme des nombres annuels pondérés d'étudiants sur les quatre dernières années. Cette moyenne quadriennale a pour but d'atténuer les variations annuelles dans les inscriptions à l'université.

<sup>15</sup> Le domaine de l'art et des sciences de l'art ne concerne les universités que pour les formations doctorales et les doctorats, les cursus de premier et deuxième cycles étant assurés par les Ecoles supérieures des arts.

<sup>16</sup> Ces nombres plafonds ne sont pas applicables aux masters complémentaires.

### **2.3. Compléments d'allocation**

Un montant de 5.412.035 EUR indexé est réparti entre l'UCL, l'ULB, les FUNDP, les FUSL et les FUCaM. La répartition entre ces institutions s'effectue de la même façon que pour la partie variable décrite à la section 2.2.

Un montant complémentaire existe également pour l'Université de Mons, née de la fusion d'une université de la Fédération Wallonie Bruxelles et d'une autre université. Il s'élève à 218.214 EUR indexés et est adapté annuellement sur la base du rapport entre le nombre d'agents PATG transférés de la Faculté Polytechnique (FPMS) encore à charge de l'allocation de fonctionnement au premier octobre de l'année concernée et du nombre d'agents PATG transférés de la FPMS à charge de l'allocation de fonctionnement au premier octobre 2009<sup>17</sup>.

Ces allocations complémentaires versées aux universités libres sont destinées à couvrir les frais supplémentaires que doivent supporter les universités libres pour la couverture sociales (cotisations patronales de sécurité sociale) pour leur personnel administratif, technique et ouvrier. Les universités organisées par la Fédération Wallonie Bruxelles ne doivent pas supporter ces frais car tous leurs agents sont des fonctionnaires.

Ces compléments d'allocation ne bénéficient pas à l'ULg. Cette dernière reçoit d'une subvention spéciale égale à la subvention annuelle de la Fondation universitaire luxembourgeoise indexée, soit 3.017.700 EUR indexés. Cette subvention est progressivement réduite (de 100.000 EUR pour 2005, de 200.000 EUR pour 2006, de 300.000 EUR pour 2007, et de 400.000 EUR pour 2008 à 2014). Pour les exercices budgétaires 2015 à 2018, le montant de la subvention est égal à celui de l'exercice précédent, réduit d'un quart du montant octroyé pour 2014. Il ne sera plus accordé de subvention à partir de l'année 2019.

### **2.4. Promotion de l'accès aux études**

Depuis le décret du 19 juillet 2010, les institutions reçoivent annuellement la différence entre le montant théorique des droits d'inscription (ceci comprend les droits d'inscription au rôle, à une année d'étude et aux examens ainsi que les droits pour la délivrance des diplômes) et le montant réellement perçu après application des réductions sur ces droits en faveur des étudiants bénéficiant d'une allocation d'études (dits « étudiants boursiers ») ou des étudiants de condition modeste.

Les institutions universitaires reçoivent également la différence entre les droits d'inscription indexés et non indexés lorsque le gouvernement déroge à l'indexation des frais d'inscription. Cette dérogation est d'office applicable pour les années académiques 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015.

---

<sup>17</sup> L'indexation des montants mentionnés est similaire à l'indexation de la partie fixe décrite ci-dessus.

## 2.5. Les coefficients préférentiels

La loi de financement du 1971 et le « Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités » de 2004 (appelé communément le « décret Bologne »), ont prévu des coefficients dits préférentiels, intégrés dans le calcul de la partie variable de la dotation aux universités décrite ci-dessus.

Les étudiants inscrits à des études conduisant à l'obtention des grades académique de premier et deuxième cycles en sciences de gestion ou en traduction et interprétation à l'UMONS, aux FUNDP, aux FUSL et aux FUCaM, universités qualifiées « d'incomplètes », se voient appliquer une pondération complémentaire de 1,1657.

Les étudiants inscrits à des études conduisant à l'obtention d'un grade académique de deuxième cycle à UMONS bénéficient d'une pondération de 1,29 sauf pour ceux inscrits dans le domaine des sciences de l'ingénieur qui bénéficient d'une pondération de 1,68. Pour les étudiants inscrits à des études conduisant à l'obtention d'un grade académique de deuxième cycle dans le domaine des sciences agronomiques et ingénierie biologique à ULg cette pondération est de 1,34<sup>18</sup> <sup>19</sup>. Ces coefficients ont été introduits pour éviter la perte financière qu'aurait occasionnée la suppression de « nombres planchers » d'étudiants pris en compte dans le financement de ces domaines.

## 2.6. Les cas d'intégration

Des modifications dans les allocations sont effectuées en cas d'intégration entre universités ou entre universités et hautes écoles. Les deux tableaux suivants reprennent les modifications apportées ou à apporter au financement des institutions en pareilles circonstances.

---

<sup>18</sup> A partir de l'année budgétaire 2008, sont également multipliés par les facteurs ci-dessus les étudiants inscrits dans la troisième année du premier cycle.

<sup>19</sup> A partir de l'année budgétaire 2015 et jusqu'en 2021, ces coefficients à l'exception de celui pour les étudiants inscrits dans le domaine des sciences de l'ingénieur seront diminués chaque année de 0.04. A partir de l'année budgétaire 2022, ces coefficients seront égaux à l'unité.

**Tableau 4 - Modifications apportées ou à apporter au financement des institutions en cas d'intégration entre universités ou entre universités et hautes écoles(1)**

Institutions concernées	Etudiants concernés	Date	Modification pour la moyenne quadriennale	Autres allocations
Ulg-HEC Liège	Etudiants finançables inscrits dans le domaine des sciences économiques et de gestion	A partir de l'année budgétaire 2005 et jusqu'à l'année budgétaire 2015	Réduction de 1266 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	- Allocation globale que la HEC Liège aurait obtenue en 2005, soit 4.891.350 euros indexé - Un montant représentant le cout de la subvention traitement du personnel mis en disponibilité et en congé de maternité engagé par la HEC Liège au plus tard le premier mars 2004
Umons	Etudiants finançables inscrits dans le domaine traduction et interprétation	A partir de l'année budgétaire 2005 et jusqu'à l'année budgétaire 2015	Réduction de 685 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	3.128.362 EUR indexé
UCL-ISA St. Luc Bruxelles	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de l'ISA St. Luc Bruxelles à l'UCL et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 492 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	3.026.062 EUR indexé
UCL-St. Luc Tournai	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de l'ISA St. Luc Tournai à l'UCL et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 459 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	2.485.560 EUR indexé
ULB-ISA Victor Horta	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de l'ISA Victor Horta à l'ULB et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 337 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	2.357.707 EUR indexé

**Tableau 5 - Modifications apportées ou à apporter au financement des institutions en cas d'intégration entre universités ou entre universités et hautes écoles (2)**

Institutions concernées	Etudiants concernés	Date	Modification pour la moyenne quadriennale	Autres allocations
ULB-La Cambre Architecture	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de La Cambre Architecture à l'ULB et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 475 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	3.036.571 EUR indexé
UMons-ISA Mons	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de l'ISA Mons à l'UMons et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 314 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	2.271.313 EUR indexé
Ulg-ISA St. Luc Liège	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de l'ISA St. Luc Liège à l'Ulg et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 434 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	2.409.981 EUR indexé
Ulg-ISA Lambert Lombard	Etudiants finançables inscrits dans le domaine art de bâtir et urbanisme	A partir de l'année d'intégration de l'ISA Lambert Lombard à l'Ulg et jusqu'à l'année 2015	Réduction de 390 unités pour la moyenne quadriennale du nombre d'étudiants pondérés	2.605.957 EUR indexé

## **2.7. Les subsides sociaux**

Des moyens sont accordés aux universités, qui doivent servir au fonctionnement des services sociaux, des services d'orientation, des restaurants et homes estudiantins, à la construction, à la modernisation, à l'agrandissement et à l'aménagement des immeubles affectés à ces objets. Ces moyens ne proviennent pas de l'enveloppe globale regroupant toutes les formes de financement décrites ci-dessus.

L'ULg, l'UCL et l'ULB se voient attribuer un montant de 380,64 EUR (2012 indexés) par étudiant pour les 5.000 premiers étudiants et un montant de 253,10 EUR (2012 indexés par étudiant au-delà de 5.000.

L'UMONS, les FUNDP, les FUSL et UCL Mons se voient attribuer un montant de 380,64 EUR (2012 indexés) par étudiant pour les 2.500 premiers étudiants et un montant de 253,10 EUR (2012 indexés par étudiant au-delà de 2.500.



## PARTIE 2 : DESCRIPTION DU FINANCEMENT ACTUEL DES HAUTES ÉCOLES ORGANISÉES OU SUBVENTIONNÉES PAR LA FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES

### 1. LE CONTEXTE

La Fédération Wallonie Bruxelles compte aujourd'hui 20 Hautes Ecoles (HE) réparties en trois réseaux, eux-mêmes parfois encore répartis en plusieurs catégories, comme l'indique le tableau ci-dessous.

**Tableau 6 - Hautes Ecoles en Fédération Wallonie-Bruxelles**

Réseau		Haute Ecole
Réseau de la Fédération Wallonie Bruxelles		HE de Bruxelles
		HE Paul-Henri SPAAK (Bruxelles)
		HE de la CF en Hainaut
		HE CHARLEMAGNE (Liège)
		HE Robert SCHUMAN (Luxembourg)
		HE Albert JACQUARD (Namur)
Réseau officiel subventionné	<i>Communal</i>	HE Francisco FERRER (Bruxelles)
		HE de la Ville de Liège
	<i>Provincial</i>	HE provinciale de Hainaut Condorcet
		HE de la Province de Liège
		HE de la Province de Namur
	<i>COCOF</i>	HE Lucia de Brouckère
Réseau libre subventionné	<i>Confessionnel</i>	HE Galilée
		HE Léonard de VINCI
		HE EPHEC
		HE ICHEC
		HE Louvain en Hainaut
		HE libre Mosane
		HE Namur/Luxembourg
	<i>Non confessionnel</i>	HE Ilya PRIGOGINE

## 2. LE MÉCANISME DE FINANCEMENT

Le mécanisme de financement des HE est inscrit dans le “Décret relatif au financement des Hautes Ecoles organisées ou subventionnées par la Communauté française” du 9 septembre 1996 (Moniteur belge du 15 octobre 1996).

Contrairement aux universités, les HE ne prennent pas directement en charge le coût des membres de leur personnel car ceux-ci sont payés par la Fédération Wallonie Bruxelles. Le coût de ces salaires est déduit de l'allocation globale versée à chaque HE.

Nous décrivons le financement des HE tel qu'il fonctionne en 2012. Nous ne revenons dès lors pas sur les aspects historiques. Nous n'entrons pas non plus dans le détail de certains aspects très spécifiques tels que le cas des étudiants répartissant leur année d'études sur plusieurs années académiques, ou le cas des étudiants non finançables.

Chaque année civile, les HE se voient attribuer des moyens financiers sous plusieurs formes que nous décrivons ci-après : une allocation annuelle globale répartie en une partie forfaitaire et une partie variable, une éventuelle dotation du Fonds de solidarité et du Fonds de solidarité bis, une aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, une allocation pour la promotion de la réussite, une “allocation complémentaire” et des subsides sociaux.

### 2.1. L'allocation annuelle globale

Une enveloppe initiale globale (S), pour toutes les HE, est fixée par la loi et adaptée annuellement à l'inflation. Avant répartition entre HE, cette enveloppe globale se voit réduite d'une série de montants associés à des rémunérations prises en charge par d'autres institutions (ex : les revenus de remplacement pour congé de maternité, les coûts salariaux des commissaires du Gouvernement...).

#### 2.1.1. Partie forfaitaire

La partie forfaitaire d'une HE est décomposée en un forfait annuel de base (204.664 EUR indexés) auquel s'ajoute un forfait annuel par catégorie d'enseignement qu'elle organise (49.578 EUR par catégorie), ainsi qu'un forfait annuel complémentaire si la HE est pluritype (247.893 EUR) et/ou si elle est la seule de son réseau dans sa zone (743.680 EUR). Les montants associés à ces diverses composantes de la partie forfaitaire sont adaptés à l'indice des prix à la consommation.

Quelques suppléments sont encore prévus : quand la HE affecte du personnel à l'évaluation de la qualité, quand la HE affecte du personnel à l'accompagnement des candidats au certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) ou encore, pour autant que les crédits budgétaires disponibles soient suffisants, quand la HE se voit octroyer un projet FIRST HE ou SPIN-OFF IN BRUSSELS. Ces suppléments ne sont pas adaptés à l'indice des prix à la consommation.

### 2.1.2. Partie variable

Comme pour les universités, la partie variable est fonction du nombre d'étudiants.

Des groupes d'enseignement sont prévus, en fonction de la discipline enseignée et de la durée de la formation, auxquels des pondérations sont attribuées par étudiant. Le tableau ci-dessous synthétise cela.

**Tableau 7 - Pondération par étudiant en fonction du groupe d'études pour la partie variable du financement des Hautes Ecoles en FWB**

Groupe	Catégorie d'enseignement	Pondération par étudiant
A	Catégorie économique en un cycle	1
B	Catégorie économique en deux cycles et catégorie technique en un cycle	1,1
C	Catégorie agronomique en un cycle et catégorie sociale en un et deux cycles	1,15
D	Catégorie des arts appliqués	1,2
E	Catégorie de traduction et interprétariat	1,45
F	Catégorie paramédicale en un et deux cycles	1,5
G	Catégorie pédagogique et catégories agronomique et technique en deux cycles	1,65
H	Formation pédagogique des futurs enseignants (type long) dans la catégorie économique	0,5
I	Formation au CAPAES (type long) dans la catégorie économique	0,5

Notons que pour les groupes A à G, sont pris en compte les étudiants finançables tandis que pour les groupes H et I, seuls sont pris en compte les étudiants ayant réussi l'année académique précédant l'année budgétaire concernée.

Entrent en ligne de compte pour le financement :

1° les étudiants de nationalité belge ;

2° les étudiants étrangers respectant une série de conditions similaires à celles décrites dans la section relative aux universités.

L'étape suivante du calcul de la partie variable repose sur la charge d'enseignement de la HE, exprimée en un certain nombre d'unités de charge d'enseignement (UCE), celui-ci étant égal au nombre d'étudiants par groupe (de A à I) multiplié par leur pondération respective. Le nombre d'étudiants pris en considération est la moyenne des étudiants finançables durant les trois années précédant l'année budgétaire concernée<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Une particularité concerne les HE proposant un enseignement où le nombre d'étudiants dans le premier cycle est régulé. Il s'agit essentiellement de catégories paramédicales. Cette régulation étant intervenue d'une année à l'autre entre 2006 et 2007, la réduction du nombre d'étudiants admis aurait entraîné une perte subite de moyens financiers. Pour atténuer cet effet, il a été prévu une prise en compte dégressive du nombre d'étudiants des cinq années précédentes, pour autant qu'une baisse, et non une hausse, du nombre d'étudiants soit observée.

La partie variable du financement d'une HE est égale au nombre d'UCE en type court (UCEtc) de cette HE multiplié par le montant par unité de charge d'enseignement en type court (MUCEtc) additionné au nombre d'UCE en type long (UCEtl) de cette HE multiplié par le montant par unité de charge d'enseignement en type long (MUCEtl) :

$$PV_{he} = (UCEtc_{he} \times MUCETC) + (UCEtl_{he} \times MUCEtl)$$

La valeur du montant par unité de charge d'enseignement en type court et type long est déterminée de la façon suivante :

$$PV_{totale} = \sum AG - \sum PF - \sum FS$$

$$PV_{tc} = PV_{totale} \times \alpha$$

$$PV_{tl} = PV_{totale} \times \beta$$

$$MUCETC = PV_{tc} / \sum UCEtc$$

$$MUCEtl = PV_{tl} / \sum UCEtl$$

où :  $PV_{totale}$  représente la somme des parties variables attribuées à l'ensemble des HE ;

$\sum AG$  représente la somme des allocations annuelles globales des HE pour l'année budgétaire concernée ;

$\sum PF$  représente la somme des parties historiques pour toutes les HE pour l'année budgétaire concernée ;

$\sum FS$  représente la somme des parties forfaitaires du fonds de solidarité (voir ci-dessous) ;

$\sum UCEtc$  et  $\sum UCEtl$  représentent respectivement la somme des UCE des études de type court et de type long de toutes les HE pour l'année budgétaire concernée ;

$\alpha$  et  $\beta$  représentent respectivement la part relative des UCE de type court et de type long par rapport à l'ensemble des UCE de toutes les HE de l'année académique précédente.

Cette façon de calculer le montant financier par unité de charge d'enseignement (MUCE) a pour conséquence qu'il est imputé à chaque HE un coût moyen pondéré par membre du personnel. Ainsi, les variations dues à l'ancienneté du personnel ne sont pas assumées par chaque HE individuellement, mais collectivement par les HE.

## **2.2. Le Fonds de solidarité**

Il existe un Fonds de solidarité par réseau, doté chacun d'une partie forfaitaire de 1.239.467 EUR (indexés) et d'une partie variable. Cette dernière est constituée de la part des allocations annuelles globales des HE du réseau qui dépasseraient 108 % de l'allocation annuelle globale obtenue par la HE en 1997, indexée et adaptée à l'évolution des UCE de la HE. Ces surplus sont additionnés à la partie forfaitaire.

Les bénéficiaires du Fonds de solidarité sont les HE qui obtiennent une allocation annuelle globale inférieure à ce qu'elle était en 1997, indexée et adaptée à l'évolution des UCE de la HE (par facilité nous les appellerons les HE "en déficit"). La part du Fonds de solidarité revenant à chaque HE en déficit est égale au pourcentage que représente son déficit dans la somme des déficits de son réseau.

## **2.3. Le Fonds de solidarité bis**

Le Fonds de solidarité bis vise à compenser les HE qui ont souffert financièrement du passage de 4 à 5 ans de certains enseignements de type long. Un transfert est réalisé entre les HE qui ont bénéficié financièrement de ce changement, vers les HE qui en ont pâti.

## **2.4. L'aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur**

Depuis 2010, un montant de 11.267.783 EUR (indexés) est prévu comme allocation d'aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

Un tiers de ce montant est attribué aux HE au prorata du nombre d'étudiants finançables inscrits au cours de l'année académique précédente dans chaque établissement.

Les deux autres tiers sont répartis au prorata du nombre de points reçus par HE pour ses étudiants inscrits l'année académique précédente, sachant qu'un étudiant boursier vaut 4 points, qu'un étudiant de condition modeste vaut 2 points et que les autres étudiants valent chacun un point.

## **2.5. L'allocation pour la promotion de la réussite**

Un montant de 465.000 EUR (indexé) est réparti sur la base de l'examen de dossiers de projets soumis par les HE organisant des initiatives en matière de promotion de la réussite. Cet examen est effectué par le Conseil général des Hautes Ecoles, qui remet un avis au gouvernement pour décision.

Ces moyens sont exclusivement affectés à la contribution aux frais de personnel. Cette précision est remarquable car nous observons que pour tous les points précédents, ainsi que le suivant, aucune précision n'existe quant à l'affectation des moyens financiers attribués aux HE.

## **2.6. L'allocation complémentaire**

Depuis l'année académique 2010-2011, chaque HE reçoit annuellement une allocation complémentaire composée de quatre parties :

- le nombre d'étudiants finançables boursiers, dans le type court, multiplié par 76 EUR (non indexés<sup>21</sup>) ;
- le nombre d'étudiants finançables boursiers, dans le type long, multiplié par 85 EUR (non indexés) ;
- le nombre d'étudiants finançables de condition modeste, dans le type long, multiplié par 55,5 EUR (non indexés) ;
- la différence entre, d'une part, le nombre d'étudiants finançables (ordinaires, boursiers ou de condition modeste) multipliés par les montants théoriques des plafonds de minerval respectifs indexés par rapport à 1991 et, d'autre part, la même opération mais avec une indexation par rapport à l'année précédente<sup>22</sup>.

## **2.7. Les subsides sociaux**

Un montant de 52,06 EUR indexé est attribué à chaque HE par étudiant finançable de l'année précédente au titre de subsides sociaux. Ceux-ci doivent servir aux aides sociales aux étudiants, au fonctionnement des services sociaux, des services d'orientation, des restaurants et homes estudiantins, à la construction, modernisation et aménagement des immeubles affectés à ces missions, etc.

---

<sup>21</sup> Notons que les droits d'inscription ne sont pas indexés non plus depuis l'année académique 2010-2011.

<sup>22</sup> Les HE réclamant un minerval supérieur au plafond aux étudiants en « technique de l'image », « communication appliquée » et « presse et information » ne bénéficient pas de cette allocation complémentaire.

**PARTIE 3 : DESCRIPTION DU FINANCEMENT ACTUEL DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS  
ORGANISÉES OU SUBVENTIONNÉES PAR LA FÉDÉRATION WALLONIE  
BRUXELLES**

---

*1. LE CONTEXTE*

La Fédération Wallonie Bruxelles (CF) compte aujourd’hui 16 Ecoles supérieures des Arts (ESA) réparties en trois réseaux, eux-mêmes parfois encore répartis en deux catégories, comme l’indique le tableau ci-dessous.

**Tableau 8 - Ecoles Supérieures des Arts en Fédération Wallonie-Bruxelles**

<b>Réseau</b>		<b>Ecole supérieure des Arts</b>
Réseau de la Fédération Wallonie Bruxelles		ENSAV La Cambre (Bruxelles)
		ARTS <sup>2</sup> (Mons) <sup>23</sup>
		Conservatoire royal de Bruxelles
		Conservatoire royal de Liège
		INSAS (Bruxelles)
Réseau officiel subventionné	<i>Communal</i>	Académie royale de Bruxelles
		Académie royale de Liège
		Académie royale de Tournai
		Le 75 (Bruxelles)
	<i>COCOF</i>	ESAC (Bruxelles)
Réseau libre subventionné	<i>Confessionnel</i>	ESA Saint-Luc Bruxelles
		ESA Saint-Luc Liège
		ESA Saint-Luc Tournai
		IMEP (Namur)
		IAD (Louvain-la-Neuve)
		ERG (Bruxelles)

---

<sup>23</sup> ARTS2 est, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2012, le résultat de l’union de l’Ecole supérieure des arts plastiques et visuels et du Conservatoire royal de Mons.

## 2. LE MÉCANISME DE FINANCEMENT

Le mécanisme de financement des ESA est inscrit dans le “Décret fixant les règles spécifiques à l’Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts” du 20 décembre 2001 (Moniteur belge du 3 mai 2002).

Nous décrivons le financement des ESA tel qu’il fonctionne en 2012. Nous ne revenons dès lors pas sur les aspects historiques.

Nous décrivons dans les sections suivantes successivement le volet du coût des ESA lié à l’encadrement et le volet du coût lié aux équipements ainsi que l’allocation complémentaire prévue pour le soutien aux étudiants, l’aide à la démocratisation de l’accès à l’enseignement supérieur ainsi que les subsides sociaux.

### 2.1. Le financement de l’encadrement

Le mécanisme de financement de l’encadrement dans les ESA présente la particularité d’être exprimé en unités d’emploi et non en euros car le personnel est rémunéré directement par la Fédération Wallonie Bruxelles.

Pour chaque domaine et type d’études, une partie forfaitaire d’unités d’emploi est attribuée pour une première tranche d’étudiants finançables, additionnée de parties proportionnelles égales au nombre d’étudiants finançables pour une deuxième ou troisième tranche multiplié par des coefficients spécifiques. Le tableau suivant précise ces unités d’emploi et coefficients.

**Tableau 9 - Unités d’emploi et coefficients pour le financement de l’encadrement dans les Ecoles Supérieures des Arts en FWB**

Domaine d’enseignement	Type d’enseignement	Unités d’emploi pour la première tranche de 150 étudiants <sup>24</sup>	Unités d’emploi par étudiant de la deuxième tranche	Unités d’emploi par étudiant de la troisième tranche
<b>Arts plastiques, visuels et de l’espace</b>	Type long	23	De 151 à 300 ét. : 0,12	> 300 ét. : 0,09
	Type court	17	De 151 à 300 ét. : 0,08	> 300 ét. : 0,06
<b>Musique</b>	s.o.	26	De 151 à 300 ét. : 0,17	> 300 ét. : 0,15
<b>Théâtre et arts de la parole et Danse</b>	s.o.	15	De 76 à 150 ét. : 0,12	> 150 ét. : 0,10
<b>Arts du spectacle et technique de diffusion et de communication</b>	Type long	22	> 150 étudiants : 0,10	
	Type court	17	> 150 étudiants : 0,08	

<sup>24</sup> Sauf pour le domaine du théâtre et des arts de la parole et le domaine de la danse où la première tranche compte 75 étudiants



Les unités d'emploi (ou unités d'encadrement) ainsi calculées annuellement pour chaque ESA sont introduites dans une formule quinquennale qui rend progressifs les effets des évolutions du nombre d'étudiants finançables sur le cadre du personnel.

**Tableau 10 - Prise en compte des unités d'encadrement octroyées**

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Partie historique (= montant 2011-2012)	100 %	75 %	50 %	25 %	0 %
Partie variable (= montant basé sur le nombre d'étudiants des 5 années précédant le quinquennat)	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %

En début de quinquennat, les unités d'encadrement octroyées l'année précédente sont prises en compte à 100 % pour constituer la "partie historique". La "partie variable" est égale au nombre d'unités d'emploi calculées sur la base de la moyenne du nombre d'étudiants finançables<sup>25</sup> des cinq années antérieures au nouveau quinquennat. La première année du quinquennat, la partie variable est prise en compte à 0 %. Progressivement, la partie historique perd de l'importance et tandis que le poids de la partie variable augmente<sup>26</sup>, comme l'indique le tableau qui s'applique au nouveau cadre quinquennal débutant en 2012-2013.

Ce mécanisme de financement assure une grande stabilité et donc une grande prévisibilité dans l'encadrement, et les ESA ne semblent pas regretter que l'encadrement d'aujourd'hui soit basé sur des chiffres de fréquentation datant en partie de dix ans auparavant<sup>27</sup>.

Un encadrement spécifique est par ailleurs alloué aux écoles pour l'organisation de l'agrégation. Le nombre d'unités d'emploi octroyé à ce titre correspond au nombre d'étudiants ayant obtenu l'année précédente le grade et le diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur, multiplié par 0,04. Cet élément du financement se distingue par le fait qu'il est le seul à lier le financement (bien qu'indirectement via la Fédération Wallonie Bruxelles) aux résultats plutôt qu'aux inscriptions.

Les unités d'encadrement dont dispose une ESA peuvent être réparties entre professeurs, accompagnateurs, assistants, chargés d'enseignement et conférenciers dans certaines limites fixées par le décret 20 décembre 2001.

---

<sup>25</sup> Dans le domaine de la musique, le nombre d'étudiants est multiplié par 1,5.

<sup>26</sup> Toutefois, la partie variable n'est pas modifiée tant que le nombre d'unités d'emploi calculé n'évolue pas de plus de 5 % à la hausse ou à la baisse.

<sup>27</sup> Source : communication personnelle d'un ancien directeur.

## **2.2. Le financement de l'équipement**

Un montant de 124.000 EUR par an (indexés), est accordé aux ESA annuellement. Les années *paires*, ce montant est réparti entre les écoles supérieures organisant les domaines des arts plastiques, visuels et de l'espace, le domaine du théâtre et des arts de la parole et le domaine de la danse. Les années *impaires*, il est réparti entre les écoles supérieures organisant les autres domaines.

La subvention est répartie entre les réseaux et entre les domaines en fonction du nombre d'étudiants finançables inscrits. L'allocation est enfin partagée entre les écoles du domaine et du réseau considéré de la façon suivante : un quart du montant est distribué paritairement entre les écoles et les trois autres quarts le sont au prorata du nombre d'étudiants finançables inscrits l'année académique précédente.

## **2.3. Le financement du fonctionnement**

Seul héritage des différences de financement entre réseaux, les frais de fonctionnement pour les ESA sont financés différemment selon que l'ESA appartient au réseau de la Fédération Wallonie Bruxelles ou non (officiel subventionné et libre subventionné).

Les règles de financement des frais de fonctionnement des ESA ne sont mentionnées qu'au niveau des principes, sans mention de chiffres, dans le Pacte scolaire (Loi du 29 mai 1959 (Moniteur belge du 19 juin 1959)). Les décisions relatives aux chiffres sont fixées par arrêté et mènent à des montants qui font débat. En effet, la subvention de fonctionnement moyenne par étudiant pour les ESA subventionnées est inférieure de 40 % à la subvention moyenne octroyée aux ESA organisée par la Fédération Wallonie Bruxelles. Dans le domaine des Arts du spectacle, le rapport entre les deux est même de 1 à 5<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> D'après des chiffres fournis par le Ministre Marcourt en réponse à une question écrite du député Michel de Lamotte du 15 avril 2010 (voir <http://www.pcf-cdh.be/questiondetails.php?id=394>).

## **2.4. L'allocation complémentaire pour le soutien aux étudiants**

Depuis l'année 2010-2011, chaque ESA bénéficie d'une allocation complémentaire composée de quatre parties :

1. le nombre d'étudiants boursiers inscrits en type court multiplié par 76 EUR (non indexés<sup>29</sup>) ;
2. le nombre d'étudiants boursiers inscrits en type long multiplié par 85 EUR (non indexés) ;
3. le nombre d'étudiants de condition modeste inscrits en type long multiplié par 55,5 EUR (non indexés) ;
4. la différence entre, d'une part, le nombre d'étudiants finançables (ordinaires, boursiers ou de condition modeste) multiplié par les montants théoriques des plafonds de minerval respectifs indexés par rapport à 1991 et, d'autre part, la même opération mais avec une indexation par rapport à l'année précédente.

## **2.5. L'aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur**

Depuis 2010, une allocation d'aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur est attribuée aux ESA. En 2012, le montant de cette allocation s'élève à 1.588.642 EUR indexés.

Comme pour les HE, un tiers de ce montant est attribué aux ESA au prorata du nombre d'étudiants finançables inscrits au cours de l'année académique précédente dans chaque établissement. Les deux tiers restants sont répartis au prorata du nombre de points reçus par ESA pour ses étudiants inscrits l'année académique précédente, sachant qu'un étudiant boursier vaut 4 points, qu'un étudiant de condition modeste vaut 2 points et que les autres étudiants valent chacun un point.

## **2.6. Les subsides sociaux**

Un montant de 55,01 EUR indexé est attribué à chaque ESA par étudiant finançable de l'année précédente au titre de subsides sociaux. Ceux-ci doivent servir aux aides sociales aux étudiants, au fonctionnement des services sociaux, des services d'orientation, des restaurants et homes estudiantins, à la construction, modernisation et aménagement des immeubles affectés à ces missions, etc.

---

<sup>29</sup> Notons que les droits d'inscription ne sont pas indexés non plus depuis l'année académique 2010-2011.

## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE CONCERNANT LE FINANCEMENT DE L'ÉLARGISSEMENT DE L'ACCÈS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA DÉFINITION DES PUBLICS CIBLES

### 1. INTRODUCTION

Un diplôme de l'enseignement supérieur, universitaire ou non, constitue un outil important en termes d'emploi, de niveau de vie, d'insertion sociale etc. (Eurydice, 2011). Plus le niveau de formation est élevé, plus les individus bénéficient d'avantages sur le plan socio-économique à long terme. Selon les indicateurs des *Regards sur l'éducation*<sup>30</sup>, en Belgique, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur (de 25 à 64 ans) est plus élevé de 10 points par rapport à celui des individus qui n'ont pas poursuivi leurs études après le secondaire. Ces chiffres correspondent à la moyenne calculée au niveau de l'OCDE ou de l'UE<sup>31</sup>. En outre, les emplois des diplômés de l'enseignement supérieur sont souvent de meilleure qualité, moins précaires et mieux rémunérés : 31 points de plus pour les 25-64 ans diplômés du supérieur par rapport à ceux qui ont un diplôme du secondaire supérieur<sup>32</sup>. Ces deux aspects non négligeables au niveau de la situation professionnelle sont très souvent bénéfiques sur le plan de l'émancipation sociale et culturelle et de la mobilité sociale. Il est en outre possible de calculer un taux de retour sur investissement au niveau individuel et au niveau collectif en estimant les coûts et bénéfices privés et publics de la prolongation des études du secondaire supérieur au supérieur<sup>33</sup>. Même si des réserves conceptuelles existent encore pour l'instant par rapport à cet indicateur, il est clair que l'investissement vaut la peine, à la fois sur le plan privé et sur le plan de la société.

De manière plus globale, l'augmentation du nombre de diplômés du supérieur peut avoir des conséquences positives indirectes pour la société, notamment sur le plan financier, comme l'augmentation du PIB : toujours selon l'OCDE<sup>34</sup>, « plus de 50 % de la croissance du PIB enregistrée dans les pays de l'OCDE ces dix dernières années s'explique par la croissance des revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire<sup>35</sup> ». Au-delà du domaine de

---

<sup>30</sup> Publication annuelle de la Direction de l'éducation de l'OCDE, présentant des indicateurs quantitatifs et les résultats de leur analyse. Ces indicateurs sont comparables à l'échelle internationale et offrent aux pouvoirs publics la possibilité d'étudier leur système d'éducation à la lumière des résultats des autres pays.

<sup>31</sup> OCDE 2012, p. 138.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 157. En ce qui concerne les salaires, les résultats obtenus pour la Belgique sont également proches des moyennes OCDE et UE.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 180.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 190

<sup>35</sup> Le terme tertiaire recouvre à la fois l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire.

l'emploi, l'augmentation du niveau d'éducation permet aussi l'accroissement du capital humain de la société, ressource d'importance cruciale de nos jours. La cohésion sociale a également tout à gagner de l'augmentation globale du niveau d'études de la population (OCDE, 2008b).

Depuis la fin des années 1980, le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur est en augmentation constante. Dans les universités francophones, le nombre d'inscrits est passé de 51.598 pour l'année académique 1987-1988 à 77.346 pour l'année 2009-2010<sup>36</sup>. Selon Droesbeke, Hecquet et Wattelar (2001), cette démocratisation quantitative est surtout liée à une augmentation du taux de passage du secondaire vers l'enseignement supérieur, elle-même principalement due à l'accroissement de la valeur des diplômes au regard du marché du travail.

Cette augmentation du nombre d'étudiants qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur s'est également accompagnée d'une certaine évolution de leurs caractéristiques, les étudiants issus de milieux sociaux plus modestes étant proportionnellement plus nombreux à s'inscrire, ce qui aurait dû en principe conduire à une large démocratisation qualitative de l'enseignement supérieur. Cependant, comme l'OCDE le met en évidence dans le titre du communiqué de presse annonçant les *Regards sur l'éducation 2012*, «les dépenses d'enseignement augmentent mais l'accès à l'enseignement supérieur reste inégalitaire dans la plupart des pays»<sup>37</sup>. Un indicateur des *Regards sur l'éducation* en témoigne, avec la présentation de résultats relatifs au taux de participation et au taux de diplômés du supérieur, en fonction du niveau d'études des parents<sup>38</sup>. En Belgique, la proportion de diplômés du supérieur âgés de 25 à 34 ans est de 20 % parmi les jeunes dont les parents ont un niveau d'études inférieur au secondaire supérieur, de 44 % lorsque l'un des parents est diplômé du secondaire supérieur et de 70 % parmi les jeunes dont au moins un des parents possède un diplôme du supérieur<sup>39</sup>. Des données un peu plus anciennes avaient permis d'attribuer à la Belgique un score de démocratisation de l'accès, basé sur la comparaison entre la proportion des hommes de 45 à 64 ans titulaire d'un diplôme du supérieur avec le pourcentage, parmi les étudiants inscrits, de ceux dont les parents sont diplômés du supérieur (18,5 % vs 50 %). Par rapport à une série de pays développés, les différences entre les deux pourcentages en Belgique sont telles que notre pays était le dernier du classement<sup>40</sup>. En revanche, sur le plan des possibilités financières d'accès, la Communauté française occupait la 6<sup>e</sup> place sur 16.

La démocratisation de l'enseignement supérieur est également promue par l'Union européenne depuis plusieurs années (Eurydice, 2011) dans le but de favoriser le développement des états et des populations qui les composent. Un des objectifs du processus de Bologne est d'augmenter le nombre et la diversité des étudiants du supérieur en offrant «les mêmes possibilités d'accéder à

---

<sup>36</sup> CREF, 2011.

<sup>37</sup><http://www.oecd.org/fr/edu/lesdepensesdenseignementaugmententmaislaccésalenseignementsuperieurresteinegalitairédanslaplupartdespaysselonlocde.htm>

<sup>38</sup> Ces données ont été recueillies via le Module ad hoc 2009 sur la transition études-emploi, lié à l'Enquête sur les forces de travail et leur comparabilité permet, moyennant les précautions d'usage, d'esquisser des comparaisons entre pays ou régions. Il est possible de décliner ces données selon la région.

<sup>39</sup> OCDE, 2012, pp. 119-122.

<sup>40</sup> Usher & Cervenán, 2005, p. 40.

une éducation de qualité ainsi qu'un traitement équitable, notamment en adaptant l'offre aux besoins des personnes» et « des possibilités, accès, traitement et résultats indépendamment du milieu socio-économique et d'autres facteurs qui peuvent entraîner des désavantages en matière d'éducation»<sup>41</sup>. Le processus qui doit permettre d'atteindre ce but constitue la *dimension sociale*. Autrement dit, comme le Communiqué de Londres (2007) le mentionne, l'objectif est le suivant : « le corps étudiant entrant, participant et sortant diplômé de l'enseignement supérieur à tous les niveaux devrait refléter la diversité des populations ». Dans la même ligne, l'OCDE a défini les systèmes d'enseignement supérieur équitables comme suit : « Ils font en sorte que la réalisation du potentiel éducatif au niveau supérieur ne soit pas le résultat de circonstances personnelles et sociales, notamment des facteurs tels que la situation socio-économique, le genre, l'origine ethnique, le statut d'immigrant, le lieu de résidence, l'âge ou le handicap»<sup>42</sup>.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la déclaration de politique communautaire 2009-2014 stipule que, dans la continuité des efforts déjà entrepris, « La démocratisation de l'accès aux études supérieures, la promotion de la réussite du plus grand nombre d'étudiants et le renforcement de la mixité sociale sont des enjeux essentiels<sup>43</sup>. » Malgré ces intentions, les étudiants s'inscrivant dans l'enseignement supérieur ne représentent toujours pas l'ensemble de la population en âge d'y entrer. De plus, une fois inscrits, tous n'ont pas la même chance d'accéder à un diplôme. En effet, de nombreuses études<sup>44</sup> ont mis en évidence des facteurs qui ont une influence sur la probabilité de terminer les études avec succès. Parmi ceux-ci, on retrouve le genre, la profession des parents, le type d'études poursuivies dans l'enseignement secondaire, le fait que l'élève ait terminé ses études secondaires à l'heure ou non etc.

Tenir compte de ces critères permettrait d'attirer l'attention sur certains sujets plus à risque et pour lesquels un encadrement particulier pourrait être apporté, ce qui nécessiterait un financement qui pourrait varier entre institutions en fonction du nombre d'étudiants moins favorisés.

Dans son rapport, le groupe de travail Financement de la *Table ronde de l'enseignement supérieur*<sup>45</sup> ne dit pas autre chose, tout en précisant que l'expertise technique indispensable pour tester l'impact sur le financement des différents types d'enseignement supérieur et des différents établissements, de changements donnés leur a manqué. Ainsi ce rapport ne présente-t-il pas de propositions appuyées sur des simulations techniques précises mais dégage des principes et règles générales qui, devront faire l'objet de simulations pour être traduits en formules budgétaires.

Un de ces principes est le suivant : « Toute mission nouvelle, politique nouvelle ou support préférentiel à certaines activités ou catégories d'étudiants doivent être soutenus par des moyens

---

<sup>41</sup> Conclusions du Conseil du 11 mai 2010 sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation, JO C 135 du 26.05.2010, p. 2.

<sup>42</sup> OCDE 2008, p. 14.

<sup>43</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles, 2009, p. 65.

<sup>44</sup> Voir Partie II ci-dessous

<sup>45</sup> De Cicco, Lambert & Roggeman (2010).

supplémentaires propres, venant de manière structurelle en accroissement des enveloppes budgétaires telles que prévues par les décrets actuellement en vigueur. »<sup>46</sup>. Plus précisément, ce groupe envisage un financement fondé en partie sur une répartition fixe, correspondant pour chaque type d'établissement à un quart des enveloppes, ce qui devrait contribuer à la prise en compte de frais fixes liés à l'organisation même d'une filière d'études, tout en défendant un modèle de financement majoritairement variable en fonction du nombre pondéré d'étudiants. La plupart des membres de ce groupe expriment des réserves par rapport à un financement par projet (où certaines activités d'enseignement pourraient être financées sur une base plus qualitative, non liée au nombre d'inscrits), un tel financement étant arbitraire et non pérenne, ce qui ne permet pas une véritable politique d'établissement à moyen ou long terme. Quant au financement à la réussite ou au diplôme, l'avis est défavorable à une telle proposition du fait des effets pervers vraisemblables de ce mode de financement sur des établissements confrontés à des publics très variés.

La présente recherche interuniversitaire a pour but d'envisager la possibilité d'un financement public différencié complémentaire afin d'améliorer la démocratisation et l'équité dans l'enseignement supérieur. La première partie de ce chapitre concerne différents mécanismes de financement de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne et les pays de l'OCDE. La seconde passe en revue des critères utilisés dans d'autres pays pour déterminer les groupes à risque et examine les possibilités de leur concrétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

---

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 3.

## 2. VUE D'ENSEMBLE DES MÉCANISMES DE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS L'UNION EUROPÉENNE ET DANS LES PAYS DE L'OCDE

### 2.1. PRÉAMBULE

Un certain nombre de tendances se dessinent dans les modes de financement du supérieur, que ce soit sur le plan de la diversification des sources, de l'extension de l'aide aux étudiants et surtout, en ce qui nous concerne ici, au niveau de l'affectation des ressources, devenue plus ciblée, plus centrée sur les résultats et consécutive parfois à des procédures de mise en concurrence<sup>47</sup>.

Le financement de l'enseignement supérieur provient à l'heure actuelle essentiellement de fonds publics dans la plupart des pays de l'OCDE, même si le financement privé est en augmentation<sup>48</sup>, surtout pour la recherche, ou si la tendance est à promouvoir le partage des coûts (*cost sharing*) qui consiste en fait en une augmentation substantielle des frais d'inscription.

Ce travail se concentrera sur le financement public de l'enseignement. Il ne sera donc pas question ici du financement constitué par le minerval payé par les étudiants ni des différentes modalités d'aide à leur intention (bourses, prêts, etc.), qui font par ailleurs l'objet de recherches et recommandations<sup>49</sup>. Enfin, le financement de la recherche, thématique importante s'il en est, sort du cadre de ce travail et ne sera pas traité ici.

Etant donné que l'objet de cette recherche est constitué à la fois par les universités, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts de la Fédération Wallonie-Bruxelles, aucune distinction ne sera opérée dans ce qui suit selon le type d'établissement d'enseignement supérieur auquel les informations se rapportent.

---

<sup>47</sup> OCDE, 2008a.

<sup>48</sup> OCDE, 2012a ; Strehl *et al.*, 2007 ; Teixeira, 2009a

<sup>49</sup> OCDE, 2012b, par exemple



## 2.2. LES MÉCANISMES D'ATTRIBUTION DES FONDS PUBLICS

En ce qui concerne le financement public des établissements d'enseignement supérieur, Salmi et Hauptman (2006) distinguent trois mécanismes d'attribution des fonds : les budgets négociés, les fonds spécifiques et les formules de financement.

Les budgets négociés entre le gouvernement et les établissements se déclinent selon deux modalités : soit une attribution par postes qui selon les systèmes doivent être respectés ou sont susceptibles d'être plus ou moins répartis selon les desiderata de l'établissement, soit en un seul bloc, ce qui donne plus de liberté dans l'utilisation des fonds par l'établissement.

Les fonds spécifiques constituent une autre forme de subvention : le gouvernement alloue un financement à un ou plusieurs établissements dans un but précis, en fonction des priorités politiques. Des établissements situés en zone rurale peuvent par exemple être bénéficiaires d'un financement destiné à augmenter leurs dispositifs d'apprentissage à distance. Ce mode d'attribution constitue un moyen de financer, non le fonctionnement de base, mais des projets particuliers dans des établissements particuliers, pour lesquels il constitue un incitant puissant, avec comme revers de la médaille le danger que les établissements non bénéficiaires ne travaillent pas dans le sens souhaité par le gouvernement. Ce financement ciblé concerne généralement une petite partie des budgets, mais il peut provoquer une certaine concurrence lors de la « chasse aux subventions ».

Les formules de financement, qui nous intéressent particulièrement font l'objet de la section suivante.

## 2.3. LES FORMULES DE FINANCEMENT

Progressivement, de nombreux gouvernements ont abandonné les modèles traditionnels de financement au profit de l'utilisation de formules. Lang (2005, p. 373) les définit comme une procédure formellement définie, basée sur des données qui peuvent être variées et qui peuvent être pondérées suivant des facteurs prédéterminés, procédure qui peut être utilisée pour définir les conditions de financement d'un système d'enseignement supérieur et/ou d'établissements précis.

Les formules se composent de parties fixes et de parties variables, dans des proportions différentes selon les cas. Elles varient également selon les facteurs qu'elles mettent en œuvre, parmi lesquels peuvent figurer des critères d'entrée, comme le nombre d'enseignants ou d'étudiants, et des composantes liées à des critères de performance, comme le nombre de diplômés. Des ajustements au sein des formules peuvent être en outre basés sur des priorités nationales comme, par exemple, les besoins du marché du travail, ainsi les domaines d'études critiques ou en pénurie peuvent être mieux financés que les autres.

Les formules combinent généralement plusieurs critères et sont très utilisées. Dans l'étude de Strehl *et al.* (2007), par exemple, qui porte sur 9 pays européens (Allemagne, Autriche, Danemark, Irlande, Lettonie, Norvège, Portugal, République slovaque, République tchèque), tous utilisent des budgets basés sur des formules. Celles-ci constituent un véritable progrès par rapport aux modes traditionnels de financement, en matière de transparence et de prédictibilité

si les critères sont définis clairement. En outre, par rapport au financement par postes, les formules peuvent préserver l'autonomie des établissements dans l'allocation des ressources.

### **2.3.1. Les critères d'entrée**

La plupart des formules étaient au départ basées sur des critères d'entrée comme le nombre d'encadrants ou le nombre d'encadrants avec un doctorat. Au fil du temps, elles ont plutôt utilisé des critères liés aux étudiants, comme leur nombre, leur domaine et leur niveau d'études. Aujourd'hui apparaît progressivement la prise en compte d'éléments liés à des caractéristiques personnelles des étudiants, dans la perspective de mieux adapter les moyens financiers dont dispose l'établissement aux besoins des étudiants.

### **2.3.2. Les critères de performance**

Le recours à des mécanismes basés sur les performances, qualifiés d'incitateurs par Lang (2005) constitue en quelque sorte un changement de paradigme. Il s'agit de financer les établissements sur la base de résultats, en prenant des critères comme la proportion d'étudiants qui réussissent la première année d'études ou qui sont diplômés plutôt que leur effectif à l'inscription. Autre critère de performance théoriquement envisageable, les résultats à une évaluation externe de la performance des diplômés par le biais de tests standardisés, résultats qui pourraient intervenir pour partie dans le financement des établissements<sup>50</sup>.

## **2.4. LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT BASÉS SUR LES PERFORMANCES**

Comme le précise Salmi (2009, p. 359), « Nombre de pays ont connu des réformes importantes en matière de financement de l'enseignement supérieur durant ces dernières années. La majeure partie de ces réformes concernait des changements dans les mécanismes d'allocation, qui instaurent de manière plus générale une relation plus directe entre les ressources publiques et la performance des établissements et une approche plus compétitive en matière de distribution des ressources de manière générale ». A l'heure actuelle, dans de nombreux pays européens, les fonds attribués aux établissements d'enseignement supérieur sont déterminés par des formules de financement dont certains critères sont en phase avec les politiques des gouvernements. Ceux-ci sont de plus en plus concernés par ce que l'on pourrait appeler le rapport qualité/prix de l'enseignement supérieur, ce qui nécessite l'introduction de mesures de résultats et l'extension du financement basé sur les performances (Teixeira, 2009b, p. 51). Le passage des allocations de financement à l'utilisation de critères de performance a été introduit dans de nombreux pays européens, ces réformes étant interprétées comme une tentative de la part de l'état d'utiliser plus systématiquement des incitants financiers et des indicateurs de performance pour améliorer la qualité et l'efficacité du secteur public (Frølich, 2010). La mise en œuvre de critères de performance peut également augmenter les pressions émanant de la société dans son

---

<sup>50</sup> C'est au projet AHELO (*Assessment of Higher education learning outcomes*) de l'OCDE qu'il est fait allusion ici, projet qui vise une évaluation internationale des performances des étudiants et des universités, à l'instar de PISA pour les élèves de 15 ans et dont l'étude de faisabilité est actuellement en cours. [www.oecd.org/edu/ahelo-fr](http://www.oecd.org/edu/ahelo-fr) (accès le 13/09/2012)

ensemble pour que les établissements rendent des comptes sur leur fonctionnement (*accountability*<sup>51</sup>).

L'intérêt d'un financement basé sur les performances est également mentionné dans les recommandations de l'OCDE (2008b) : il s'agit de mettre en place un financement qui contribue au développement de la société et de l'économie, ce qui nécessite de bien définir les objectifs du système d'enseignement supérieur et de développer un mécanisme de financement cohérent avec ces objectifs, qui soit transparent, flexible, prévisible et honnête (vis-à-vis des établissements, des étudiants et des contribuables) et qui oblige à rendre des comptes.

Il convient en outre, toujours selon l'OCDE, de subsidier l'enseignement supérieur en relation avec les bénéfices qu'il apporte à la société, c'est-à-dire de donner davantage de subsides aux domaines définis comme prioritaires, d'évaluer la pertinence de nouveaux programmes, d'utiliser une formule de financement avec des indicateurs d'input et d'output et une allocation de fonds basée sur des accords de performance ou des contrats négociés entre l'état et les établissements d'enseignement, de lier le financement aux taux de diplômés et de créer des incitants à la diminution de la durée des études et du taux d'abandons. Deux interprétations sont possibles pour cette notion de lien entre financement et résultats. Il peut s'agir, et c'est sans doute le plus vraisemblable, de lier le financement à la « productivité » au sens strict du terme, avec la possibilité d'effets pervers correspondant aux craintes du Groupe de travail financement évoqué plus haut, comme une sélection drastique à l'entrée. On peut aussi imaginer que soient visés les établissements dont le taux de diplômés est faible, ce dont ils ne sont pas nécessairement seuls responsables, dans la mesure où certains facteurs extérieurs à leur fonctionnement, comme le type de recrutement, ont pu jouer. De ce fait, ce sont eux qui mériteraient une aide financière plus élevée pour mettre en place des processus d'adaptation à leur public. D'où la pertinence de critères de financement différencié tenant compte de la diversité des publics. Pour faire bref, il est absolument nécessaire de définir ce que l'on entend par établissement « performant », ce qui devrait permettre de pondérer la répartition du financement entre une récompense accordée aux établissements considérés comme performants ou une aide à ceux qui ont le plus de difficultés. Rien n'empêchant ensuite d'effectuer des aménagements au fil du temps, en fonction de l'évolution de la situation.

---

<sup>51</sup> Anderson & Cook, 2008.

## 2.5. TYPOLOGIE DES MÉCANISMES DE FINANCEMENT

La caractérisation des types de financement, peut s'opérer selon deux critères : Que finance le gouvernement ? Comment est-ce financé ?<sup>52</sup> La première question renvoie à la base de référence du financement, selon des critères liés aux inputs ou aux outputs ; la deuxième concerne le moteur qui sous-tend le système de financement, représenté par le degré de compétition et de centralisation. La figure suivante schématise cela.

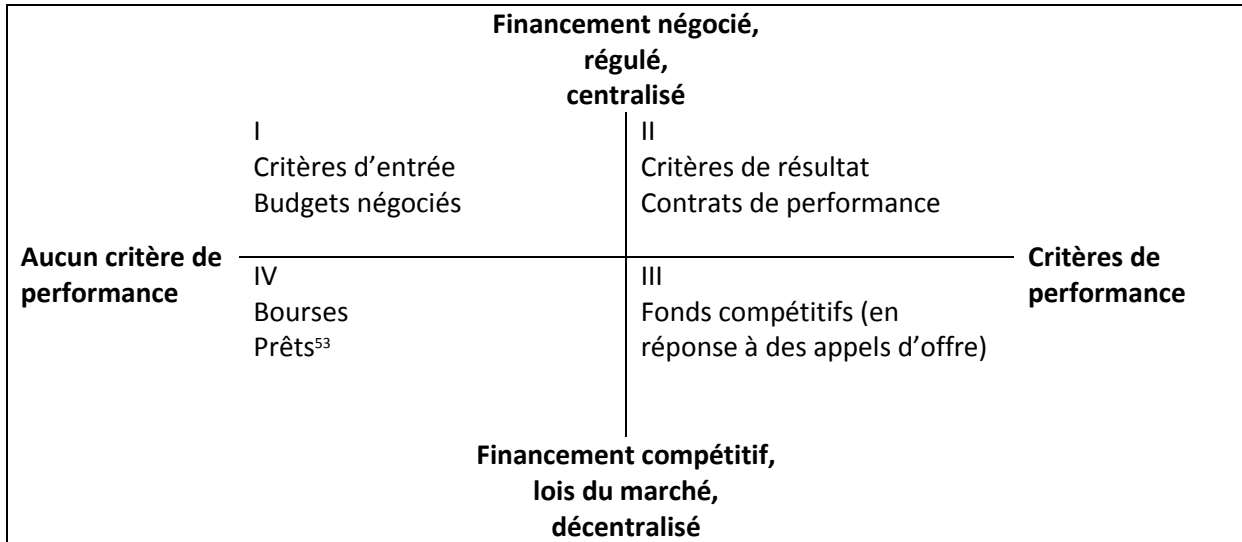


Figure 1<sup>54</sup> - Exemples de mécanismes de financement classés selon les dimensions de performance et de compétitivité

### Quadrant I

Dans le quadrant I figurent les approches plus traditionnelles, basées sur des critères d'entrée, comme en FWB par exemple, où le nombre d'étudiants intervient tel quel ou en Communauté flamande, où le financement des étudiants entrants est pondéré selon des caractéristiques personnelles, comme le fait d'être boursier, de travailler ou d'avoir un handicap.

En FWB, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts bénéficient d'un financement pour l'aide à la démocratisation calculé sur la base de la pondération attribuée selon le type d'étudiants (un étudiant boursier vaut 4 points, un étudiant de condition modeste vaut 2 points et les autres valent un point). De plus, une allocation complémentaire annuelle leur est accordée sur la base du nombre d'étudiants finançables boursiers, dans le type court, multiplié par 76 EUR, du nombre d'étudiants finançables boursiers, dans le type long, multiplié par 85 EUR, etc.<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Jongbloed, 2010.

<sup>53</sup> Dans les pays où les bourses et les prêts sont en nombre limité. Sinon, les bourses et les prêts remontent au quadrant 1, dans la mesure où tous ceux qui satisfont aux conditions sont éligibles.

<sup>54</sup> Intégration des schémas de Salmi (2009, p. 356) et de Jongbloed (2010, p. 17).

<sup>55</sup> Cf. 1<sup>er</sup> chapitre.

## Quadrant II

- Eléments d'une formule basée sur les résultats.

Parmi les formules basées sur les résultats, citons comme exemple le Danemark, où une partie du financement (30 à 40 % des fonds récurrents) est calculée sur la base du nombre d'étudiants qui réussissent les examens.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le financement de l'encadrement de l'agrégation dans les écoles supérieures des arts est basé sur le nombre d'étudiants qui ont obtenu le diplôme d'agrégé l'année précédente<sup>56</sup>.

- Contrats de performance.

Les contrats de performance sont conclus entre l'établissement et les autorités. Les établissements reçoivent un financement supplémentaire pour agir en fonction d'objectifs définis au niveau national, concernant la recherche, l'enseignement, la formation du personnel, les coopérations entre universités, etc<sup>57</sup>. Tout ou partie du financement peut être basé sur l'atteinte des objectifs par l'établissement. Ces accords peuvent aussi être financés dès le départ et évalués rétrospectivement.

## Quadrant III

Dans le quadrant III figurent les mécanismes de financement qui combinent performance et compétitivité comme les fonds de recherche compétitifs, les bourses basées sur le mérite, les soumissions à des appels d'offre etc.

Ce type de financement serait le meilleur mécanisme, selon Salmi<sup>58</sup>, pour stimuler l'amélioration et l'innovation. Le processus de révision par les pairs qui y est souvent associé constituerait un moyen efficace pour amener les institutions à réfléchir à leurs besoins et à chercher des solutions innovantes à leurs problèmes. Ce sont des mécanismes relativement flexibles car les conditions d'éligibilité, les appels à projet et les critères de sélection peuvent être changés rapidement. Les gouvernements doivent cependant être attentifs à ce que ces changements s'opèrent de façon transparente et que l'information soit diffusée de manière effective. Ces mécanismes interviennent principalement pour financer la recherche, mais on en trouve aussi dans l'enseignement, comme en France, avec la mise en place des Cordées de la réussite (partenariats entre lycées et établissements du supérieur qui sont financés pour intervenir en faveur de l'accès<sup>59</sup> sur base des projets rendus) ou en FWB, où les hautes écoles peuvent rendre des projets de mise en place d'initiatives en matière de promotion de la réussite. Ces projets sont évalués et ceux qui sont acceptés sont financés, le montant total attribuable étant fixe<sup>60</sup>.

---

<sup>56</sup> Comme mentionné dans le 1<sup>er</sup> chapitre, cet élément du financement est le seul à être lié aux résultats plutôt qu'aux inscriptions.

<sup>57</sup> Strehl et al., 2007.

<sup>58</sup> Salmi & Hauptman, 2006.

<sup>59</sup> <http://www.cordeedelareussite.fr/>

<sup>60</sup> Cf. 1<sup>er</sup> chapitre.

## Quadrant IV

Le quadrant IV concerne les mécanismes d'ordre compétitif, sans critère de performance, comme par exemple l'affectation de bourses ou de prêts quand les fonds disponibles sont limités<sup>61</sup>.

### 2.6. TENDANCES ACTUELLES

Lorsqu'on examine les éléments des formules de financement, il apparaît que les critères d'entrée restent importants dans la plupart des pays européens mais que des facteurs relatifs aux résultats augmentent progressivement (Jongbloed, 2010).

Des exemples de pays qui utilisent des critères centrés sur les performances sont présentés ci-dessous, les premiers ne prenant pas en compte les caractéristiques personnelles des étudiants et les suivants en tenant compte.

#### **2.6.1. Financement non différencié, quelles que soient les caractéristiques personnelles des étudiants**

En Finlande, les universités conviennent d'objectifs ciblés avec le ministère. Ces contrats de performance sous-tendent la formule de financement à hauteur de 89 %. Celle-ci rassemble une composante fixe et une partie basée sur l'input (nombre de nouveaux étudiants admis) et l'output (nombre de diplômés)<sup>62</sup>.

En République tchèque, la formule, qui porte sur 53 % du budget, utilise le nombre d'étudiants ainsi que le coût des programmes d'études comme critère d'entrée et le nombre de diplômés comme critère de résultats. Des plans à moyen terme sont revus annuellement et pris en compte dans le financement. Ils concernent le financement de programmes de développement et ne représentent qu'une petite partie du budget. S'y ajoutent des fonds ciblés. Ces deux modalités ont tendance à augmenter, aux dépens de la formule de financement<sup>63</sup>.

Au Danemark, l'enseignement est financé par une formule dont le critère de performance relatif aux résultats est constitué par le nombre d'étudiants qui réussissent leurs examens (Frølich, 2010). Il n'y a aucune compensation pour les étudiants qui ratent ou ne se présentent pas. Le « tarif » varie également selon les coûts pour l'enseignement, l'équipement et pour les travaux pratiques. Une partie concernant les dépenses communes (bâtiments, administration, ...) est ajoutée. Des conventions de développement complètent ce mécanisme.

En ce qui concerne la Norvège, un modèle de financement fondé sur les résultats a été introduit en 2002 (Frølich, 2010). L'allocation des fonds dépend en partie du nombre de diplômés, de crédits obtenus et d'étudiants en échange international, avec une pondération selon le domaine d'études.

---

<sup>61</sup> Salmi, 2009.

<sup>62</sup> Jongbloed, 2010.

<sup>63</sup> Strehl *et al.*, 2007

Au Portugal, entre 1986 et 2003 (Frølich, 2010), l'objectif était d'augmenter le nombre de jeunes accédant au supérieur et la formule était basée sur des critères d'entrée, essentiellement le nombre d'étudiants et des éléments comme le coût moyen du personnel, le taux d'encadrement, etc. A partir du moment où la massification de l'enseignement supérieur n'a plus été un objectif prioritaire (50 % des 20-24 ans participant au supérieur), des critères de performance ont été progressivement introduits. Ceux-ci se rapportent au taux de diplômés du premier cycle, au taux de maîtrises et de doctorats, pondérés selon le domaine d'études ainsi qu'à la proportion de docteurs dans l'équipe enseignante.

En Espagne, dans la région de Valence, à côté de la formule de financement basée sur le nombre d'étudiants, 10 % maximum des fonds constituent une allocation spécifique orientée vers certains objectifs, au nombre de quinze, six d'entre eux étant relatifs à l'enseignement. Dans l'accord passé entre le gouvernement et les établissements d'enseignement supérieur, chacun de ceux-ci sélectionne un sous-ensemble parmi les 31 indicateurs servant à mesurer les objectifs, ce qui constitue pour partie, un financement à la carte<sup>64</sup>.

### **2.6.2. Financement différencié**

En Irlande<sup>65</sup>, un mécanisme de financement, le RGAM (*Recurrent grant allocation model*) a été introduit progressivement, en concernant au départ 10 % du budget en 2006. Ce système repose sur trois éléments, tout d'abord un financement annuel récurrent attribué sur la base d'une formule qui prend en compte le nombre et les types d'étudiants ciblés (niveau socio-économique bas, étudiants en reprise d'études et handicapés). Le nombre d'étudiants est pondéré selon les coûts par domaine d'étude et un ajustement est mis en place pour les groupes cibles (+ 33 %). La deuxième composante se rapporte à des éléments de performance, en référence aux objectifs fixés et au pilotage des résultats. Enfin, un fonds d'innovation stratégique est alloué aux établissements sur une base compétitive, pour promouvoir l'innovation dans le cadre des priorités stratégiques. Une consultation est en cours à l'heure actuelle pour envisager des dispositifs supplémentaires qui pourraient être plus efficaces pour accueillir et soutenir les étudiants des groupes cibles<sup>66</sup>.

En Flandre, un nouveau mécanisme de financement est en place depuis 2008. Une portion des fonds disponibles (12 %) est réservée à des conventions pluri-annuelles entre le ministère de l'Education et chaque établissement d'enseignement supérieur. Il peut s'agir de développer la capacité à l'innovation, d'augmenter la participation et la réussite de groupes sous-représentés (prime de 50 %), de mettre en place des modalités qui permettent à des personnes plus âgées et qui travaillent d'entreprendre des études ou de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'ensemble de l'enseignement supérieur en organisant avec d'autres établissements des programmes d'étude conjoints<sup>67 68</sup>.

---

<sup>64</sup> Jongbloed, 2010.

<sup>65</sup> HEA, 2008

<sup>66</sup> HEA, 2012.

<sup>67</sup> Hens, 2008

Au Royaume-Uni, plusieurs critères entrent en ligne de compte pour déterminer le financement différencié en fonction du type d'étudiants et de leur proportion. Le montant « enseignement » comprend un financement pour élargir la participation des étudiants de milieux défavorisés (128 millions pour l'année académique 2012/2013<sup>69</sup>) et des handicapés (13 millions), ce qui correspond en tout à 4,4% du montant « enseignement ». Une autre partie du financement est destinée à l'amélioration de l'enseignement et de la réussite, c'est-à-dire l'augmentation du taux de rétention des étudiants les plus à risque de ne pas terminer ( $\pm$  224 millions soit 7% du montant « enseignement »), les stratégies d'enseignement (14 millions) et l'enseignement basé sur les résultats de recherche (5 millions) (total : 243 millions). En Angleterre, la part du financement consacré à l'élargissement de l'accès par rapport au financement récurrent de l'enseignement est passée de 1,44 % pour l'année académique 2002/2003 à 9,33 % en 2011/2012. Le financement de l'élargissement de l'accès a augmenté progressivement toutes ces années, et on constate de plus en plus en 2009/2010 la redéfinition de la rubrique *élargissement de la participation en accès et réussite*<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Une description des mécanismes de financement mis en place en Flandre figure en annexe. Le but de ce texte n'est pas de présenter la Flandre comme un exemple à suivre mais de donner un aperçu de ce qui est mis en place dans cette région.

<sup>69</sup> HEFCE, 2012

<sup>70</sup> <http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/invest/institns/annalocns/>



### 3. LA DIMENSION SOCIALE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

#### 3.1. *APERÇU DE LA MANIÈRE DONT LA DIMENSION SOCIALE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EST PRISE EN COMPTE DANS DIFFÉRENTS PAYS*

En 2012, tous les pays de l'EHEA<sup>71</sup> ont rédigé un rapport national destiné au Groupe de suivi du processus de Bologne<sup>72</sup>. Sur une cinquantaine de pays, trois seulement disent ne pas avoir inclus l'élargissement de l'accès au supérieur dans leur agenda politique (Islande, Lettonie et République slovaque).

Parmi les autres pays, certains déclarent compter sur leur politique globale pour augmenter et élargir l'accès. C'est le cas par exemple de la Suède, du Danemark et de la Finlande pour lesquels on répond que le système d'enseignement supérieur fonctionne de manière à profiter à tous. Les chances d'y participer et donc le taux d'accès sont équivalents pour l'ensemble de la population, y compris les étudiants désavantagés. En Finlande, par exemple, on considère que la bonne couverture géographique, l'absence de minerval, les aides à l'ensemble des étudiants (bourses, prêts, financement du logement), les cours préparatoires pour les immigrants et l'accès par des voies non traditionnelles, comme la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) sont efficaces en ce sens.

Le soutien financier aux étudiants, en tête des moyens cités pour élargir l'accès, est souvent considéré comme faisant partie des approches globales, en ce qu'il doit permettre à tout jeune, quels que soient ses revenus, d'entreprendre des études supérieures. C'est le cas par exemple, en Belgique, en Bulgarie, en République tchèque, en Croatie, au Danemark, en Finlande, en Italie, au Luxembourg, en Norvège, en Roumanie et en Slovénie.

Outre les mesures financières, certains pays mettent en évidence des changements opérés dans leur système d'enseignement supérieur, afin d'adapter les structures existantes pour attirer une gamme plus diversifiée de groupes sociaux. Il peut s'agir de l'introduction de nouveaux programmes (Chypre), de cycles courts (Luxembourg) ou de programmes à orientation plus professionnelle (France). On peut aussi citer parmi ces adaptations l'augmentation de la flexibilité des programmes (Italie), la reconnaissance des acquis de l'expérience (France, Allemagne, Italie, Suède), la diversification des voies d'accès (Irlande<sup>73</sup>), le développement d'une politique de formation des adultes, la possibilité d'être étudiant à temps partiel ou tout simplement l'augmentation de la capacité d'accueil (Bulgarie).

Par ailleurs, les moyens d'accroître l'équité peuvent aussi porter sur d'autres parties du système éducatif, comme le secondaire supérieur, sous forme de services de guidance et d'orientation, en

---

<sup>71</sup> European Higher Education Area

<sup>72</sup> Groupe de suivi du processus de Bologne (BFUG) (2012). Sauf mention contraire, les informations données dans cette partie proviennent de ces rapports.

<sup>73</sup> En Irlande, le programme HEAR (Higher Education Access Route) permet, sur examen de dossier, un accès au supérieur à des jeunes qui sont défavorisés et qui n'ont pas obtenu suffisamment de points à l'examen de sortie du secondaire (Leaving certificate) <http://www.accesscollege.ie/hear/index.php> (accès le 3 décembre 2012)

France<sup>74</sup> ou aux Pays-Bas. Notons au passage qu'en matière d'équité dans une partie d'un système éducatif, il est légitime de s'attaquer aussi, voire d'abord, aux niveaux d'enseignements qui précèdent. C'est ainsi que les pays nordiques qui déclarent une approche globale pour l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur disent aussi que l'enseignement secondaire y est également assez équitable.

De nombreux pays identifient précisément les groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur et prennent des mesures ciblées. Les étudiants présentant un handicap constituent le groupe le plus souvent mentionné, les mesures consistant généralement en une amélioration des conditions physiques d'accessibilité et aux adaptations de base (mise à disposition d'interprètes en langage des signes, par exemple). La deuxième catégorie par ordre de fréquence concerne la situation socio-économique des étudiants, souvent concrétisée par leur situation sur le plan économique uniquement. De ce fait, ce sont généralement des mesures de financement qui sont mises en place, sous la forme de bourses et de prêts. D'autres critères sont également utilisés pour définir des groupes sous-représentés : l'âge, le sexe, l'éloignement par rapport aux établissements d'enseignement supérieur (zone urbaine vs rurale), le statut par rapport à l'immigration, l'origine ethnique ou le parcours scolaire antérieur.

Après cet aperçu du type de mesures prises dans différents pays, nous allons passer en revue des résultats de recherche qui mettent en évidence des groupes « à risque », dans notre Fédération ou dans des systèmes d'enseignement proches, puis examiner selon quels critères ces groupes sont définis de façon opérationnelle dans d'autres pays et enfin tenter de déterminer dans quelle mesure la Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait s'inspirer de ces critères en matière de politique d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur.

---

<sup>74</sup> Voir site <http://www.cordeesdelareussite.fr/> (accès le 19 novembre 2012)

## 3.2. LES GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS, EN TERMES D'ACCÈS ET/OU DE RÉUSSITE

### 3.2.1. Les personnes handicapées

#### A. Résultats de la recherche

Il existe peu de données, tant au niveau national qu'au niveau international, relatives au taux de réussite des étudiants porteurs d'un handicap qui fréquentent l'enseignement supérieur. De plus, au vu de la littérature qui est consacrée à ce sujet, on constate que l'inscription d'un étudiant porteur d'un handicap dans une institution d'enseignement supérieur s'accompagne, dans la plupart des cas, de difficultés de diverses natures, à savoir des difficultés financières, d'accessibilité (mobilité) et autres liées directement au handicap de l'étudiant. Très souvent également c'est l'échec qui est au tournant de cette tentative de formation dans l'enseignement supérieur : « L'échec ou l'abandon sont bien souvent synonymes d'une exclusion professionnelle source de fragilités et de pauvreté » (OCDE 2011a, p.101).

Les difficultés du public porteur d'un handicap sont principalement de trois types. Premièrement, des difficultés financières liées au coût de la vie généralement plus élevé pour une personne présentant un handicap. Le milieu de vie doit souvent subir de grands aménagements coûteux et les déplacements nécessitent aussi divers frais supplémentaires. Deuxièmement, des difficultés liées à l'accessibilité des lieux dans lesquels les enseignements sont dispensés. Tous les établissements n'ont pas nécessairement mis en place les aménagements indispensables afin d'assurer l'accès au public porteur de handicap. De plus, les moyens de transport, au-delà du simple coût qu'ils impliquent, sont souvent peu adaptés. Les trains, les bus et autres transports en commun sont parfois sous-équipés et ne permettent pas aux personnes à mobilité réduite de les emprunter quotidiennement dans de bonnes conditions. Enfin, il demeure également des difficultés de type pédagogique, comme par exemple la traduction de cours en « braille » etc. L'ensemble des difficultés reprises sont en grande partie responsables de la situation du public porteur de handicap dans l'enseignement supérieur. Pour répondre à ces difficultés, il existe déjà des structures ou des mesures légales adressées au public en situation de handicap qui désire réaliser des études supérieures. Au niveau financier, les étudiants porteurs d'un handicap reconnu par l'AWIPH bénéficient de l'exemption ou d'une réduction du paiement des droits d'inscriptions. En plus de cette mesure, les étudiants en situation de handicap trouvent du soutien financier et matériel notamment auprès d'organisations comme l'AWIPH, PHARE ou encore auprès d'ASBL qui se consacrent à ces thématiques. En ce qui concerne les difficultés d'accès physique aux établissements, il est évident que celles-ci sont les plus difficiles à franchir. Les aménagements pour faciliter l'accès aux personnes handicapées représentent souvent des travaux lourds à effectuer, ce qui demande donc du temps et de l'argent aux établissements. Enfin, pour les difficultés de type pédagogique, il existe l'assistance offerte par chaque établissement à l'ensemble de ces étudiants et, pour les personnes handicapées, l'AWIPH et PHARE interviennent également. L'AWIPH et PHARE mettent en place un accompagnement pédagogique pour les personnes handicapées qui fréquentent l'enseignement supérieur. Ce dernier permet de combler une partie des difficultés de type pédagogique.

## B. Concrétisation des critères dans d'autres pays

Certains pays, comme la Suède, le Danemark ou la Finlande font état de leur politique globale en matière d'accès : l'enseignement universitaire étant ouvert à tous, il l'est de facto en ce qui concerne les personnes handicapées. Par ailleurs, le critère du handicap est mentionné comme définissant un groupe sous représenté par une majorité de pays de l'UE<sup>75</sup> et de l'OCDE<sup>76</sup>. C'est d'ailleurs, dans l'ensemble des critères, celui qui est le plus fréquemment cité. Bourses mises à part, l'essentiel des mesures prises concernent l'accessibilité des bâtiments. Elles ne touchent les aspects pédagogiques que dans un petit nombre de pays.

Il peut sembler a priori très simple de classer les individus selon qu'ils soient handicapés ou non. Tout dépend cependant de la manière d'appréhender le handicap. Certains pays en ont prioritairement une conception diagnostique et considèrent comme handicapés des jeunes qui ont une déficience physique (motrice ou sensorielle). D'autres pays ont adopté une conception éducative du handicap, mettant en avant l'inaccessibilité du système éducatif ; parmi les étudiants identifiés comme handicapés, on peut alors en trouver une certaine proportion qui présente un trouble spécifique de l'apprentissage<sup>77</sup>.

La définition du handicap telle que formulée par l'OMS dans la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé se situe dans la deuxième perspective et rapporte celui-ci à « une interaction entre l'individu, les contraintes et les possibilités qu'impose sa déficience et les formes de soutien qu'offre l'environnement »<sup>78</sup>, définition plus large que celle qui est utilisée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le handicap résiderait donc « moins dans une inadaptation ou une incapacité liée à une déficience que dans des difficultés trouvant entre autre leur source dans la qualité des pratiques pédagogiques et des soutiens délivrés aux individus »<sup>79</sup>.

Voici quelques exemples d'utilisation des deux définitions du handicap provenant de l'ouvrage de l'OCDE (2011a). En France, en 2006, les étudiants qualifiés de handicapés comptaient 44,5 % de personnes déficientes sur le plan sensoriel ou moteur, 21 % avaient des problèmes de santé et 11 % des troubles psychologiques. Les étudiants présentant des difficultés d'apprentissage n'étaient pas, à cette époque, considérés comme handicapés.

En revanche, aux Etats-Unis (données de 1996/1997), les étudiants handicapés étaient à 46 % des jeunes présentant des troubles d'apprentissage, à 24 % des déficients sensoriels ou moteurs, à 12 % des jeunes connaissant des problèmes de santé et à 8 % des jeunes souffrant de troubles psychiques. On retrouve les mêmes tendances en Ontario (données de 2000/2001, où le groupe des handicapés comptait seulement 15 % d'étudiants avec un problème sensoriel ou moteur et 48 % avec des difficultés d'apprentissage), ainsi qu'en Angleterre, avec 43 % de dyslexiques et seulement 12 % de déficients moteurs ou sensoriels. Le terme générique de *SEN* (*Special educational needs*) recouvre vraisemblablement plus clairement la sous population prise en

---

<sup>75</sup> Eurydice, 2012.

<sup>76</sup> OCDE, 2011a.

<sup>77</sup> *Ibidem*

<sup>78</sup> OCDE, 2011a, p. 33

<sup>79</sup> Ebershold, 2008, p. 259.

compte dans ces pays. De ces profils diversifiés découlent des différences dans les informations nécessaires pour s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur sous le statut de handicapé, depuis la simple déclaration de l'étudiant à un examen des adaptations pédagogiques qui lui seraient nécessaires, en passant par un rapport médical.

### *C. Opérationnalisation en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Etablir un financement différencié qui prenne en compte le nombre d'étudiants porteurs d'un handicap (dont la définition pourrait éventuellement être élargie) apparaît donc cohérent. Cela permettrait aux établissements qui les accueillent d'allouer une partie de budget supplémentaire afin d'assurer le bon déroulement de leur cursus.

### **3.2.2. Le parcours scolaire antérieur**

#### *A. Résultats de la recherche*

Parmi les facteurs liés au passé scolaire des étudiants et influençant leur réussite dans l'enseignement supérieur, on peut distinguer la forme d'enseignement dans laquelle l'étudiant était inscrit, l'option ainsi que l'âge auquel l'étudiant a obtenu son CESS.

Selon Dupont et Lafontaine (2011), la filière d'enseignement dans laquelle l'étudiant est inscrit dans les dernières années de l'enseignement secondaire est la caractéristique qui « pèse le plus sur le choix d'études des élèves et cela toutes choses égales par ailleurs » (p. 471). En ce qui concerne la filière d'enseignement suivie dans l'enseignement secondaire, différentes études mettent en évidence une grande influence sur le parcours dans l'enseignement supérieur (Felouzis, 2000 ; Lemaire, 2004 ; Gury, 2007 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011 ; Morlaix & Suchaut, 2012). Il semble très pertinent de prendre cette information en compte car, selon Nicourd, Samuel et Vilter (2011), toutes choses étant égales par ailleurs, la filière d'enseignement suivie dans le secondaire (général versus technologique ou professionnel) est la variable qui a le plus d'effets sur la trajectoire d'études. En plus d'être un bon prédicteur de réussite, il apparaît qu'à l'université, « "l'effet net" du milieu social a tendance à s'effacer devant l'importance du bac obtenu. En effet, un jeune d'origine favorisée ayant obtenu un bac technologique ou professionnel a 1,7 fois plus de risque de sortir sans diplôme de l'université qu'un bachelier général venant d'un milieu plus modeste.» (Gury, 2007, p. 7).

Dans son étude, portant sur l'analyse des résultats à l'enquête « Génération 2001 » effectuée en France, Gury indique que les étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel sont ceux qui abandonnent les études universitaires le plus rapidement. De plus, « l'échec massif des bacheliers technologiques et professionnels a lieu pendant les deux premières années après le bac. » (Gury, 2007, p. 13). Ainsi, il apparaît que les efforts mis en place par les institutions pour favoriser l'accès à la réussite devraient en priorité porter sur la première année d'enseignement si l'on veut augmenter les chances de réussite des étudiants ne sortant pas de l'enseignement général. Comme l'écrit Gury, « la transition entre des études professionnelles encadrées en lycée et des études théoriques à l'université semble nécessiter des aménagements spécifiques.»

L'âge d'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur est également un indicateur permettant d'estimer les chances de réussite dans l'enseignement supérieur. Selon Gury (2007), toutes choses étant égales par ailleurs, un élève ayant redoublé dans le secondaire a trois fois plus de risques de quitter l'université sans diplôme qu'un élève ayant eu un parcours sans heurts dans l'enseignement obligatoire. Lemaire (2004), par contre, met en évidence que le fait d'avoir redoublé une fois dans l'enseignement obligatoire ne diminue pas les chances de réussite. Selon lui, il faut que l'étudiant ait redoublé deux années avant d'entrer dans l'enseignement supérieur pour influencer la probabilité d'en ressortir avec un diplôme. Enfin, un autre effet lié au redoublement est qu'étant plus âgés que leurs pairs, les étudiants en retard s'engagent moins dans des études longues, préférant alors l'enseignement supérieur de type court (Lemaire, 2004).

Le fait que la filière, l'option ou même l'établissement scolaire fréquenté durant l'enseignement secondaire aient une influence sur le parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur met

en évidence qu'à la sortie du secondaire, les inégalités de départ entre élèves n'ont pas été supprimées. L'objectif du décret « Missions », à savoir d'« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (1997, article 6) n'est donc visiblement pas atteint. Comme nous le verrons ci-après, l'origine sociale n'influence pas uniquement le parcours scolaire des étudiants de l'enseignement supérieur mais influence d'abord le parcours scolaire dans l'enseignement obligatoire. Ainsi, on retrouve une proportion plus grande d'élèves vivant dans des conditions modestes dans l'enseignement professionnel ou de qualification que dans l'enseignement général. De même, c'est parmi les élèves issus de familles défavorisées que l'on constate le taux de retard scolaire le plus élevé en fin de sixième année de l'enseignement secondaire. Les éléments relatifs à l'influence du milieu socio-économique d'origine des étudiants seront traités plus précisément un peu plus tard dans ce travail. Enfin, le genre – critère qui est abordé dans le point suivant – est également un facteur influençant la réussite, que ce soit dans l'enseignement obligatoire ou non.

### *B. Concrétisation des critères dans d'autres pays*

La variété des parcours scolaires et leur impact sur la fréquentation de l'enseignement supérieur sont fortement tributaires du système éducatif propre à chaque pays. Un taux de redoublement élevé, par exemple, est une de nos caractéristiques nationales. Les caractéristiques des différentes formes d'enseignement au niveau du secondaire, la distribution des élèves entre elles, notamment selon le statut socio-économique et leurs liens avec l'enseignement supérieur varient selon les pays. Fondamentalement, la détermination des critères pris en compte et de leurs éventuelles combinaisons dépend du système éducatif concerné. A titre d'exemple, en Angleterre, six catégories d'étudiants sont établies sur base de leurs risques d'échec, de leur âge et du caractère temps plein/temps partiel de leurs études. Les critères utilisés pour déterminer les risques d'échec sont les diplômes antérieurs et les points obtenus à certains examens de fin du secondaire<sup>80</sup>.

### *C. Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Parmi les informations liées au passé scolaire, la filière d'enseignement et l'âge d'obtention du CESS sont des données disponibles auprès des universités, des hautes écoles et des instituts supérieurs des arts. L'option, quant à elle, est une donnée moins aisée à se procurer et moins fiable car, lorsqu'elle est demandée à l'étudiant, la question est généralement posée, à l'heure actuelle dans le cadre d'une enquête. Certains établissements d'enseignement supérieur ont inclus cette thématique dans les données recueillies lors de l'inscription. Si cette pratique était étendue, il deviendrait possible de construire un indicateur qui permettrait de déterminer les étudiants à risque en fonction de leur passé scolaire. Avant d'envisager cette récolte de données, il conviendrait d'examiner précisément les liens entre les caractéristiques du parcours scolaire

---

<sup>80</sup>[http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/IR\\_allocation\\_method\\_201213.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/IR_allocation_method_201213.pdf) (accès le 2 mai 2012)

dans le secondaire et le statut socio-économique, afin d'éviter de multiplier des récoltes d'information pour des critères qui seraient redondants.

### 3.2.3. Le genre

#### A. Résultats de la recherche

« Toute chose étant égale par ailleurs, la « chance » de réussir la première année à l'université est 1.6 fois plus élevée pour une fille que pour un garçon », voici une des conclusions qui ressort d'une étude publiée en 2012 (Vermandele, Dupriez, Maroy & Van Campenhoudt, 2012). Cette conclusion est évidemment à considérer dans le contexte complet de l'étude réalisée, qui associe ce critère à d'autres comme notamment le niveau de diplôme des parents, le capital culturel familial ou encore le parcours scolaire précédant l'entrée à l'université. On remarque en effet que la prise en compte du critère de genre couplé à d'autres dimensions comme celles évoquées ci-dessus, est liée à une meilleure réussite en moyenne des filles en première année à l'université, mais également dans l'enseignement supérieur de type court ou de type long (Lafontaine, Dupriez, Van Campenhoudt, & Vermandele, 2012). La différence de taux de réussite entre filles et garçons a accompagné la démocratisation de l'université ces dernières années. On remarque en effet que le nombre d'étudiants masculins inscrits à l'université entre 1987 et 2007 n'a connu qu'une faible croissance d'approximativement 10%, alors que le nombre de filles inscrites a augmenté de plus de 70%. De plus, dès l'année 2000-2001, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans nos universités (CIUF ; 2011). En ce qui concerne les hautes écoles, il existe peu de littérature en lien direct avec ce phénomène. Cependant, selon les indicateurs de l'enseignement<sup>81</sup>, ce phénomène s'y confirme également, tout comme le taux de réussite selon le genre. Bien évidemment, il existe de grandes disparités au niveau du choix du domaine d'études choisi.

L'émancipation des femmes a fortement progressé depuis plusieurs décennies et les héritières de ces mouvements d'émancipation bénéficient certainement des effets positifs de ces luttes et ce, notamment en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. D'autres évolutions en matière de droit social et du travail dans le but d'atteindre l'égalité des sexes encouragent vraisemblablement plus de jeunes filles à poursuivre des études supérieures et universitaires.

Si le nombre de femmes dans l'enseignement supérieur, ainsi que leur taux de réussite augmente depuis plusieurs décennies, il n'en est pas de même pour les hommes. En effet, pour eux, l'augmentation du nombre de diplômés est moins forte. Selon l'enquête socio-économique réalisée en 2001 par le Service Public Fédéral Economie sur l'emploi et la scolarité, la part des diplômés du supérieur parmi les plus jeunes a triplé par rapport aux plus âgés chez les garçons, alors qu'elle est quasiment huit fois plus élevée parmi les plus jeunes femmes (SPF Economie, 2001).

---

<sup>81</sup> FWB, les indicateurs de l'enseignement 2011



### *B. Concrétisation des critères dans d'autres pays*

Cette partie n'a pas lieu d'être, le genre étant une caractéristique évidente, sauf cas exceptionnels.

### *C. Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Au regard de l'ensemble des résultats de recherche relatifs aux différences entre les taux de réussite des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur, il semble opportun de s'intéresser au critère du genre pour développer un mécanisme de financement différencié. Etablir un financement différencié basé sur le nombre de garçons présents dans une institution universitaire ou dans une haute école pourrait, dès lors, sembler logique. Toutefois, il est indispensable de rester prudent et de ne pas considérer cette mesure seule comme une solution à l'échec des garçons dans l'enseignement supérieur, mais bien de placer cette mesure dans un cadre plus global de financement différencié.

## **3.2.4. Les étudiants de première génération**

### *A. Résultats de la recherche*

Par « étudiant de première génération », on entend les étudiants qui s'inscrivent, toutes sections confondues pour la première fois dans l'enseignement supérieur ou universitaire. Les définitions données par Ghaye, Jauniaux et Mainguet (2010) permettent de différencier quatre termes proches et de donner une définition qui s'accorde bien à la vision adoptée dans le cadre de cette recherche:

- Entrant = un étudiant qui est inscrit pour la 1<sup>re</sup> fois dans un cursus donné.
- Entrant en 1<sup>re</sup> année = un étudiant qui est inscrit pour la 1<sup>re</sup> fois en 1<sup>re</sup> année d'un cursus donné.
- Doublant = un étudiant qui recommence la même année d'études que l'année scolaire précédente.
- Étudiant de 1<sup>re</sup> génération = étudiant qui est inscrit pour la 1<sup>re</sup> fois dans l'enseignement supérieur quel que soit le type d'enseignement supérieur.

Selon les données du CRef<sup>82</sup>, le nombre d'étudiants de première génération inscrits à l'université a augmenté de 28% pour la période 1987-2010. Les écoles supérieures ont également connu une augmentation du nombre d'étudiants de première génération. En revanche, du côté de la réussite, on constate que les étudiants de première génération à l'université ne réussissent ni

---

<sup>82</sup> Evolution du nombre total d'inscriptions, d'étudiants et d'étudiants de 1<sup>re</sup> génération universitaire. Années académiques 1987-1988 à 2009-2010 (situation en fin d'année académique). CReF ; 2011

plus ni moins qu'il y a une vingtaine d'années<sup>83</sup>. Seule une légère augmentation du taux de réussite est constatée entre les années académiques 2003-2004 et 2008-2009 pour les étudiants de première génération<sup>84</sup> à l'université ; cette tendance semble se confirmer pour l'enseignement supérieur hors-universitaire. Pourtant, les initiatives ne manquent pas depuis plusieurs années afin de mieux accompagner les étudiants vers la réussite. Notamment, on retrouve selon les institutions des séances de remédiation assurées par des professeurs, des assistants, des étudiants plus avancés dans le cycle ou encore des cellules de qualité qui organisent l'accompagnement pédagogique des étudiants de diverses manières.

Nous tenons à préciser dans ce chapitre qu'il existe une autre manière de considérer, ou de définir, les étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur. Cette définition est surtout utilisée dans les pays d'Amérique du Nord (Canisius, Kamanzi *et al.*; 2010 ; p. 3) et recouvre en réalité les étudiants dont les parents n'ont pas eux-mêmes un diplôme de l'enseignement supérieur. Cependant, étudier le taux de réussite de cette catégorie d'étudiants en Fédération Wallonie-Bruxelles semble difficile actuellement étant donné le manque de données relatives aux parents dont disposent les établissements d'enseignement supérieur<sup>85</sup>.

### *B. Concrétisation des critères dans d'autres pays*

Les étudiants de première génération sont définis ci-dessus sans ambiguïté.

### *C. Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Introduire un critère de financement différencié pour les étudiants de première génération semble être une initiative intéressante afin d'allier démocratisation des inscriptions et meilleur taux de réussite pour tous.

---

<sup>83</sup> Evolution du taux de réussite des étudiants de 1<sup>re</sup> génération universitaire par secteur d'études. Années académiques 1987-1988 à 2009-2010 (situation en fin d'année académique). CReF ; 2011

<sup>84</sup> Evolution du taux de réussite en première année des étudiants de 1<sup>re</sup> génération dans l'enseignement supérieur de type court et de type long en hautes écoles et dans les Instituts Supérieurs des arts; FWB ; 2011

<sup>85</sup> Certaines universités et Hautes-écoles demandent dans le formulaire d'inscription le diplôme (ou du moins la profession des parents). Toutefois, ces informations sont à l'heure actuelle demandées à titre informatif et non obligatoire. Cela ne nous permet donc pas de les traiter de manière systématique dans cette recherche.

### **3.2.5. Les étudiants en reprise d'études**

#### *A. Les résultats de recherches*

Nous sommes, depuis plusieurs années déjà, entrés dans l'ère de la société de la connaissance. L'évolution technique et technologique ainsi que la complexité du système institutionnel et politique dans lequel nous vivons en Europe aujourd'hui nécessite la perpétuelle évolution des pratiques et des connaissances des individus (CCE 2000). Afin de faire face à cette réalité, des personnes choisissent de se former de plus en plus tout au long de leur vie. Quantitativement, on estime qu'environ un étudiant sur sept présent à l'université est un étudiant en reprise d'étude en FWB (Coulon & Paivandi, 2008 ; Vallée, Artus, Delbecq, Roberti & Demeuse, 2010).

Ce phénomène entraîne, dès lors, une diversification du public qui fréquente les universités et les hautes écoles et conduit donc ces dernières à proposer de plus en plus leurs programmes avec des horaires adaptés (décalés) afin de mieux accompagner ce public particulier. Envisager d'établir un financement différencié des institutions qui dispensent un enseignement supérieur sur la base du critère du public en situation de reprise d'étude s'inscrit dans le cadre des objectifs de la présente recherche. En effet, le public en reprise d'études présente souvent des caractéristiques sociales et pédagogiques particulières. Très souvent, il a déjà reçu une formation initiale dans l'enseignement supérieur ou il possède une qualification professionnalisante ainsi que de l'expérience qui l'orientent vers une formation supplémentaire. Cet aspect fait que le public qui reprend les études a d'autres motivations initiales que le public traditionnel présent dans l'enseignement supérieur. Ces motivations sont d'ordres divers, à savoir l'envie pure et simple d'acquérir de nouveaux savoirs, le loisir et le plaisir, des motivations d'ordre professionnel ou encore en raison d'un important changement au niveau personnel etc. (Dupeyrat, 2004). De plus, outre l'aspect lié aux attentes pédagogiques et de formation, les caractéristiques sociales de ces étudiants font qu'ils requièrent une attention particulière de la part des institutions dans lesquelles ils suivent un cursus. On constate, en effet, que ces personnes sont très souvent déjà engagées professionnellement, qu'elles vivent en couple ou du moins ne dépendent plus de leurs parents de la même manière que le public classique de l'enseignement supérieur et qu'elles ont déjà, pour la moitié d'entre elles un ou plusieurs enfants (Nils, 2005 ; cité par Vertongen et al, 2009).

#### *B. Concrétisation des critères dans d'autres pays*

Les étudiants en situation de reprise d'études peuvent être définis comme ceux qui bénéficient d'une seconde chance, ayant abandonné l'école au cours du secondaire supérieur (Angleterre), comme ceux qui entrent dans l'enseignement supérieur par une voie non traditionnelle (validation des acquis de l'expérience, cours préparatoires spécifiques) ou tout simplement selon un critère d'âge, comme ceux qui sont âgés de plus de 21 ans lors de l'inscription, comme aux Pays-Bas ou de 30 ans et plus, comme dans les analyses d'Eurostat (Eurydice, 2012, p. 145).

### *C. Opérationnalisation en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Les particularités liées à ce public font de lui une cible intéressante dans le but de permettre aux institutions d'enseignement supérieur et universitaire de mieux pouvoir accueillir, encadrer et soutenir les adultes en reprise d'études.

#### **3.2.6. L'origine socio-économique**

##### *A. Résultats de la recherche*

Les inégalités sociales dans l'enseignement font l'objet d'études depuis plusieurs décennies. Dans ce domaine, deux grandes théories sociologiques, développées dès les années 1970 font office de référence en la matière. Bourdieu (1970), tout d'abord, avec ses multiples essais sur les inégalités sociales et scolaires démontre le caractère déterministe de notre système social, notamment à travers l'enseignement en France. Boudon (1973), ensuite, s'attèle à décrire les inégalités des chances face à l'enseignement selon l'origine socio-économique des acteurs.

Pour Bourdieu, le capital social et le capital culturel des individus, liés à la classe sociale dans laquelle ils se trouvent, déterminent essentiellement leur trajectoire sociale à venir, laissant ainsi très peu de place à l'ascension sociale des individus d'une classe à l'autre. En effet, pour l'auteur, le capital se transmet au sein des classes et entre les individus de même classe (1979, p.127). Ensuite les trajectoires d'enseignement choisies par les individus, c'est-à-dire notamment le type d'école fréquentée et le type de filière suivie, correspondent aux caractéristiques sociales et culturelles de la classe dans laquelle ils se trouvent. Dès lors, le système scolaire ne fait que reproduire la situation sociale « naturelle » de la société. Pour Boudon (1973), les stratégies scolaires des individus sont liées à une réflexion rationnelle de ceux-ci, en fonction de leur statut social de départ (pp. 108-109). En effet, il décrit la stratégie scolaire des individus comme une équation dans laquelle ils estiment les coûts, les risques et les bénéfices potentiels d'un investissement déterminé. Tous les individus ne partant pas avec les mêmes chances au départ - c'est-à-dire avec des coûts et des risques plus ou moins élevés -, les bénéfices à l'arrivée, en quelque sorte le diplôme obtenu, seront donc très probablement différents.

Bien qu'elles datent des années 1970 et qu'elles semblent, au départ, relativement opposées, ces deux théories apportent aujourd'hui encore des éléments importants dans l'analyse du rôle que joue l'origine sociale des étudiants quant à l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur.

Plus récemment, et ce, dès le milieu des années 1990, l'intérêt des recherches s'est orienté vers les inégalités liées à l'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, on a constaté une très faible proportion d'étudiants issus de milieux populaires parmi les étudiants inscrits à l'université (Felouzis, 2000). Aujourd'hui, les proportions ont changé et, bien que les étudiants issus de milieux socio-culturellement favorisés représentent encore une majorité, cet écart s'est amoindri.

Toutefois, la démocratisation de l'enseignement supérieur n'a pas réduit toutes les inégalités car l'accès aux études supérieures pour les étudiants issus de classes populaires s'est accompagné d'une diminution de leurs chances d'obtenir un diplôme, contrairement aux enfants de cadres pour lesquels le taux de réussite n'a pas baissé (Nicourd, Samuel & Vilter, 2011). De plus, les

étudiants issus des classes les moins favorisées sont également plus nombreux à décrocher (Gury, 2007). Ainsi, « la massification étudiante a pris la forme d'une « démocratisation quantitative » (Prost, 1986), ouvrant de nouvelles voies de formation aux enfants des catégories populaires, sans pour autant annuler les inégalités sociales dans les parcours d'études. » (Nicourd, Samuel & Vilter, 2011 p. 27). Aujourd'hui, l'attention est donc davantage portée sur la réussite que sur l'accès à l'enseignement supérieur.

Même si, en fonction du type d'études (universitaire ou non, type long ou type court) suivies par les étudiants ou de l'orientation choisie, les résultats des différentes recherches varient, tous convergent : avoir au moins un parent ayant fait des études supérieures et/ou ayant une profession de cadre favorise l'accès au diplôme (De Kerchove & Lambert, 1996 ; Felouzis, 2000 ; Lemaire, 2004 ; Gury, 2007 ; De Kerchove & Lambert 2001 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2008 ; Prouteau, 2009 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011 ; Morlaix & Suchaut, 2012 ; Vermandele, Dupriez, Maroy, Van Campenhoudt, 2012). A âge, filière et option équivalents, un étudiant dont les parents ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement dans l'enseignement universitaire a « davantage de chances de réussir sa première année universitaire » (Vermandele *et al.*, 2012, p. 24).

S'il est admis que les étudiants issus d'un milieu défavorisé ont plus difficilement accès à un diplôme de l'enseignement supérieur, les raisons de ces difficultés peuvent varier. Selon Coulon (cité par Morlaix & Suchaut, 2012), les étudiants qui abandonnent leurs études universitaires sont ceux « pour lesquels la compréhension et l'incorporation des codes plus ou moins implicites de la culture universitaire ne se font pas, ou pas assez vite » (2012, p. 1). Cette capacité d'adaptation, nécessaire pour réussir la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur serait dépendante des caractéristiques d'entrée de l'étudiant, qu'elles soient personnelles ou liées au passé scolaire (*ibid.*). Parmi ces caractéristiques, l'environnement familial de l'étudiant semble jouer un rôle important. En effet, « la famille d'origine (de par l'influence des parents universitaires, mais aussi plus largement sans doute d'une fratrie ou d'un milieu de vie également universitaire) contribuerait plus ou moins à développer des connaissances (sur le contenu des études, leurs exigences, les formes pédagogiques et d'évaluations...) et des habiletés (gestion du temps, de sa santé institutionnelle et académique). » (Vermandele *et al.*, 2012, p. 22).

L'origine sociale des étudiants étant relevée dans la majorité des études traitant des inégalités dans l'enseignement, il semble incontournable de prendre en compte cette caractéristique comme indicateur dans le mode de calcul d'un financement différencié de l'enseignement supérieur. Se pose alors la question des données qui conviendraient le mieux pour rendre compte de cette dimension.

### *B. Concrétisation des critères dans d'autres pays*

La plupart des critères qui ont été présentés ci-dessus sont dichotomiques : le jeune est porteur d'un handicap ou non, par exemple. Le statut socio-économique, selon la manière dont il est défini, peut aussi prendre la forme d'une catégorisation, après toutefois une série d'opérations en amont, sur des variables souvent continues. L'attribution d'une caractéristique comme le genre a un caractère définitif, alors que d'autres, comme le handicap, dépendent de la définition qui en est donnée, définition susceptible de varier dans le temps pour diverses raisons. Les

caractéristiques évoquées ci-dessus sont néanmoins définies de manière assez stable, alors que certaines dimensions qui peuvent être incluses dans la détermination du niveau socio-économique, comme les revenus de la famille ou les descripteurs de la zone d'habitat sont beaucoup plus soumis à des variations, que la mesure soit effectuée sur le plan individuel ou non. Une actualisation la plus fréquente possible des données de référence est donc absolument nécessaire. Dans la mesure où le niveau socio-économique est par nature une mesure relative, il peut varier selon le moment et l'endroit, notamment dans ses liens avec la réussite et l'accès à l'université.

Autre différence, le classement d'un jeune dans une des catégories évoquées ci-dessus est toujours opéré sur la base de caractéristiques individuelles, alors qu'en ce qui concerne le statut socio-économique, on recourt aussi, parfois par défaut, à des caractéristiques mesurées au niveau d'une zone (le secteur statistique, par exemple) lorsque c'est seulement pour la zone entière qu'existent les informations souhaitées.

Plus que d'autres dimensions, la détermination du niveau socio-économique nécessite des travaux de recherche pour déterminer quelles nouvelles données pourraient être ajoutées ou en remplacer d'autres pour mener à une amélioration et une diversification des éléments pris en compte, afin de rendre l'indicateur plus robuste. On peut aussi viser un changement dans l'unité au niveau de laquelle des informations sont collectées, par exemple, passer d'une zone à une zone plus petite voire à l'individu. Un changement dans les modes de recueil peut aussi être envisagé, comme le passage d'une enquête sur un échantillon représentatif des étudiants à l'introduction de nouvelles questions dans la fiche remplie lors de l'inscription ou l'utilisation de bases de données construites par ailleurs.

Enfin, les données nécessaires sont davantage sensibles et soumises à l'exigence du respect de la vie privée, comme l'ethnicité, par exemple, dont le recueil est interdit dans certains pays. De plus, l'intrusion doit être limitée au maximum, sous peine d'un nombre élevé de réponses manquantes, qui affectent la validité et la fidélité de l'indicateur<sup>86</sup>.

L'opérationnalisation la plus fréquente du statut socio-économique est mise en place au niveau individuel et se base uniquement sur les aspects financiers ; le critère est donc assez simple à définir puisqu'il suffit de fixer un seuil de revenus en-deçà duquel une aide est offerte, modulée suivant certaines caractéristiques familiales (autres enfants à charge, aux études, etc.). Cette aide est parfois déterminée sur la base des revenus de l'étudiant lui-même, comme au Luxembourg. Le statut de boursier en tant que tel ou celui d'étudiant travailleur peut être directement utilisé pour différencier les étudiants. En Flandre, par exemple, la formule de financement utilisée pour les établissements d'enseignement supérieur comprend une pondération de 1,5 pour les étudiants boursiers et/ou travailleurs au moment de l'inscription et au moment de la réussite des études (Communauté flamande de Belgique, 2008).

Sur un plan plus social, on trouve des critères concernant l'habitat, dont la définition dépasse le niveau individuel. La forme la plus fréquente consiste à distinguer l'habitat urbain de l'habitat

---

<sup>86</sup><http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Policy/Pages/MeasuringTheSocioEconomicStatusOfHigherEducationStudents.aspx> (20 novembre 2012)

rural, comme en Pologne. Autre exemple, en France, où des établissements secondaires situés dans des zones urbaines sensibles « caractérisées par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradés et par un déséquilibre accentué entre l'habitat et l'emploi »<sup>87</sup> peuvent faire l'objet de partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur, financés sur base de projets dans le cadre d'un programme intitulé « Les cordées de la réussite »<sup>88</sup>.

Certains pays, comme l'Irlande, utilisent des critères individuels comme le niveau professionnel des parents, données recueillies via enquêtes, et donc malheureusement susceptibles de manquer de fiabilité et de compter un taux élevé d'omissions. Il en est de même du niveau d'études des parents. On trouve aussi, en fonction des situations nationales, la prise en compte de caractéristiques individuelles associées à un bas niveau socio-économique comme, par exemple, le fait d'être orphelin ou d'avoir été placé dans des institutions (Roumanie), le fait de provenir de familles monoparentales (Serbie) ou l'appartenance à un groupe ethnique particulier (aborigènes en Australie, gens du voyage en Irlande).

D'autres pays enfin construisent des échelles permettant de classer des zones d'habitat de la plus défavorisée à la plus favorisée. C'est le cas au Royaume-Uni dont les pays ont adopté un système assez similaire pour déterminer les zones que l'on peut qualifier de défavorisées<sup>89</sup>. Les échelles qui aboutissent à la catégorisation en milieu défavorisé ou favorisé ne sont pas directement comparables entre ces pays<sup>90</sup>, mais le concept est le même : des dimensions différentes comme les revenus, l'emploi, l'éducation, la formation, l'accès aux logements et la santé sont mesurées séparément via une série d'indicateurs. Les indicateurs sont ensuite pondérés pour constituer un indice global<sup>91</sup> et à chaque zone sont attribués un score et un rang sur cette échelle. La taille des zones correspond à la plus petite unité utilisée dans le cadre des recensements, qui est censée être assez homogène. Ces zones comptent 750 individus en moyenne en Ecosse, 1500 en Angleterre et au Pays de Galles et 2000 en Irlande du Nord. Pour attribuer à un individu le score de sa zone, il faut passer par l'intermédiaire des codes postaux.

L'échelle utilisée en Angleterre est remise à jour tous les trois ans<sup>92</sup>. Les indicateurs utilisés pour 2010 ont été construits en 2008. Le dernier indice similaire pour l'Irlande du Nord date de 2010<sup>93</sup>. Enfin, au Pays de Galles, l'indice actuel a été fourni en 2011 et la prochaine mise à jour est prévue pour 2014<sup>94</sup>. En Ecosse, l'indice actuel date de 2009<sup>95</sup>. Il est actualisé tous les trois ans

---

<sup>87</sup> <http://www.ville.gouv.fr/?geographie-prioritaire,1511> (accès le 19 novembre 2012)

<sup>88</sup> Voir site <http://www.cordeesdelareussite.fr/> (accès le 19 novembre 2012)

<sup>89</sup> English Government, 2012

<sup>90</sup> Les indices de zone favorisées/défavorisées sont développés en fonction des caractéristiques de chaque pays, comme par exemple le fait qu'il y ait davantage de zones rurales en Ecosse et aux Pays de Galles.

<sup>91</sup> The English Indices of Deprivation (2011)

<sup>92</sup> <http://www.communities.gov.uk/communities/research/indicesdeprivation/deprivation10/>

<sup>93</sup> Northern Ireland Statistics and Research Agency (2010)

<sup>94</sup> <http://new.wales.gov.uk/topics/statistics/theme/wimd/wimd2011/?lang=en> (accès le 18 septembre 2012)

et certaines composantes comme les revenus et l'emploi sont mises à jour chaque année, afin de rendre compte des effets de la crise économique<sup>96</sup>. L'indice 2012 doit être publié en novembre 2012, à partir du recensement de 2011. En parallèle à ce travail, des chercheurs explorent d'autres approches pour mesurer directement le caractère favorisé ou défavorisé des individus eux-mêmes, dimension qui pourrait remplacer ou être associée à celle qui concerne les zones<sup>97</sup>.

Le cas de l'Australie constitue l'illustration d'une volonté de changement de la mesure du niveau socio-économique. Auparavant, comme au Royaume-Uni, un indice était calculé sur la base des études et des professions des individus de 15 à 64 ans dans une zone donnée, associée à un code postal. Ce processus n'était pas sans inconvénients : la mesure était loin de prendre en compte toutes les dimensions qui constituent la base du niveau socio-économique, défini en Australie comme le niveau de ressources sociales, culturelles et économiques auxquelles un individu a accès<sup>98</sup>. Mais le reproche fondamental à cette mesure, c'est qu'elle associait à un étudiant donné un indice calculé au niveau de sa zone d'habitat mais ne correspondant pas nécessairement à ses caractéristiques particulières.

Des chercheurs ont examiné les liens statistiques entre différentes composantes du statut socio-économique et l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur, afin de pouvoir éventuellement sélectionner un seul aspect si les corrélations entre mesures étaient élevées. Différentes sources d'information ont été envisagées : des fichiers recensent les étudiants qui bénéficient d'aides financières, des données sont récoltées auprès des étudiants au moment de l'inscription, les revenus des parents figurent dans les fichiers du service de taxation, des informations peuvent être recueillies par enquête et il existe un classement selon des critères socio-économiques des écoles secondaires. Les indicateurs à créer doivent évidemment satisfaire plusieurs critères comme l'exigence d'une validité conceptuelle (*construct validity*) et apparente (*face validity*), d'une bonne fidélité, du respect de la vie privée sinon on risque de nombreuses non réponses, ce qui mettrait à mal la fidélité de la mesure et l'exigence de transparence. Pour fournir des indicateurs fiables, il est de plus nécessaire que les données soient actualisées et que le délai entre leur récolte et leur utilisation soit le plus court possible. Il est indispensable également que le rapport qualité/prix soit équilibré. Selon les dernières informations disponibles<sup>99</sup>, il est prévu d'inclure dans le questionnaire administré lors de l'inscription une question à propos du niveau d'études des parents, de demander le domicile de l'étudiant 5 ans auparavant et de recourir aux informations des services de taxation concernant les revenus de la famille. Il est également envisagé de récolter des données via une enquête sur un échantillon représentatif des étudiants de chaque université.

---

<sup>95</sup> Tous les détails de sa construction peuvent être consultés à cette adresse : <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/SIMD> et un résumé est présenté dans le fichier pdf suivant :

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0088700.pdf> (accès le 18/09/2012).

<sup>96</sup> <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/SIMD/AnnualUpdates>

<sup>97</sup> Scottish Government 2004: Summary Technical Report

<sup>98</sup> Australian government, 2009.

<sup>99</sup> <http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Policy/Pages/MeasuringTheSocioEconomicStatusOfHigherEducationStudents.aspx> (accès le 20 novembre 2012)



Un tel travail de recherche est relativement coûteux en temps et en argent, ce qui n'est malheureusement pas toujours compatible avec les exigences des décideurs, mais il est indispensable.

### *C. Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Les critères constitués par le diplôme des parents et leur statut professionnel posent problème à l'heure actuelle dans la mesure où ces informations ne sont pas systématiquement récoltées par les universités, les hautes écoles ou les écoles supérieures des arts. Et, lorsqu'elles sont récoltées, elles le sont généralement à travers des enquêtes et ne peuvent pas être validées. Comme le signalaient déjà Leclercq, Beguin, De Kerchove, Lambert et Pestiaux (1998), « La suppression de la question de l'origine socio-économique sur les bulletins d'inscription universitaire en Communauté française de Belgique ne permet plus d'étudier l'évolution du phénomène [de sélection socio-économique]. Nous souhaitons vivement que cette question soit réintroduite : c'est un enjeu démocratique ».

Le lieu de résidence, quant à lui, pourrait être pris en compte puisque l'adresse légale est une donnée nécessairement fournie lors de l'inscription. Comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, chaque secteur statistique est associé à un indice socio-économique (ISE) (Demeuse, 2002) exprimé sous la forme d'un indice composite dont une valeur faible indique un niveau socio-économique moins favorisé, le lieu de résidence peut être converti en un indice d'ordre socio-économique. L'ISE est calculé au moyen d'une formule prenant en compte 5 critères déterminés en fonction d'une ou plusieurs variables : 1) revenus par habitant, 2) niveau des diplômes, 3) taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum moyen garanti, 4) activités professionnelles, 5) confort des logements. Au total, 11 variables sont utilisées.

L'indice socio-économique est également l'indice utilisé dans le cadre de l'organisation de l'encadrement différencié<sup>100</sup>. Il s'agit d'un indice calculé tous les 5 ans pour chaque secteur statistique, c'est-à-dire « chaque subdivision territoriale la plus petite déterminée par la Direction générale Statistique et Information économique du Service public fédéral Economie, Petites et Moyennes Entreprises, Classes moyennes et Energie » (Communauté française, 15/06/10, Art 3).

A chaque élève inscrit dans l'enseignement obligatoire organisé ou subventionné par la Communauté française est attribué l'indice socio-économique du secteur statistique de son lieu de résidence. Ensuite, chaque implantation d'enseignement ordinaire maternel, primaire, et

---

<sup>100</sup> L'encadrement différencié, défini dans le Décret du 30 avril 2009, correspond à des « mesures appliquées afin de différencier l'encadrement et le financement dans certaines implantations d'enseignement ordinaire fondamental et ordinaire secondaire de plein exercice organisées ou subventionnées par la Communauté française (article 2). Cette différenciation consiste en une attribution proportionnée de moyens humains et de moyens financiers complémentaires et significatifs sur la base de critères socio-économiques objectifs et uniformes dans le but d'y promouvoir des actions pédagogiques complémentaires destinées à atteindre plus efficacement et plus équitablement les objectifs visés dans « le décret missions » (Demeuse et al., 2010).

secondaire de plein exercice, organisé ou subventionné par la Communauté française se voit attribuer un indice socio-économique correspondant à la moyenne des ISE des élèves qui y sont inscrits.

L'indice socio-économique attribué à chaque implantation sert à classer, d'une part les implantations du fondamental et, d'autre part, les établissements du secondaire. Dans les deux cas, les implantations sont classées de manière croissante, en débutant par l'implantation qui obtient l'indice socio-économique moyen le plus faible et en terminant par celle qui présente l'indice socio-économique moyen le plus élevé. Elles sont ensuite réparties, en fonction de leur population scolaire cumulée, en vingt classes comportant chacune 5 % de la population de l'enseignement fondamental d'une part, et du secondaire de plein exercice d'autre part. Ces classes sont numérotées de 1 à 20, de celle comportant l'indice socio-économique moyen le plus faible à celle qui comporte l'indice socio-économique moyen le plus élevé. La classe 3 est scindée en une classe 3a et une classe 3b comportant chacune 2,5 % de la population pour l'enseignement fondamental et respectivement 3,5 % (trois pour cent et demi) et 1,5 % (un pour cent et demi) pour l'enseignement secondaire de plein exercice.

Sur cette base, les implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié pour cinq années au moins sont celles qui relèvent totalement ou partiellement des classes numérotées de 1 à 5, soit celles qui, dans l'ordre du classement établi, sont les moins favorisées et dont la somme des nombres des élèves y inscrits est égale à 25 %, respectivement pour l'enseignement fondamental et pour l'enseignement secondaire, du nombre total des élèves inscrits dans les implantations d'enseignement fondamental et dans les implantations d'enseignement secondaire de plein exercice en Communauté française. A contrario, les autres implantations, qui relèvent totalement ou partiellement des classes numérotées de 6 à 20, sont réputées non bénéficiaires de l'encadrement différencié (Demeuse *et al.* 2010).

Les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent sont approuvées tous les cinq ans par le Gouvernement, avant le 28 février et sont publiées au Moniteur belge.

La démarche adoptée pour l'encadrement différencié dans l'enseignement obligatoire rend possible la prise en compte du milieu d'origine des élèves. Toutefois, sa reproduction dans l'enseignement supérieur pose actuellement problème. En effet, « l'étudiant qui n'a plus ni ménage ni foyer dans sa commune d'origine et n'est plus à charge de sa famille est inscrit dans les registres de la commune où il réside effectivement » (Siréas, 2008). Pour ce type d'étudiants, l'ISE du quartier dans lequel il réside ne correspondra donc pas nécessairement à la situation dans laquelle il se trouve réellement. Pour éviter ce biais, on pourrait, comme en Australie, demander à l'étudiant lors de l'inscription l'adresse du domicile où il résidait cinq années auparavant.

Une autre possibilité serait de se baser sur la classe d'ISE de l'établissement d'enseignement secondaire d'où provient l'étudiant, ce qui permettrait d'approcher plus globalement son milieu éducatif d'origine.

Le fait de s'intéresser à l'école secondaire dans laquelle l'élève a été scolarisé semble d'autant plus pertinent que des études ont démontré l'existence d'un effet « établissement » dans le choix

et dans la réussite des études supérieures. Il semble que « les élèves fréquentant les établissements les plus performants sont issus de milieux familiaux socioculturellement favorisés et présentent un parcours scolaire beaucoup moins accidenté que ceux fréquentant les autres établissements. » (Baye *et al.*, 2009, p. 150).

Ainsi, Duru-Bellat et ses collègues (2004, cités par Dupont & Lafontaine, 2011) démontrent que le choix du type d'études supérieures effectuées ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles de l'élève mais également du *school mix* et que « les élèves des lycées favorisés ont « toutes choses égales par ailleurs » (notamment à origine sociale et niveau scolaire donnés) un niveau d'ambition plus élevé que les lycées les plus populaires » (Duru-Bellat et al., 2004, p. 118). »

Notons cependant que les données de base datent du dernier recensement (2001) et qu'il est donc impossible de les mettre à jour en l'absence d'une nouvelle enquête socio-économique.

## CHAPITRE 3 : DES CONDITIONS SUSCEPTIBLES DE FAVORISER LA MISE EN PLACE ET L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS DE FINANCEMENT LIÉ AUX PERFORMANCES

Comme dans tout domaine, l'introduction d'une innovation ne s'improvise pas. Notre but n'est pas ici de faire la recension de l'ensemble des précautions à prendre si le financement de l'enseignement supérieur en FWB était amené à intégrer des éléments liés à la performance, mais d'exemplifier certains aspects à prendre en considération dans ce contexte particulier.

### 1. FIXER UN OBJECTIF PRIORITAIRE

Mieux vaut un seul objectif réaliste bien choisi et sur lequel vont se concentrer plusieurs actions convergentes qui mobiliseront les moyens disponibles que plusieurs objectifs semblant tous plus importants les uns que les autres mais dispersés, ce qui ne permet pas de concentrer sur chacun d'eux plusieurs actions nécessaires. Lorsque plusieurs objectifs sont considérés comme prioritaires, il est préférable de prévoir un étalement dans le temps et d'en choisir un qui soit réaliste et qui ait de bonnes chances de succès ; ceci permettra de faciliter ensuite la poursuite d'un autre objectif important (De Ketele & Gérard, 2007).

### 2. DÉTERMINER UNE CIBLE PRÉCISE

Une définition précise des groupes visés est indispensable lorsqu'il s'agit d'augmenter l'élargissement de la participation. Ainsi, les ressources - précieuses et souvent limitées - sont focalisées sur ceux qui en ont le plus besoin. Comme le précise Lee (2010), une approche passe-partout de l'inclusion de tous les groupes sous-représentés dans le même programme ne fonctionnerait vraisemblablement pas, parce que les stratégies conçues pour un groupe ne seraient pas nécessairement adaptées pour un autre. Mener une approche passe-partout signifie pour Lee que le temps, les efforts et les ressources investis dans l'élaboration et la réalisation du programme ne bénéficieront qu'à un petit nombre de personnes (Lee, 2010).

### 3. VÉRIFIER LES DONNÉES

L'utilisation de formules doit se baser sur des données précises pour déterminer le mode de distribution des ressources approprié. Il faut en outre un mécanisme de contrôle pour vérifier que les chiffres communiqués sont corrects : en Argentine, par exemple (Salmi, 2006, p. 66), des audits ont révélé que plusieurs universités avaient augmenté frauduleusement leur nombre d'étudiants afin de recevoir davantage de subsides.

### 4. ASSURER LA TRANSPARENCE ET L'OBJECTIVITÉ

Sans transparence quant à l'allocation des fonds aux différents établissements, on risque de créer l'impression que celle-ci n'a pas été menée d'une manière acceptable, correcte et honnête. La grande faiblesse des budgets négociés est que les critères ne sont connus que des personnes qui ont négocié. Les formules permettent plus de transparence.

## 5. VEILLER À LA FAISABILITÉ SUR LE PLAN POLITIQUE

Des réformes dans le financement sont-elles politiquement faisables ? En Colombie, par exemple (Uribe, 2006), le gouvernement a modifié la formule de financement en 2004 pour introduire des éléments liés à la performance dans les critères d'allocation des ressources. Plus de 12 % du budget devait être réparti sur la base d'indicateurs de performance comme le temps nécessaire pour obtenir un diplôme et le taux d'abandons. Mais les universités ont introduit une plainte à la Cour Constitutionnelle qui a annulé la décision du gouvernement et a forcé l'état à verser aux universités les sommes qu'elles n'avaient pas touchées.

Pour éviter ce genre de problème, il est préférable d'assurer aux établissements le maintien durant une certaine période des fonds reçus, par exemple en augmentant de façon progressive la part de ressources distribuées d'une nouvelle manière. C'est ainsi qu'au Pakistan (Salmi & Hauptman, 2006, p. 74), la Commission pour l'enseignement supérieur a mis au point une formule de financement pour remplacer le budget négocié, avec une composante destinée à compenser les disparités qui existaient auparavant entre établissements dans l'allocation des fonds. Pour minimiser les risques d'une opposition des universités les plus puissantes, qui y perdraient lorsque la nouvelle formule serait utilisée, la composante d'égalisation n'a été appliquée qu'à une partie des ressources pendant les deux premières années.

Un financement basé sur les performances peut mener à une variation annuelle des fonds alloués si les performances varient, ce qui est susceptible de contribuer à l'instabilité du système, d'où la nécessité de prévoir un mécanisme de maintien du financement sur plusieurs années, comme des mécanismes de financement plancher si les performances diminuent. Quoi qu'il en soit, un équilibre entre les parties fixes et les éléments variables pris en compte dans une formule dépendant des performances est à trouver pour un fonctionnement optimal.

Il est sans aucun doute moins difficile d'imposer des mesures de redistribution entre établissements en cas de financement additionnel que quand le budget est limité (enveloppe fermée) : quand le ministre de l'enseignement supérieur des Pays-Bas a tenté de transformer la formule de financement au début des années 90, avec l'objectif de transférer de l'argent des universités les plus anciennes et les mieux financées aux universités plus récentes et moins bien financées, les établissements plus anciens ont poursuivi le ministère en justice. Celui-ci a dû abandonner son projet (Salmi & Hauptman, 2006, p. 75).

Un élément crucial à prendre en compte dans l'introduction d'éléments basés sur les performances est constitué par la marge de manœuvre dont dispose l'état en matière financière. Un financement ciblé sur les performances, a fortiori s'il est constitué par une enveloppe fermée ou s'il est soustrait d'une enveloppe fermée préexistante, risque de n'avoir qu'un faible effet incitatif si les montants envisagés ne sont pas suffisants pour travailler dans le sens des objectifs souhaités par l'état.

Ajoutons aussi comme moyen d'améliorer la faisabilité, la formation du personnel des établissements d'enseignement supérieur, et aussi, selon Strehl *et al.* (2007, p. 26), la formation du personnel des ministères, afin qu'ils puissent développer et appliquer de nouveaux instruments de récolte d'information et de nouvelles méthodes, une nouvelle approche en

matière de responsabilisation et d'allocation des ressources et de nouvelles stratégies de gestion des relations entre gouvernement et établissements d'enseignement supérieur.

Il peut arriver que les décisions politiques en matière de répartition des budgets soient influencées par un certain favoritisme (Hauptman, 2012). Selon Salmi (2006), les décisions concernant le budget total à consacrer à l'enseignement supérieur sont du ressort des politiques, tandis que la manière dont les ressources sont distribuées sur la base des priorités et des performances doit être dans une large mesure hors du champ d'action des politiques. Ce sont d'autres instances, des organisations « tampon », comme le *Higher Education Council of England*<sup>101</sup> qui doivent répartir les fonds entre les établissements.

## 6. TENIR COMPTE DES FACTEURS CONTEXTUELS

Les stratégies des établissements d'enseignement supérieur peuvent être influencées, entre autres facteurs, par les mécanismes de financement, mais cette influence est déterminée également par l'environnement dans lequel elles doivent être mises en place. Généralement, la première étape en vue d'un changement a la priorité : l'essentiel de la réflexion porte sur l'analyse de la situation et le recherche d'outils appropriés. Or, quand l'accent est mis sur ce qui doit changer dans le système et pourquoi, en négligeant le comment, le risque d'échec peut atteindre 70 % selon Strehl *et al* (2007, p. 27). Dans les plans de réformes souhaitées, il faut garder à l'esprit l'ensemble des dimensions à mobiliser (point de vue financier, organisationnel, gouvernance interne et externe, personnel, etc.).

Les réformes se focalisent parfois sur une seule dimension et ne prennent pas en compte les interactions entre éléments. Balogun et Hailey (2004) citent des aspects contextuels auxquels il convient d'être attentif : de quel délai dispose-t-on pour introduire le changement ?, quel est le degré de changement nécessaire ?, quelles sont les ressources indispensables à maintenir ?, quelles sont les possibilités, sur le plan de la gestion, de mettre en place un changement ?, quel est le niveau de ressources disponibles ?, dans quelle mesure le personnel académique et administratif est-il prêt pour le changement ?, de quel pouvoir l'instigateur du changement dispose-t-il ? Selon lui, le design du changement doit donc être spécifique au contexte, les modalités de changement ne doivent pas être transférées directement d'un contexte à un autre et la phase de transition doit être prévue et gérée, ce qui nécessite du temps et des ressources financières.

---

<sup>101</sup> <http://www.hefce.ac.uk/>

## 7. ANTICIPER LES EFFETS PERVERS

En matière de financement, comme dans d'autres domaines, on trouve des exemples de politiques censées permettre d'atteindre un objectif donné mais ayant des effets inattendus sur une autre dimension.

Dans plusieurs pays, nous l'avons vu, le nombre d'étudiants et de diplômés détermine une part non négligeable du budget alloué aux établissements d'enseignement supérieur. Une trop grande importance donnée à des critères liés au nombre d'étudiants diplômés peut être considérée comme susceptible de mener à une diminution de la qualité de l'enseignement dans les établissements qui, en quelque sorte, augmenteraient leurs gains en diminuant leur niveau d'exigence, en diplômant davantage d'étudiants ou en leur permettant de prolonger leurs études afin de réussir (Strehl *et al.* 2007). Autre risque : favoriser une différenciation de l'enseignement supérieur en « bonnes » et « moins bonnes » institutions, par l'instauration d'examens d'entrée ou d'autres modes de sélection. Signalons comme autre danger la promotion et le renforcement des secteurs qui seraient les plus populaires, d'où un désavantage certain pour les petites institutions spécialisées et un risque de disparition de programmes ou de disciplines qui ne sont pas très demandées, qui ne cadrent pas avec les exigences du marché du travail ou qui sont particulièrement coûteuses (Strehl *et al.*, 2007 ; Frølich, 2006). Un autre effet possible est l'accroissement de la compétition entre établissements d'enseignement supérieur. Celle-ci peut être considérée, selon les valeurs de référence, comme un facteur de succès dans les stratégies basées sur les performances ou comme une incitation à la disparition de toute possibilité de coopération entre institutions. Les établissements peuvent par exemple entrer en compétition pour les meilleurs étudiants, au lieu de chercher à améliorer la qualité de la formation de l'ensemble des étudiants.

Pour tenter de pallier ces biais, il est nécessaire que les critères relatifs aux diplômés ne soient pas basés uniquement sur un nombre global, mais combinent des éléments appropriés, comme par exemple, parmi les étudiants inscrits, la proportion d'étudiants sous-représentés qui ont été diplômés. Face à ce genre de risques susceptibles de mettre à mal la réalisation des buts visés, il est indispensable qu'un système d'assurance de la qualité, avec des procédures d'évaluation interne et externe, constitue un garde-fou contre les effets non souhaités des mesures prises.

## 8. PEUT-ON ÉVALUER SI UN FINANCEMENT BASÉ SUR LES PERFORMANCES EST EFFICACE ?

Les mécanismes de financement basés sur les performances peuvent, selon la littérature, constituer un outil efficace pour mettre en place certaines politiques. Ils seraient susceptibles de produire des effets positifs, notamment sur le plan de l'enseignement, de contribuer à augmenter l'efficacité et la transparence de l'attribution des ressources, d'aider à créer des curriculums innovants ou à se centrer sur les besoins des étudiants tout en promouvant le développement et le changement. Ils ont l'avantage de lier étroitement le financement aux buts politiques et aux résultats et donc d'inciter à rendre des comptes sur la dépense des fonds publics (Salmi & Hauptman, 2006 ; Teixeira, 2009b). Ce type de financement est donc censé constituer un levier pour l'amélioration du fonctionnement des établissements, dans la ligne souhaitée par les politiques.

Les espoirs placés dans la mise en place de critères de financement basés sur des performances ne justifient toutefois pas leur application sans évaluation, qu'elle soit préalable, qu'elle accompagne le processus de mise en place ou qu'elle ait une fonction de bilan. Il n'est toutefois pas rare qu'une approche de ce type soit trop peu présente, déjà avant l'implantation, lorsque des contraintes temporelles ou financières empêchent, par exemple, de défricher le terrain par une approche basée sur une revue de la littérature, d'effectuer un essai à petite échelle ou un travail de simulation préalable. Un regard évaluatif, au sens large du terme, est indispensable lors de l'introduction d'un changement, afin de pouvoir réguler et adapter en cours de route les mécanismes mis en œuvre. Quant à l'évaluation de l'effet des mesures introduites, elle devrait aller de soi, assortie entre autres de la prise en compte du facteur temps, souvent nécessaire pour que l'évolution de la situation dans le sens souhaité soit manifeste.

Il semble évident que des données sont indispensables pour dresser un bilan de l'état d'origine ainsi que le bilan des effets de la mise en place de nouvelles stratégies destinées à apporter un changement dans le sens souhaité. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas, comme en témoigne Lee (2010) : dans une étude portant sur des actions mises en œuvre au niveau d'établissements de plusieurs pays dans le but d'élargir l'accès, Lee constate que la majorité des participants à son enquête a mentionné avoir augmenté le nombre de demandes d'inscription ou d'entrants aux études supérieures ou avoir diminué les abandons et amélioré le rendement. Cependant, les informations sur lesquelles ils se basent sont pour la plupart non scientifiques. Seul un petit nombre d'initiatives étaient assorties de données pour en prouver les effets. Lee conclut que même s'il faut des moyens, du temps et de l'énergie pour évaluer de façon appropriée les résultats, il n'est jamais trop tôt pour mettre en place des mécanismes de suivi.

Pour mesurer les effets de l'introduction d'un changement, il peut suffire de comparer l'avant et l'après. Dans le cas qui nous occupe, l'évaluation n'est pas si simple, dans la mesure où il convient de mobiliser une véritable démarche de pilotage, soit « une action intégrée en vue d'améliorer le système », selon la définition qu'en donnent Demeuse et Baye (2001) dans le titre de leur article. Comme synthétisé dans le schéma suivant, le pilotage se compose d'une suite d'étapes qui s'enchaînent les unes aux autres : une prise d'information suivie d'un diagnostic débouchant sur la détermination des actions à mettre en œuvre, cette mise en œuvre étant elle-même évaluée, via une nouvelle prise d'information.



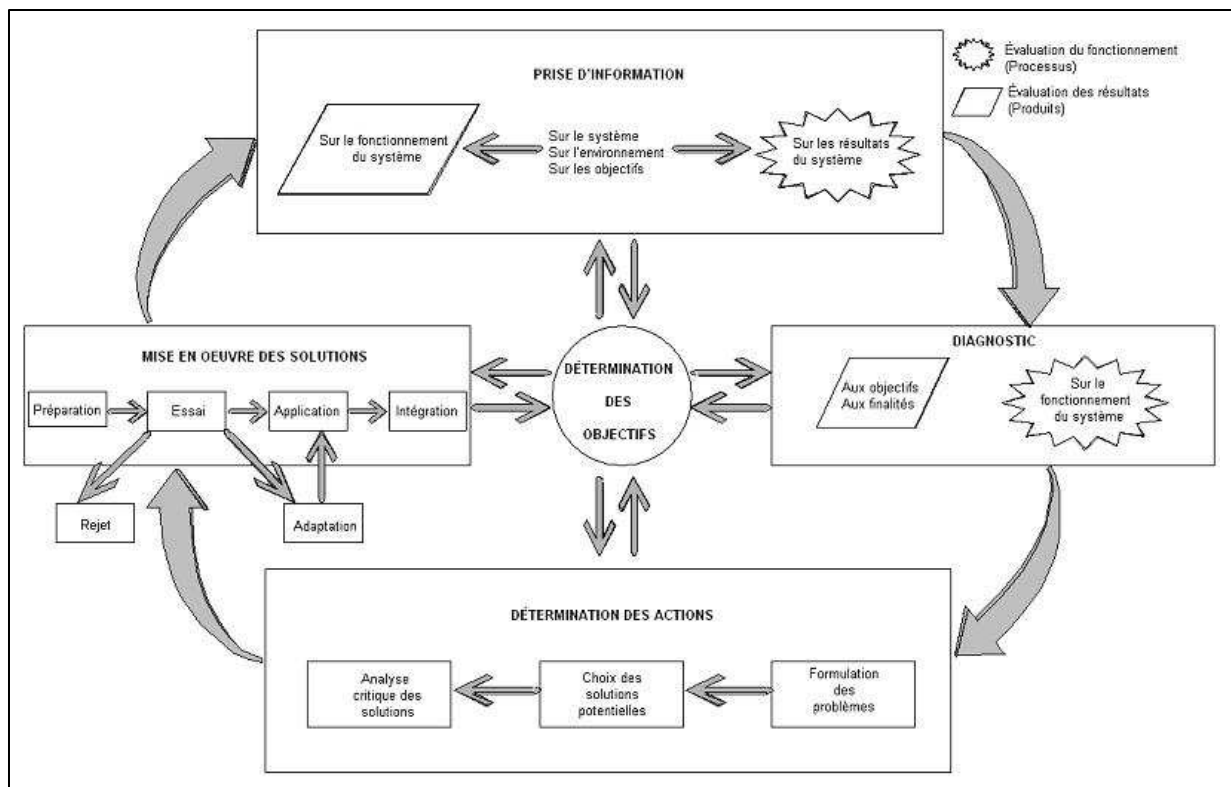


Figure 2 - Un modèle général de pilotage (Demeuse & Baye, 2001)

Le cœur du dispositif est constitué par les objectifs qui influencent toutes les étapes et qui sont influencés en retour. Par exemple, si l'intention est de rendre l'enseignement supérieur plus équitable, il est nécessaire de la traduire en objectifs plus précis, qui soient objectivables, ce qui peut nécessiter le recours à des résultats de recherches existantes voire le lancement d'autres recherches. Dans notre exemple, il convient de définir ce que l'on entend par « équitable », la manière dont on prévoit d'évaluer le degré d'(in)équité et les résultats visés. Si un accord sur des critères opérationnels qui permettent de caractériser des jeunes comme « défavorisés<sup>102</sup> » existe, et que la notion d'équité porte sur l'accès, on peut choisir comme objectif le fait que les inscriptions des jeunes défavorisés en 1<sup>re</sup> année augmentent ou que le nombre de défavorisés inscrits s'accroisse de x% dans un délai fixé ou encore que leur taux d'accès corresponde à leur proportion dans la population. Si l'équité est définie au niveau des résultats, les objectifs peuvent être définis en termes de proportion de diplômés défavorisés dans une tranche d'âge donnée, sous la forme d'un rapport entre le nombre de défavorisés inscrits et le nombre de diplômés, en tenant compte ou pas de la durée de leurs études, etc.

La première étape est constituée par le bilan des résultats du système tel qu'il est au point de départ, ce qui nécessite le recours à des informations les plus objectives possible, préexistantes ou à recueillir, informations qui seront synthétisées sous la forme d'indicateurs. Ils sont idéalement plusieurs, pointant dans la même direction, ce qui permettra de conclure ou non, ultérieurement, à une évolution dans le sens souhaité (Clancy & Goastellec, 2007). Ceux-ci peuvent être conçus à différents niveaux, afin d'examiner les résultats du système selon des

<sup>102</sup> Voir le chapitre suivant.

perspectives différentes, ce qui déterminera le type d'informations nécessaires et la manière de les recueillir.

Dans la thématique qui nous occupe, il est nécessaire dans un premier temps d'étudier l'état des lieux sur un plan global et donc de travailler sur le système d'enseignement supérieur dans son ensemble. La tâche n'est pas simple dans la mesure où la plupart des travaux menés dans ce domaine concernent l'égalité d'accès et non l'égalité des résultats (OCDE, 2008b). Il arrive par exemple que certains pays ne disposent que d'informations globales, qui ne sont pas séparées selon le caractère défavorisé ou non de l'étudiant<sup>103</sup>. Le bilan peut être amorcé à partir d'informations issues d'enquêtes réalisées sur un échantillon représentatif des jeunes, comme, entre autres, les données qui permettent le calcul des indicateurs des *Regards sur l'éducation*<sup>104</sup>. D'autres informations proviennent de sources administratives, comme par exemple l'enquête UOE (Unesco, OCDE, Europe), donnant lieu à des indicateurs comme l'évolution du taux d'accès à l'enseignement tertiaire, selon le sexe ou l'évolution du pourcentage de diplômés délivrés à des femmes à l'issue d'une formation tertiaire de type long ou d'un programme de recherche de haut niveau (doctorat, par exemple), selon le domaine d'études<sup>105</sup>. Un programme de recherche auquel participent de nombreux pays ou régions européens, comme la Flandre, Eurostudent<sup>106</sup>, centré sur l'origine sociale et les conditions de vie des étudiants fournit de façon récurrente des données recueillies auprès d'étudiants, données que certains pays utilisent comme éléments de pilotage de leur enseignement supérieur<sup>107</sup>. Ces informations sont précieuses et parfois sous-exploitées : comme le soulignent Nicaise et Dierendonck (2004), il est non seulement important de participer de manière active aux enquêtes internationales, mais il faut surtout développer des analyses des résultats obtenus et mettre au point un processus de communication afin d'apporter des informations sur les résultats du système d'enseignement.

Au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les données officiellement requises concernant l'accès, le suivi des élèves, leur réussite ou leurs caractéristiques varient selon le type d'établissement et, à l'intérieur de chaque type d'établissement, les données récoltées peuvent encore différer en fonction de l'institution. L'harmonisation des bases de données est en cours<sup>108</sup> et, dans un premier temps, on peut choisir comme critères de catégorisation des jeunes les informations communes aux différents établissements, l'idéal étant d'utiliser celles qui sont nécessaires et suffisantes, selon les résultats de recherche menées à plus petite échelle, par exemple. Il est envisageable dans un deuxième temps d'ajouter des rubriques dans les questionnaires remplis par les étudiants lors de l'inscription, tout en s'assurant de la faisabilité (critères de respect de la vie privée et de fiabilité) de ce recueil, de son lien avec le critère retenu (accès ou réussite) et de son caractère indispensable pour différencier les individus selon leur

---

<sup>103</sup> Groupe de suivi du processus de Bologne, 2012.

<sup>104</sup> Voir l'introduction

<sup>105</sup> OCDE (2012a, pp. 91-93).

<sup>106</sup> Voir notamment Belghith & Vourc'h, 2011. <http://www.eurostudent.eu/>

<sup>107</sup> Groupe de suivi du processus de Bologne, 2012

<sup>108</sup> C'est ainsi que les taux d'accès à l'enseignement supérieur, l'écart entre les hommes et les femmes et entre les étudiants provenant de différentes formes du secondaire, le taux de réussite des étudiants de 1<sup>re</sup> génération en 1<sup>re</sup> année du supérieur et l'évolution de ces mesures peuvent être présentés dans les *Indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles*.

caractère défavorisé ou non. Ces données peuvent également être utilisées au niveau des établissements à des fins d'analyses internes ou externes.

Sur cette base, on peut alors tenter de repérer ce qui pose problème dans le système et qui empêche d'atteindre l'état idéal correspondant à l'atteinte des objectifs (phase de diagnostic), soit la ou les origines du problème.

L'étape suivante est consacrée à la formulation précise des problèmes, ce qui permet d'envisager des pistes de solutions destinées à améliorer le système. Il est intéressant à cette étape d'identifier les variables changeables, sur lesquelles il est possible d'agir, et parmi celles-ci, celles qui relèvent du niveau d'enseignement sur lequel il a été décidé de faire porter les efforts. Le projet étudié dans le cadre de ce rapport prévoit le recours à un financement différencié comme levier de changement dans chaque établissement. Les modalités envisageables dans ce cadre doivent passer au crible de l'analyse critique et peuvent entre autres faire l'objet de simulations (soit une sorte de pilotage dans le cadre d'un processus plus large de pilotage). Comme le signalent Demeuse et Baye (2001, p. 47), « la solution est souvent complexe et ne porte pas forcément directement sur le problème identifié ». Le cas échéant, elles deviennent des propositions d'action, mises en œuvre à titre d'études pilotes ou appliquées de manière générale. Des mesures correctrices ou de régulation doivent alors être mises en application et on revient en quelque sorte à la case départ, pour une phase de récolte d'informations, permettant de calculer des indicateurs à confronter aux objectifs etc.

Enfin, pour reprendre les termes de Demeuse et Baye (2001, pp. 26-27), « Un système éducatif piloté est donc un système sous contrôle et pour lequel il existe des normes vers lesquelles il doit tendre. [...] Il n'y a dans le pilotage, à proprement parler, ni début, ni fin, mais une suite d'étapes ordonnées qui s'enchaînent les unes aux autres de manière à atteindre un état d'équilibre dynamique ».

Au terme de cette mise en évidence du caractère indispensable d'une démarche de pilotage, ce qui implique de disposer de données pour évaluer le dispositif mis en œuvre, il nous semble important de revenir sur un élément qui n'a été qu'évoqué ci-dessus : la nécessité d'établir, voire de négocier pour les dimensions traitées des définitions sans ambiguïté. Nous avons tracé à très grands traits dans notre exemple deux manières de définir l'équité, ce qui oriente les stratégies à développer selon que sont visés l'accès ou la réussite.

## CHAPITRE 4 : MISE À L'ÉTUDE D'INDICATEURS UTILISABLES POUR DIFFÉRENCIER LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### PARTIE 1 : CHOIX DES VARIABLES

---

Dans le deuxième chapitre de ce rapport, différents critères sur lesquels le financement des établissements d'enseignement supérieur pourrait reposer ont été mis en évidence. Ceux-ci ont été dégagés à partir des groupes sous représentés - en termes d'accès ou de réussite - dans l'enseignement supérieur. Dans les chapitres qui suivent, la pertinence et la faisabilité de l'utilisation de ces indicateurs sont étudiées.

#### 1. RÉCOLTE DES DONNÉES

Dans un premier temps, le travail de l'équipe de recherche a consisté à récolter les données nécessaires à la mise à l'étude des indicateurs. Les données relatives aux étudiants des universités ont été recueillies auprès du Conseil des Recteurs des universités francophones de Belgique (CRef) en ce qui concerne les données globales et auprès du service inscription de trois universités belges francophones en ce qui concerne les données relatives à l'origine et au parcours des étudiants.

Les données collectées auprès des universités diffèrent d'une institution à l'autre. En effet, si certaines informations sont collectées de manière systématique dans toutes les universités, d'autres ne le sont pas mais font l'objet d'enquêtes propres à chaque institution. Dans la première institution, la base de données obtenue est relative à l'année académique 2011-2012. Dans la deuxième institution, les données sont relatives aux années académiques 2011-2012 et 2012-2013. Enfin, dans la troisième université<sup>109</sup>, les données obtenues concernent uniquement l'année académique en cours, c'est-à-dire l'année 2012-2013.

Les données relatives aux étudiants de l'enseignement supérieur non universitaire ont été obtenues par l'intermédiaire de l'Observatoire de l'Enseignement Supérieur<sup>110</sup> dont les missions sont notamment la collecte et l'analyse des données statistiques pour l'enseignement supérieur, la publication d'un tableau de bord annuel de l'enseignement supérieur et la création d'indicateurs relatifs à toute mesure prise en faveur de l'enseignement supérieur. Elles sont issues de la base de données « SATURN », gérée par l'ETNIC. Cette base de données est construite à partir d'une collecte effectuée annuellement auprès des hautes écoles et des écoles supérieures des arts et reprend les informations relatives à tous les étudiants qui se sont inscrits depuis le début de l'année académique en question y compris les étudiants inscrits en tant qu'élèves libres, les étudiants « irréguliers » et les étudiants désinscrits. Les étudiants inscrits

---

<sup>109</sup> Dans un souci de confidentialité, les numéros attribués aux trois universités ne sont pas les mêmes d'une section à l'autre du document.

<sup>110</sup> Créé par le décret du 18 juillet 2008 démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur.

dans le cadre d'une mobilité Erasmus, Leonardo ou autre ne sont, quant à eux, pas repris dans le fichier.

## 2. INDICATEURS MIS À L'ÉTUDE

Le modèle issu de l'étude de l'efficacité en éducation (Scheerens, 2000) permet de situer les indicateurs.

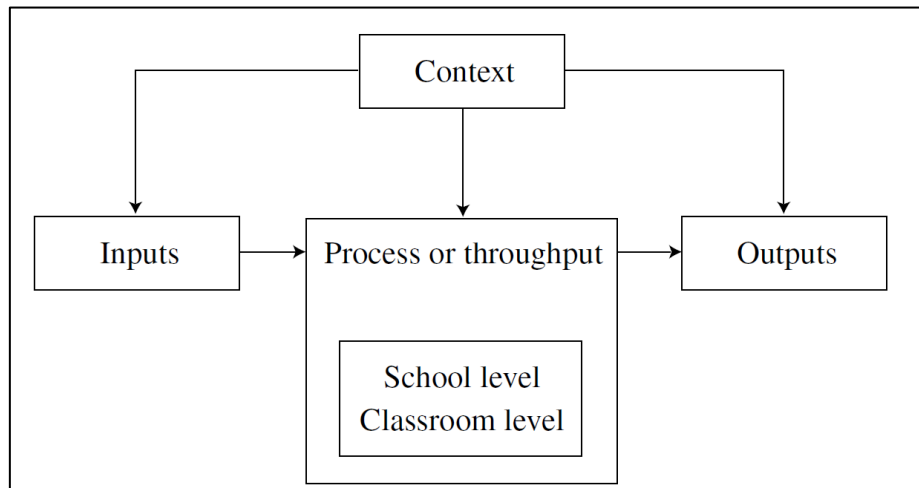


Figure 3 - Le modèle CIPO (Scheerens, 2000, p. 35)

Grâce à ce modèle, les indicateurs peuvent être placés dans trois catégories :

- **Inputs** : les indicateurs qui donnent une image de la composition du public entrant dans l'institution concernée.
- **Processus** : les indicateurs qui donnent une image de la manière dont l'institution gère les flux d'étudiants. Ce sont des indicateurs qui vont refléter dans quelle mesure un certain type d'étudiants (par exemple les étudiants les plus socio-économiquement défavorisés) sont amenés jusqu'à la sortie des études supérieures par l'institution ou au contraire sont accueillis en première année mais décrochent par la suite.
- **Outputs** : les indicateurs qui donnent une image des résultats obtenus par l'institution. Il peut s'agir de taux de diplomation, voire d'insertion dans le marché du travail.

## **2.1. Indicateurs au niveau des inputs**

Trois types d'indicateurs au niveau des inputs ont été mis en évidence dans la revue de la littérature : l'origine socio-économique, le fait que l'étudiant soit porteur d'un handicap et le parcours scolaire antérieur de l'étudiant.

### *2.1.1. L'origine socio-économique*

Plusieurs indicateurs peuvent être utilisés pour traduire l'origine socio-économique des étudiants. Dans l'enseignement supérieur belge francophone, quatre indicateurs permettant de le refléter ont été identifiés : le statut de boursier, le niveau d'études des parents, la profession des parents et l'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance.

#### **A. Le statut de boursier**

Le statut de boursier est une mesure directe et individuelle des revenus de l'étudiant ou de la personne dont il est à charge. Quel que soit le type d'enseignement, le statut de boursier est une donnée systématiquement récoltée par les institutions.

L'étudiant boursier bénéficie d'une allocation d'études, c'est-à-dire d'une aide financière gérée par le Service des Allocations et prêts d'études du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et octroyée aux étudiants à faibles revenus ou dont les personnes de qui ils sont à charge ont un faible revenu. Les conditions d'octroi des allocations sont fixées par l'Exécutif et le montant de l'allocation d'études est calculé en fonction :

- des revenus ;
- du nombre de personnes à charge ;
- de l'année d'études ;
- du fait d'être externe ou interne ;
- du fait de bénéficier ou non d'allocations familiales ;
- du fait d'être en dernière année (l'étudiant bénéficie d'une majoration de 10 % de son allocation) ;
- du fait que l'étudiant externe habite à plus de 20 km de son établissement d'enseignement.

Outre les conditions financières, l'obtention d'une bourse d'études est conditionnée à plusieurs critères d'ordre pédagogique, identiques quel que soit le type d'enseignement supérieur suivi (court ou long, à l'université, en haute école ou en école supérieure des arts) :

- fréquenter l'enseignement supérieur de plein exercice ;
- être étudiant régulier ;
- ne pas être inscrit dans une année d'étude de niveau égal ou inférieur à une année ou l'étudiant a déjà été inscrit (il est toutefois possible d'obtenir une dérogation unique durant le parcours menant au grade de bachelier).

Dans le cas où un étudiant échoue une année d'étude, il devra réussir une année d'études d'un même niveau pour pouvoir récupérer le droit à prétendre à l'allocation d'études. Deux échecs ou réorientations dans une année d'études de même niveau impliquent la perte du droit à l'allocation qui est récupérable par la réussite de deux années consécutives dans ce même niveau. Enfin, si l'étudiant échoue une nouvelle fois ou s'il suit à nouveau une année d'études de même niveau, il perd définitivement le droit à une allocation d'études (Communauté française, 1983).

Outre l'aide financière, les étudiants bénéficiant d'une allocation octroyée par le service des prêts et allocations d'études de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou d'une bourse de la Coopération au développement bénéficient également de la gratuité pour le droit d'inscription. Dans l'enseignement supérieur non universitaire, aucun droit complémentaire ou frais administratifs ne peuvent être réclamés aux étudiants bénéficiant d'une allocation d'études.

Les étudiants de condition modeste qui n'entrent pas dans les conditions d'octroi d'une allocation ou d'une bourse<sup>111</sup> peuvent bénéficier d'une réduction du minerval. En haute école et dans les écoles supérieures des arts, aucun droit complémentaire ne peut leur être réclamé et les frais administratifs ne peuvent, quant à eux, dépasser un plafond pour ces mêmes étudiants.

## **B. Le niveau d'études des parents**

Le niveau d'études des parents est une mesure indirecte et individuelle du statut socio-économique de l'étudiant. Cette information n'est pas reprise dans la base de données SATURN et n'est donc pas disponibles pour les étudiants inscrits en haute école ou en école supérieure des arts. Dans l'enseignement supérieur universitaire, le niveau d'étude le plus élevé des parents est parfois récolté dans le cadre d'enquêtes et est disponible pour l'une des trois institutions dont l'équipe de recherche a obtenu des données.

## **C. La profession des parents**

Comme le niveau d'études le plus élevé des parents, la profession qu'ils exercent est une mesure indirecte et individuelle du statut socio-économique de l'étudiant qui n'est pas renseignée dans la base de données SATURN. Au niveau des universités, la profession des parents ne fait pas l'objet d'une prise d'information dans les trois institutions interrogées. Lorsque c'est le cas, il s'avère que cette information est difficilement exploitable puisque son codage n'est pas uniformisé et ne repose pas sur une nomenclature précise (transcription en toutes lettres de la réponse de l'étudiant). Pour pouvoir prendre en compte la variable « profession des parents »,

---

<sup>111</sup> Dans l'enseignement supérieur hors université un étudiant est considéré comme étant de condition modeste lorsque ses revenus imposables dépassent de maximum 2.961 € (indexés) celui qui permet l'octroi d'une allocation d'études, eu égard au nombre de personnes à charge. (AGCF du 25 mai 2007 définissant ce qu'il y a lieu d'entendre par étudiant de condition modeste dans l'enseignement supérieur hors universités)

Dans l'enseignement supérieur universitaire un étudiant est considéré comme étant de condition modeste lorsque ses revenus imposables dépassent de maximum 2.800 € (indexés) celui qui permet l'octroi d'une allocation d'études, eu égard au nombre de personnes à charge. (AGCF du 5 mai 2004 fixant les conditions et les modalités d'obtention des droits d'inscriptions intermédiaires dans les Universités)

un travail de recodage de l'information devrait être envisagé. Celui-ci devrait alors être effectué en fonction d'une nomenclature existante telle que la CITP-88, à partir de laquelle il est possible d'attribuer un indice socio-économique (Ganzeboom, De Graaf, Treiman, & De Leeuw, 1992).

#### **D. L'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance<sup>112</sup>**

L'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance est une mesure indirecte qui mêle un indicateur de type socio-économique et un indicateur de type « parcours scolaire antérieur ».

Basé sur le quartier<sup>113</sup> d'origine de l'élève, l'indice socio-économique a été créé par une équipe interuniversitaire (Demeuse & Monseur, 1999). Un indice socio-économique<sup>114</sup> synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique, sur la base de 11 variables<sup>115</sup>. Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside et apporte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Il est recalculé tous les trois ans sur la base des dernières données statistiques disponibles.

L'indice socio-économique attribué à chaque implantation d'enseignement secondaire permet de classer les établissements de manière croissante - en débutant par l'implantation qui obtient l'indice socio-économique moyen le plus faible et en terminant par celle qui présente l'indice socio-économique moyen le plus élevé - et de les répartir, ensuite, en fonction de leur population scolaire cumulée, en vingt classes comportant chacune 5 % de la population. Ces classes sont numérotées de 1 à 20, de celle comportant l'indice socio-économique moyen le plus faible à celle qui comporte l'indice socio-économique moyen le plus élevé. La classe 3 est scindée en une classe 3a et une classe 3b comportant respectivement 3,5 % et 1,5 % de la population.

Dans le cadre de cette étude, l'idée est d'attribuer à chaque étudiant du supérieur l'indice socio-économique moyen de l'ensemble de l'école dans laquelle il était inscrit en dernière année de l'enseignement secondaire. Il s'agit donc d'une mesure triplement indirecte (une approximation pour un étudiant d'une approximation par école d'une approximation par quartier) de statut

---

<sup>112</sup> Cette brève présentation est issue d'un texte déjà publié (Friant, Derobertmeasure, & Demeuse, 2008).

<sup>113</sup> La notion de quartier est ici à entendre comme une division statistique du territoire : « secteur statistique, au sens défini par l'Institut National de Statistique, notamment lors des Recensements généraux de la Population » (Demeuse, 2002, p. 219).

<sup>114</sup> Dans la suite de ce document, nous nommerons cet indice socio-économique par son abréviation « SES ».

<sup>115</sup> Les 11 variables actuellement retenues dans le calcul de l'indice socio-économique, obligatoirement soumises à l'approbation du gouvernement, s'inscrivent dans les six domaines suivants (Décret du 30 avril 2009) :

- les revenus par habitant,
- le niveau des diplômes,
- le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti,
- les activités professionnelles,
- le confort des logements.

Le recours à plusieurs variables permet d'appréhender au mieux la complexité socio-économique des quartiers tout en obtenant un indice stable et fiable (Demeuse & Monseur, 1999).



socio-économique individuel. Elle n'est cependant pas dénuée d'intérêt car il s'avère que la composition socio-économique des établissements a un effet sur les performances scolaires des élèves (Monseur & Crahay, 2008) et leurs aspirations d'études supérieures (Dupriez, Monseur, & Van Campenhout, 2009). En ce sens, l'indice socio-économique de l'école secondaire fréquentée par l'étudiant peut tout autant être considéré comme un indicateur de parcours scolaire qu'un indicateur socio-économique.

Les bases de données collectées dans les universités contiennent toutes l'école secondaire d'origine des étudiants. En croisant cette information avec la liste des établissements publiée par Arrêté du Gouvernement de la Communauté française<sup>116</sup>, il est possible de connaître la classe d'ISE à laquelle ces établissements appartiennent. Etant donné son caractère confidentiel, l'ISE des établissements n'a, quant à lui, pas pu être pris en compte.

L'école secondaire d'origine des étudiants est une information faisant l'objet de la collecte SATURN. Toutefois, à l'heure actuelle, ce champ ne fait pas l'objet d'un nettoyage de la part par l'Observatoire de l'Enseignement Supérieur et n'a donc pas été inclus dans la base de données fournie à l'équipe de recherche.

## **2.2. Les étudiants en situation de handicap**

Les étudiants en situation de handicap bénéficient d'aides matérielles et pédagogiques. Celles-ci sont prises en charge par l'AWIPH en région wallonne et par le service bruxellois PHARE en région bruxelloise. Les étudiants dont le handicap est reconnu à plus de 66% peuvent bénéficier d'une allocation d'études durant plusieurs années consécutives, le nombre d'années dépendant de la durée normale des études. Ainsi, pour des études ayant une durée de 3, 4 ou 5 années, l'étudiant en situation de handicap peut bénéficier d'une allocation durant 5, 6 ou 7 années consécutives. Pour des études dont la durée est de 6 ou 7 années, il peut bénéficier de ces allocations durant 9 ou 10 années.

Les personnes présentant un handicap bénéficiant déjà d'une aide pédagogique particulière et étant assimilés aux étudiants boursiers, leur situation n'est pas prise en compte dans le cadre de la mise à l'épreuve d'indicateurs permettant de différencier le financement de l'enseignement supérieur. Toutefois, en vue de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes présentant un handicap, il est envisageable d'encourager les institutions mettant en place des adaptations au niveau de l'infrastructure.

---

<sup>116</sup> Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 24 mars 2011 établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

### 2.3. Le parcours scolaire antérieur de l'étudiant

Pour prendre en compte le parcours scolaire antérieur de l'étudiant, trois indicateurs peuvent être utilisés : la forme d'enseignement suivi dans le secondaire, le retard scolaire acquis durant l'enseignement obligatoire ou encore de fait que l'étudiant ait déjà été inscrit dans l'enseignement supérieur.

#### A. La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire.

A partir de la troisième année de l'enseignement secondaire ordinaire belge francophone, l'enseignement se décline en deux sections : l'enseignement de transition et l'enseignement de qualification. L'enseignement de transition a pour objectif de préparer les élèves à la poursuite des études dans l'enseignement supérieur, tout en offrant la possibilité d'entrer dans la vie active. L'enseignement de qualification, quant à lui, vise à préparer les élèves à l'entrée dans la vie active par l'obtention d'un certificat de qualification mais doit également leur permettre de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur (A.R. 29.06.1984).

Chacune des deux sections d'enseignement se subdivise en trois formes. Dans l'enseignement de transition, les formes sont l'enseignement général (G), l'enseignement technique (TT) et l'enseignement artistique (AT). Dans l'enseignement de qualification, les trois formes existantes sont le technique (TQ), l'artistique (AQ) et le professionnel (P). La Figure 4 présente l'organisation des deuxièmes, troisièmes et quatrièmes degrés de l'enseignement secondaire. Les cases grisées correspondent aux années au terme desquelles l'élève obtient le certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) donnant accès à l'enseignement supérieur.

	Enseignement de transition			Enseignement de Qualification			Age <sup>117</sup>	
2 <sup>ème</sup> degré	3G	3TT	3AT	3TQ	3AQ	3P	14	
	4G	4TT	4AT	4TQ	4AQ		4P	15
3 <sup>ème</sup> degré	5G	5TT	5AT	5TQ	5AQ	5P	16	
	6G	6TT	6AT	6TQ	6AQ		6P	17
	Année préparatoire à l'enseignement supérieur			7TQ		7P	4 <sup>ème</sup> degré P 1 <sup>ère</sup> 2 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup>	
								18
								19
							20	

Figure 4 - Organisation du 2<sup>ème</sup> et du 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire en FWB

<sup>117</sup> Age théorique de l'élève lors de son entrée dans l'année scolaire.

Le type d'enseignement secondaire dans lequel les étudiants ont obtenu leur CESS est une information disponible tant pour l'enseignement universitaire que pour l'enseignement supérieur hors université.

## **B. Le retard scolaire**

Tout comme le type d'enseignement secondaire fréquentée, le retard scolaire acquis par les étudiants avant leur entrée dans l'enseignement supérieur est une puissante variable explicative de leur réussite future dans l'enseignement supérieur (Droesbeke, 2008; Droesbeke *et al.*, 2001).

Le retard scolaire pris en compte est celui acquis avant la fin des études secondaires. Celui-ci est calculé à partir de l'année de naissance des étudiants et de l'année lors de laquelle ils ont obtenu leur CESS. Cette manière de procéder permet d'éviter de considérer comme étant en retard des étudiants n'ayant jamais échoué mais entrant dans l'enseignement supérieur après avoir effectué un séjour à l'étranger, une année préparatoire à l'enseignement supérieur ou toute autre activité retardant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

## **C. Les étudiants de première génération**

Dans le décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités, l'étudiant de première génération dans l'enseignement supérieur est défini comme un « *étudiant régulièrement inscrit en première année d'études qui n'a jamais été inscrit, au sens de ce décret, à une année d'études dans l'enseignement supérieur ou à des enseignements figurant au programme d'une année d'études de ces établissements. Les années préparatoires aux épreuves ou concours d'admission organisées par des établissements d'enseignement supérieur belges ou étrangers sont assimilées à ces années d'études supérieures.* »

Toutefois, les informations reprises dans les bases de données des universités se distinguent de cette définition puisqu'elles se basent sur la définition donnée par le CRef pour qui « *un étudiant de première génération universitaire est un étudiant inscrit pour la première fois en première année du grade de bachelier (1ère année du 1er cycle de transition) et qui n'a jamais été inscrit auparavant dans une institution universitaire belge ou étrangère* ».

Le fait que les étudiants soient ou non de première génération est une information disponible pour les étudiants des hautes écoles et des écoles supérieures des arts.

Avant de mettre à l'étude les différents indicateurs susceptibles d'être utilisés dans le cadre de la différenciation du financement de l'enseignement supérieur, il convient d'étudier la robustesse des informations disponibles. Cette deuxième partie du quatrième chapitre vise à préciser dans quelle mesure les informations disponibles couvrent une part suffisante de la population ou reflètent bien les informations qu'elles sont censées représenter.

### *1. HAUTES ÉCOLES ET ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS*

Les données reçues sont relatives aux 5 dernières années disponibles, c'est-à-dire de l'année académique 2006-2007 à l'année académique 2010-2011 incluse. S'il semble qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, la volonté est de systématiser la collecte d'informations permettant de définir le public présent dans l'enseignement supérieur non universitaire ainsi que de visualiser son parcours, toutes les informations ne sont pas encodées. On observe néanmoins diminution du taux de données manquantes au fil du temps. L'année académique pour laquelle on compte le moins de données manquantes est l'année 2009 – 2010. Même si le codage semble s'améliorer d'année en année, les données relatives aux résultats des étudiants ne sont pas fournies pour l'année 2010-2011. Les analyses effectuées portent donc sur l'année 2009-2010.

Le Tableau 11 reprend, pour l'ensemble des données récoltées dans le cadre de la recherche, la part de données valides, tous type d'établissement et d'enseignement confondu.

Tableau 11 - Données relatives à l'année académique 2009-2010 issues de la base de données SATURN

		FASE établissement	FASE implantation	Type d'établissement	Type d'enseignement	Catégorie d'études
N	Valide	85.041	85.041	85.041	85.041	85.041
	Manquante	0	0	0	0	0
% Valide		100%	100%	100%	100%	100%

		Année et cycle d'étude	Sexe	Date de naissance	Nationalité au regard du financement	Modalité d'inscription au regard du financement
N	Valide	85.041	85.041	85.041	82.840	63.679
	Manquante	0	0	0	2201	21.362
% Valide		100%	100%	100%	97,41%	74,88%

		Première génération	Régulier ou libre	Boursier	Condition modeste	Année d'obtention du CESS
N	Valide	80.174	83.867	82.331	84.750	23.865
	Manquante	4.867	1.174	2.710	291	61.176
% Valide		94,28%	98,62%	96,81%	99,66%	28,06%

		Type de secondaire obligatoire suivi	Résultats en fin d'année	Diplôme délivré lors de cette année académique	Titre d'accès à la 1ère année du cycle
N	Valide	70.896	85.041	18.039	79.514
	Manquante	14.145	0	67.002	5.527
% Valide		83,37%	100%	21,21%	93,5%

Sur 19 variables, 15 ont un pourcentage de données valides supérieur à 90%, 13 ont un pourcentage supérieur à 95% et 9 obtiennent un taux de 100% de réponses valides.

Dans les sections suivantes, les analyses porteront principalement sur les trois premières années de bachelier car c'est au sein des premières années dans l'enseignement supérieur que le risque de décrochage est le plus important (Morlaix & Suchaut, 2012).

## 1.1. Indicateurs au niveau des inputs

### 1.1.1. Indicateurs socio-économiques

#### A. Le statut de boursier

La variable « boursier » a été correctement encodée pour 82.331 étudiants, le taux de données valides est donc de 96,81%. Toutefois, les codes utilisés pour cette variable sont : boursier, non boursier, bourse refusée et bourse en attente. Pour la dernière catégorie, l'information dont nous disposons ne peut donc pas être utilisés. Dans les analyses suivantes, elle sera donc considérée comme réponse non valide. Le code « bourse refusée » a quant à lui été assimilé au code « non boursier ». Finalement, le taux de réponses valides est supérieur à 96% pour les hautes écoles. En ce qui concerne l'enseignement artistique, le taux de réponses valides est proche de 90% pour le type court, mais inférieur à 70% pour le type long.

**Tableau 12 - Nombre d'étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études**

Enseignement		Année d'étude	Boursier	Non boursier	Total données valides	Total étudiants	% de données valides
Haute Ecole	Type court	BA1	4373	26453	30826	31652	97,39
		BA2	2449	15013	17462	17894	97,59
		BA3	1968	11338	13306	13718	97,00
		<b>Total</b>	<b>8790</b>	<b>52804</b>	<b>61594</b>	<b>63264</b>	<b>97,36</b>
	Type long	BA1	502	3978	4480	4604	97,31
		BA2	217	2205	2422	2469	98,10
		BA3	224	2197	2421	2498	96,92
		<b>Total</b>	<b>943</b>	<b>8380</b>	<b>9323</b>	<b>9571</b>	<b>97,41</b>
Ecole Supérieure des Arts	Type court	BA1	14	1075	1089	1212	89,85
		BA2	8	713	721	801	90,01
		BA3	8	533	541	616	87,82
		<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>2321</b>	<b>2351</b>	<b>2629</b>	<b>89,43</b>
	Type long	BA1	14	1002	1016	1537	66,10
		BA2	26	638	664	996	66,67
		BA3	19	597	616	893	68,98
		<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>2237</b>	<b>2296</b>	<b>3426</b>	<b>67,02</b>

## B. Le statut d'étudiant de condition modeste

Pour les étudiants inscrits en haute école, l'information est fournie de manière systématique. Le nombre d'étudiants bénéficiant du statut de condition modeste est faible puisque dans l'enseignement de type court, ces étudiants ne représentent que 0,3% de la population. Dans l'enseignement de type long, ce taux s'élève à 0,4%.

Dans l'enseignement artistique, l'information n'est pas disponible pour tous les étudiants. Le pourcentage de réponses valides varie de 87,27% dans la deuxième année d'enseignement de type court à 98,83% dans la première année du type long. Dans les écoles supérieures des arts, aucun étudiant pour lequel l'information est fournie n'est bénéficiaire du statut d'étudiant de condition modeste.

Tableau 13 - Nombre d'étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études

Enseignement		Année d'étude	Nombre d'étudiants bénéficiaire	Nombre d'étudiants non bénéficiaire	Données valides	Total étudiants	% de données valides
Haute Ecole	Type court	BA1	81	31571	31652	31652	100,00
		BA2	62	17832	17894	17894	100,00
		BA3	55	13663	13718	13718	100,00
		Total	198	63066	63264	63264	100,00
	Type long	BA1	15	4589	4604	4604	100,00
		BA2	15	2454	2469	2469	100,00
		BA3	10	2488	2498	2498	100,00
		Total	40	9531	9571	9571	100,00
Ecole Supérieure des Arts	Type court	BA1	0	1148	1148	1212	94,72
		BA2	0	699	699	801	87,27
		BA3	0	553	553	616	89,77
		Total	0	2400	2400	2629	91,29
	Type long	BA1	0	1519	1519	1537	98,83
		BA2	0	978	978	996	98,19
		BA3	0	881	881	893	98,66
		Total	0	3378	3378	3426	98,60

### 1.1.2. Indicateurs de parcours scolaire antérieur

Dans la base de données SATURN, quatre variables permettent d'appréhender le parcours scolaire antérieur des étudiants : l'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance, la forme d'enseignement fréquentée dans la dernière année de l'enseignement secondaire, le retard scolaire acquis par les étudiants et le statut d'étudiant de première génération. Toutefois, comme cela a déjà été mentionné dans la section relative aux indicateurs socio-économiques, la variable « école secondaire d'origine des étudiants » n'a pas été fournie. L'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance n'a pas donc pas pu être pris en compte.

#### **A. Forme d'enseignement fréquentée dans la dernière année de l'enseignement secondaire**

La base de données SATURN fournit le type d'enseignement secondaire suivi pour 83,37% des étudiants inscrits durant l'année académique 2009-2010. Par type d'enseignement et par durée d'études, les taux d'encodages sont les suivants pour les étudiants inscrits en première année de bachelier :

- Haute Ecole, type court : 88,1%
- Haute Ecole, type long : 74,7%
- Ecole Supérieure des Arts, type court : 71,2%
- Ecole Supérieure des Arts, type long : 71,1%

En plus des données manquantes, l'encodage dans la base de données est imprécis en ce qui concerne les étudiants ayant fréquenté l'enseignement artistique ou l'enseignement technique dans le secondaire. Pour ces deux formes d'enseignement, les catégories présentes dans la base de données sont les suivantes : transition, qualification, non précisé.

#### **B. Retard scolaire**

En disposant de la date de naissance des étudiants ainsi que l'année d'obtention de leur CESS, il est possible de connaître l'âge auquel ils ont quitté l'enseignement secondaire et donc de déterminer si, durant leur parcours, ils ont accumulé du retard. Toutefois, si la date de naissance est encodée pour chaque étudiant dans la base de données SATURN, l'année d'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur n'est précisée que pour 28,06% des étudiants. De plus, la validité des données peut être interrogée puisque, d'après les données obtenues, l'âge atteint en fin de sixième année secondaire par les élèves inscrits en haute école varie de 1 à 55 ans. Le retard scolaire n'est donc pas une variable qui a été prise en compte.



## C. Le statut d'étudiant de première génération

La base de données SATURN indique si l'étudiant est de première génération dans l'enseignement supérieur pour tous les étudiants inscrits en haute école. Pour les étudiants inscrits dans l'enseignement artistique, l'information est précisée pour un grand nombre d'étudiants (98,7% dans le type court ; 99,5% dans le type long).

Qu'il s'agisse de l'enseignement artistique ou non, la proportion d'étudiants de première génération est plus élevée dans le type long que dans le type court.

Tableau 14 - Nombre d'étudiants de première génération en 1ère année de bachelier

Enseignement	Première génération	Déjà un parcours dans le supérieur	Données valides	Total étudiants	% de données valides
HE - Type court	16891	14761	31652	31652	100
HE - Type long	2659	1945	4604	4604	100
ESA - Type court	596	600	1196	1212	98,7
ESA - Type long	814	716	1530	1537	99,5

### 1.2. Indicateurs au niveau des processus (process)

La base de données mise à disposition de l'équipe de recherche répertorie les résultats obtenus par les étudiants en fin d'année. Les catégories disponibles sont :

- **Réussite** : étudiants ayant réussi l'année dans laquelle ils étaient inscrits durant l'année académique 2009-2010.
- **Diplôme final** : étudiants ayant réussi la dernière année du cursus dans lequel ils étaient inscrits en 2009-2010.
- **Qui ont réussi mais ne sont plus présents** : étudiants ayant réussi l'année dans laquelle ils étaient inscrit durant l'année académique 2009-2010 mais ne s'étant pas inscrit pour poursuivre le cursus durant l'année académique 2010-2011.
- **Réussite à 48 crédits** : étudiants n'ayant pas terminé l'année d'études suivie avec succès mais ayant obtenu des résultats satisfaisants pour au moins 48 crédits sur 60.
- **Redoublant** : étudiants ayant terminé l'année académique 2009-2010 en ayant validé moins de 48 crédits.
- **Abandon** : étudiants n'ayant pas présenté l'ensemble des épreuves certificatives.

La variable « résultat en fin d'année » est disponible pour la totalité des étudiants inscrits durant l'année académique 2009-2010.

## 2. UNIVERSITÉS

### 2.1. Indicateurs au niveau des inputs

#### 2.1.1. Indicateurs socio-économiques

##### A. Le statut de boursier ou d'étudiant de condition modeste

Les données obtenues sont codées de manière différente dans les trois institutions. Alors que dans l'institution « U3 » on distingue uniquement les étudiants boursiers et non boursiers, dans les institutions « U1 » et « U2 », une distinction plus fine est effectuée puisque l'on relève également les étudiants de condition modeste bénéficiant d'une exonération partielle. Dans l'institution « U2 », une catégorie « réduction de minerval accordé par l'université » est également présente. Celle-ci reprend les étudiants de condition modeste qui ne remplissent pas les conditions académiques leur permettant prétendre à l'obtention d'une bourse d'études et qui bénéficient d'une réduction de minerval offert par l'université.

Le Tableau 15 présente la distribution de la variable « boursier / condition modeste » pour l'ensemble des étudiants (toutes années d'études confondues) inscrits lors de l'année académique la plus récente dans les trois universités.

**Tableau 15 - Distribution de la variable « boursier / condition modeste » dans les trois institutions**

Statut	U1	U2	U3
Boursier	24,2 %	17,2 %	11,8 %
Exonéré partiel	6,4 %	5,1 %	/
Réduction de minerval accordé par l'institution	/	1,9 %	/
Non boursier	69,2 %	75,3 %	88,2 %
Autres	0,3 %	0,5 %	/
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Dans les trois institutions, le statut de boursier est identifié pour plus de 99% de la population. Cet indicateur peut donc être exploité dans le cadre de l'étude.

## B. Le niveau d'études des parents

Le niveau d'études des parents est une information récoltée dans une seule des trois institutions universitaires. Etant donné que cette prise d'information fait l'objet d'une enquête, les étudiants s'inscrivant à l'université ne sont pas dans l'obligation d'y répondre.

Tableau 16 – Distribution du niveau d'études de la mère dans l'une des trois universités

Niveau d'études de la mère	Pourcentage
Non renseigné	56,3
Primaire	0,0
Secondaire inférieur	3,2
Secondaire supérieur	16,7
Supérieur non universitaire de type court	15,5
Supérieur non universitaire de type long	8,3
Universitaire	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Tableau 17 – Distribution du niveau d'études du père dans l'une des trois universités

Niveau d'études du père	Pourcentage
Non renseigné	57,4
Secondaire inférieur	3,3
Secondaire supérieur	16,2
Supérieur non universitaire de type court	10,5
Supérieur non universitaire de type long	12,6
Universitaire	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Dans les Tableau 16 et Tableau 17, on remarque le nombre important de données manquantes : pour près de 6 étudiants sur 10, l'information n'est pas fournie. Pour cette raison, l'exploitation de la variable « niveau d'études des parents » paraît peu pertinente.

### C. La classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance

Pour l'une des institutions, il a été possible d'attribuer une classe d'ISE à 68% de la population. La distribution de ces classes parmi les étudiants est illustrée par la Figure 5.

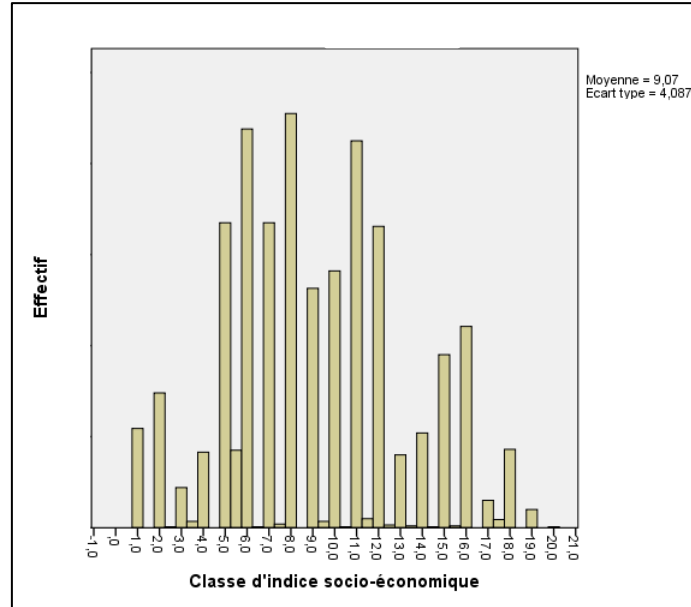


Figure 5 – Distribution de l'ISE de l'établissement secondaire d'origine dans l'une des trois universités

On remarque clairement une distribution décalée vers la gauche (ISE négatif) : les étudiants de de cette institution proviennent, en moyenne, d'écoles à l'ISE plus défavorisé que la moyenne communautaire.

La classe d'ISE des étudiants a également été calculée individuellement pour les étudiants inscrits en première année de bachelier dans deux universités. Dans l'institution 1, la classe d'ISE a pu être calculée pour 84,26% des étudiants de BA1. Dans l'institution 2, elle a pu l'être pour 99,69% des étudiants. Les figures suivantes présentent les répartitions des étudiants.

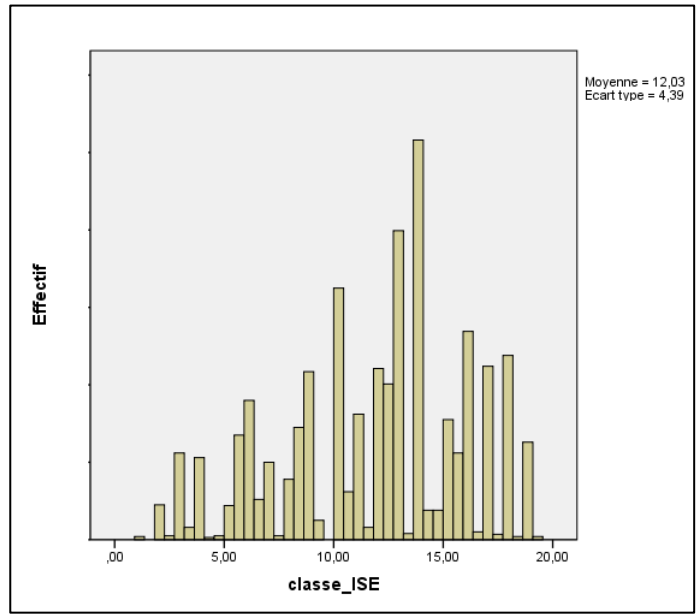


Figure 6 - Distribution de l'ISE de l'établissement secondaire d'origine en BA1 dans l'université 1

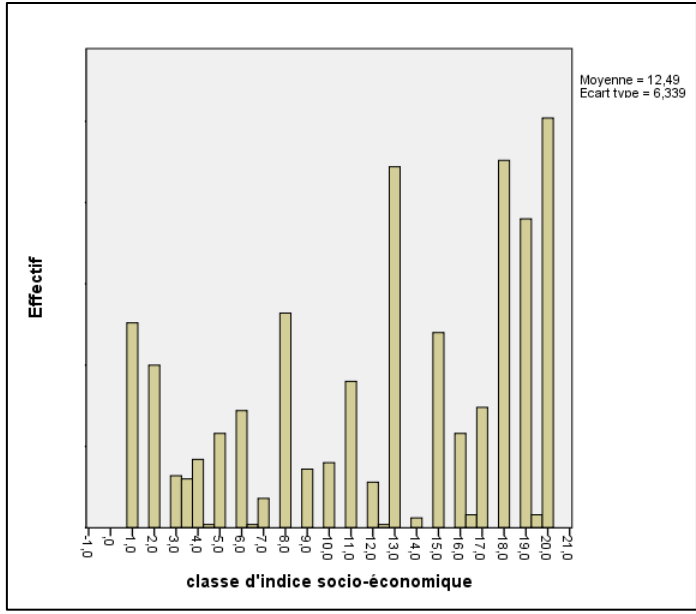


Figure 7 - Distribution de l'ISE de l'établissement secondaire d'origine en BA1 dans l'université 2

## D. Croisements de variables

Dans cette section, les trois variables socio-économiques sont croisées les unes avec les autres de manière à tester leur convergence.

- Statut boursier et niveaux d'études des parents

Les Tableau 18 et Tableau 19 ci-dessous montrent le lien existant, pour les étudiants dont les données sont disponibles (c'est-à-dire un peu plus de 40% de l'une des trois universités ayant fourni des données), entre le statut de boursier et le niveau d'études des parents.

Le Tableau 18, permet de constater que les étudiants boursiers sont proportionnellement plus nombreux à avoir une mère dont le niveau d'études le plus élevé est le secondaires que les étudiants non boursiers (53,1% contre 32,5% pour le niveau secondaire supérieur) et que la proportion s'inverse pour les niveaux d'études supérieures (22,7% contre 40,2% pour le niveau supérieur court). Le Tableau 19, concernant le niveau d'études du père, peut être lu de façon similaire.

**Tableau 18 – Croisement des variables statut boursier et niveau d'études de la mère**

Niveau d'études de la mère	Statut de l'étudiant				Total
	Boursier	Exonéré partiel	Non boursier	Autres	
Primaire	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Secondaire inférieur	13,3%	10,2%	5,1%	20,0%	7,3%
Secondaire supérieur	53,1%	53,1%	32,5%	40,0%	38,2%
Supérieur non universitaire de type court	22,7%	23,8%	40,2%	20,0%	35,3%
Supérieur non universitaire de type long	10,6%	12,2%	22,0%	20,0%	18,9%
Universitaire	0,2%	0,7%	0,2%	0,0%	0,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Tableau 19 – Croisement des variables statut boursier et niveau d'études du père**

Niveau d'études du père	Statut boursier				Total
	Boursier	Exonéré partiel	Non boursier	Autres	
Secondaire inférieur	13,1%	9,6%	5,8%	33,3%	7,7%
Secondaire supérieur	51,5%	50,7%	33,2%	0,0%	38,0%
Supérieur non universitaire de type court	19,7%	21,2%	26,2%	33,3%	24,6%
Supérieur non universitaire de type long	15,5%	17,8%	34,5%	33,3%	29,6%
Universitaire	0,2%	0,7%	0,3%	0,0%	0,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

On remarque qu'il existe une relation entre le statut de boursier et le niveau d'études des parents, même si le recouvrement est loin d'être total puisque ces informations représentent des réalités différentes (un niveau de revenus pour l'une et un niveau de formation pour l'autre). Elles ne peuvent donc pas être interchangées sans conséquence.

Etant donné le taux élevé d'informations manquantes concernant le niveau d'études des parents, la variable « statut boursier » doit être considérée comme la meilleure pour mesurer le statut socio-économique.

- Statut boursier et ISE de l'école d'origine

Le Tableau 20 et la Figure 8 ci-dessous illustrent le lien existant entre le statut boursier et l'indice socio-économique de l'école d'origine de l'étudiant dans une université.

**Tableau 20 – Classe d'ISE de l'établissement d'origine selon le statut boursier**

Classe d'indice socio-économique	Boursier	Exonéré partiel	Non boursier	Autres	Total
<b>1 à 5</b>	22,5%	27,1%	15,6%	10,0%	18,1%
<b>6 à 10</b>	46,6%	44,3%	43,3%	70,0%	44,3%
<b>11 à 15</b>	24,7%	20,7%	30,6%	10,0%	28,5%
<b>16 à 20</b>	6,2%	7,9%	10,4%	10,0%	9,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

On constate que les étudiants boursiers issus d'écoles situées dans les classes 1 à 10 sont plus nombreux que ceux issus des écoles situées dans les classes 11 à 20. Toutefois, cette différence est faible et ne permet donc pas d'établir un lien direct entre ces deux variables. La Figure 8 permet d'illustrer ce faible lien entre le statut de boursier et la classe d'ISE de l'école d'origine.

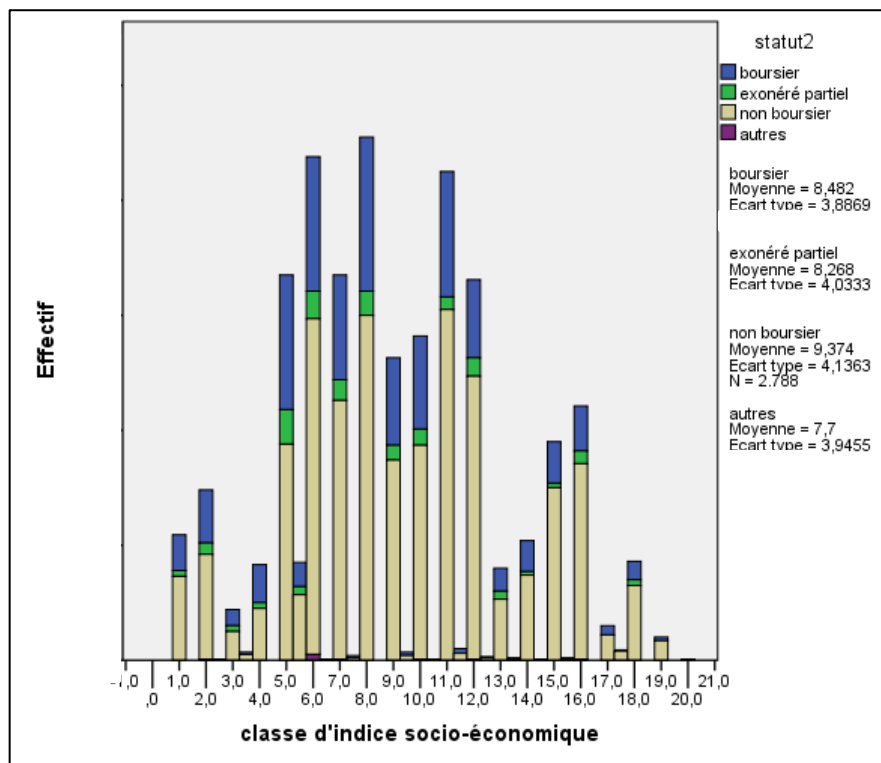


Figure 8 - Distribution de l'ISE de l'école d'origine selon le statut boursier

- Niveau d'études des parents et l'ISE de l'école d'origine

Les Tableau 21 et Tableau 22 illustrent le lien existant entre l'indice socio-économique de l'école d'origine et les niveaux d'études des parents. Notons que leur interprétation doit être effectuée avec prudence en raison des taux de données manquantes élevés : l'information relative au niveau d'études des parents est disponible pour un peu plus de 40% des étudiants de l'institution en question et l'information relative à la classe d'ISE de l'école d'origine est disponible pour près de 70% des étudiants. Finalement, le croisement du niveau d'études des parents et de l'ISE de l'école d'origine ne peut être effectué que pour près d'un élève sur trois.



Tableau 21 – ISE de l'école d'origine en fonction du niveau d'études de la mère

Classe d'ISE	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur	Supérieur non universitaire de type court	Supérieur non universitaire de type long	Universitaire	Inconnu	Total
1 à 5	25,2%	20,8%	10,8%	9,9%	25,0%	20,5%	18,1%
6 à 10	46,6%	46,3%	44,7%	40,9%	0,0%	44,1%	44,3%
11 à 15	21,4%	24,4%	34,6%	39,2%	75,0%	26,3%	28,5%
16 à 20	6,9%	8,4%	10,0%	9,9%	0,0%	9,1%	9,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Grâce au Tableau 21, on peut constater que dans cette institution, la majorité des étudiants dont le niveau d'études le plus élevé de la mère est l'enseignement secondaire ont été scolarisés dans des établissements d'enseignement secondaire dont la classe d'ISE est située entre 1 et 10. Les étudiants dont la mère a obtenu un diplôme d'enseignement supérieur non universitaire ont majoritairement fréquenté des écoles secondaires dont la classe d'ISE est comprise entre 6 et 15. Enfin, les étudiants dont la mère a obtenu un diplôme universitaire ont majoritairement fréquenté des établissements dont la classe d'ISE est située entre 11 et 15. La même tendance est observée en ce qui concerne le niveau d'études du père (Tableau 22).

Tableau 22 – SEI de l'école d'origine en fonction du niveau d'études du père

Classe d'ISE	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur	Supérieur non universitaire de type court	Supérieur non universitaire de type long	Universitaire	Inconnu	Total
1 à 5	22,9%	21,0%	11,1%	13,2%	,0%	19,6%	18,1%
6 à 10	51,4%	46,3%	46,2%	37,0%	20,0%	44,7%	44,3%
11 à 15	15,3%	25,8%	34,0%	37,6%	60,0%	26,7%	28,5%
16 à 20	10,4%	7,0%	8,6%	12,2%	20,0%	9,1%	9,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Bien que l'association de l'ISE de l'école d'origine soit un peu plus forte avec le niveau d'études des parents qu'avec le statut de boursier, on constate que les variables « ISE de l'école d'origine » et « niveau d'études des parents » sont faiblement liées.

## E. En conclusion

Etant donné la disponibilité des données, la bonne couverture de la population et le caractère direct de la mesure, la variable « statut boursier / condition modeste » est, *a priori*, la meilleure variable de mesure du statut socio-économique individuel de l'élève disponible à l'heure actuelle. Notons néanmoins qu'elle est peu discriminante car elle place dans la même catégorie « non boursiers » des étudiants qui sont dans des conditions financières sans doute très différentes puisque l'octroi d'une allocation d'études est conditionné au fait que les revenus

imposables ne dépassent pas un certain plafond. Il est pourtant évident qu'un étudiant dont les personnes de qui il est à charge ont des revenus légèrement supérieur au plafond fixé (pour l'année académique 2012-2013, ce plafond est de 19.742,73 euros pour un ménage ayant un enfant à charge) ne sera pas dans les mêmes conditions matérielles qu'un étudiant dont les deux parents sont des cadres supérieurs.

Le croisement des variables indiquent que l'indice socio-économique de l'école d'origine est faiblement lié au statut de boursier et au niveau d'études des parents. Il ne peut donc pas être considéré comme étant un indicateur satisfaisant de l'origine socio-économique des élèves. Toutefois, l'utilisation de l'ISE de l'école d'origine n'est pas dénuée d'intérêt puisque l'école secondaire fréquentée par un étudiant a une influence sur le parcours dans l'enseignement supérieur en termes d'accès et de réussite. En effet, il semble que les élèves issus d'écoles favorisées ont, toutes choses étant égales par ailleurs, un niveau d'ambition plus élevé que les élèves issus d'écoles plus populaires. Cet effet « établissement » est observable qu'il s'agisse du choix ou non de poursuivre des études supérieures (Duru-Bellat *et al.*, 2004 cités par Dupont & Lafontaine, 2011; Pustjens, Van de Gaer, Van Damme & Onghena, 2004, cités par Dupont & Lafontaine, 2011 ; Draelants & Artoisenet, 2011) ou « *du choix d'études de type universitaire plutôt que non universitaire ou long plutôt que court* » (Dupont & Lafontaine, 2011, p. 469). Au niveau de la réussite, une étude menée en Communauté flamande de Belgique démontre que dans l'enseignement supérieur de type court, l'établissement fréquenté a un effet sur la réussite, ce qui n'est plus le cas dans à l'université (Pustjens, Van de Gaer, Van Damme & Onghena, 2004). Si la classe d'ISE de l'école d'origine est utilisée, elle sera traitée comme un indicateur de parcours scolaire antérieur et non comme un indicateur socio-économique.

### 2.1.2. Indicateurs de parcours scolaire antérieur

#### A. La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire

Le Tableau 23 présente la distribution de la variable « forme d'enseignement » pour l'ensemble des étudiants (toutes années d'études confondues) inscrits lors de l'année académique la plus récente dans les trois universités.

**Tableau 23 – Distribution de la forme d'enseignement suivie dans le dernier degré de l'enseignement secondaire**

Forme d'enseignement	U1	U2	U3
Général	72,2%	74,0%	78,5%
Technique de Transition	3,0%	3,6%	3,0%
Artistique de Transition	0,0%	0,0%	0,0%
Technique de Qualification	2,1%	4,1%	4,1%
Artistique de Qualification	0,0%	0,0%	0,0%
Professionnel	0,1%	0,3%	0,2%
Inconnu	22,6%	18,0%	14,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

La forme d'enseignement suivie par les étudiants dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire est disponible pour moins de 80% des étudiants dans l'université 1, pour un peu plus de 80% des étudiants dans l'université 2 et pour un peu plus de 85% dans l'université 3.

On remarque immédiatement que dans les trois institutions, la majorité des étudiants ont poursuivi des études secondaires dans l'enseignement général, ce qui semble logique étant donné que cette forme d'enseignement fait partie de la section d'enseignement qui vise à préparer les étudiants à l'enseignement supérieur (enseignement secondaire de transition). La part d'étudiants issus de l'enseignement technique de transition est, quant à elle très faible, puisque qu'elle est inférieure à 4% des étudiants dans les trois universités.

De manière assez étonnante, on observe que dans l'université 2 et l'université 3 le nombre d'étudiants ayant terminé l'enseignement secondaire en technique de qualification est légèrement plus élevé que le nombre d'étudiants ayant poursuivi un enseignement technique de transition.

Parmi les étudiants dont la forme d'enseignement fréquentée dans l'enseignement secondaire est connue, aucun n'est issu de l'enseignement artistique.

## B. Le retard scolaire acquis

A partir des données disponibles, il est possible de déterminer si un étudiant est en retard ou non à partir de sa date de naissance. Comme cela a déjà été mentionné dans la première partie de ce chapitre, le retard scolaire pris en compte est celui acquis à la sortie de l'enseignement secondaire. Celui-ci a pu être calculé pour les étudiants de deux universités.

Tableau 24- Taux d'étudiants ayant ou non un retard scolaire dans l'enseignement secondaire

Retard scolaire	U1	U2
A l'heure	64,1%	75,7%
En retard	35,3%	17,1%
Inconnu	0,7%	7,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Le taux de données exploitables est élevé puisque dans la première université l'information relative au retard scolaire est disponible pour plus de 99% des étudiants. Dans la deuxième université, ce taux est supérieur à 92%.

On constate que le profil des étudiants accueillis dans les deux établissements est différent puisque le taux d'élèves en retard est plus de deux fois plus élevé dans l'université 1 que dans l'université 2.

### 2.2. Indicateurs au niveau des processus (process)

Pour deux des trois universités ayant fourni des données relatives aux étudiants, il est possible d'accéder aux résultats des étudiants en fin d'année. Dans la première des deux universités, le résultat en fin d'année est un champ repris dans la base de données. Dans la deuxième université, l'équipe de recherche a obtenu des données de deux années académiques consécutives. En comparant les informations présentes dans les deux bases de données, il est possible d'identifier les étudiants ayant réussi leur année durant l'année académique 1, pour autant qu'ils n'étaient pas inscrits dans la dernière année du cursus. Les étudiants présents dans une année d'études dans la base de données relative à l'année académique 1 et présents dans l'année d'études suivante dans la base de données relative à l'année académique 2 sont considérés comme ayant réussi. Les étudiants étant inscrits dans la même année d'études dans les deux bases de données sont considérés comme ayant échoué. Enfin, on considère que les étudiants présents dans la première base de données mais n'étant pas repris dans la seconde ont échoué. Pour cette dernière catégorie d'étudiants, on ne peut donc qu'approcher le taux de réussite puisqu'il est possible que certains se réorientent ou s'inscrivent dans une autre institution après avoir réussi leur année. En première année de bachelier, les sorties représentent 31,3% des étudiants.

Les résultats des étudiants de la troisième université ne sont pas disponibles étant donné que les données fournies sont celles de l'année académique 2012-2013. Si on ne peut pas connaître le parcours de ces étudiants, on peut considérer comme indicateurs au niveau des processus tous les indicateurs relevant de l'évolution des flux d'étudiants dans l'institution. On peut ainsi créer

par unité d'analyse (la faculté, le programme d'études dans une faculté, ou encore l'université) une pyramide de population à la manière de ce qui a pu être fait pour l'enseignement secondaire (Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008). Ce type d'analyse permet d'examiner dans quelle mesure certaines catégories d'étudiants sont amenés jusqu'à la sortie des études supérieures par l'institution ou, au contraire, sont accueillis en première année mais décrochent par la suite. Cette manière de procéder ne donne qu'un instantané, à un moment donné, de la structure de la population d'une faculté : il ne s'agit pas du suivi d'une cohorte.

Dans le cadre de ce travail, on entend par pertinence des indicateurs, leur capacité à cibler des étudiants dont les chances de réussite dans l'enseignement supérieur sont moindres. L'objectif de cette section est donc de déterminer dans quelle mesure le taux d'accès et le taux de réussite dans l'enseignement supérieur sont différents selon ces différentes catégories d'étudiants.

La base de données relative aux étudiants des hautes écoles et des écoles supérieures des arts comprend les résultats obtenus en fin d'année. C'est également le cas pour les bases de données obtenues pour deux des trois universités. Pour ces étudiants, il est donc aisé d'observer les taux de réussite. La base de données de la troisième université ne reprend pas les résultats des étudiants. Pour cette institution on compare les pourcentages d'étudiants de chaque catégorie à l'entrée et les pourcentages à la sortie.

## 1. HAUTES ÉCOLES ET EN ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS

### 1.1. Indicateurs au niveau des inputs

#### 1.1.1. Indicateurs socio-économiques

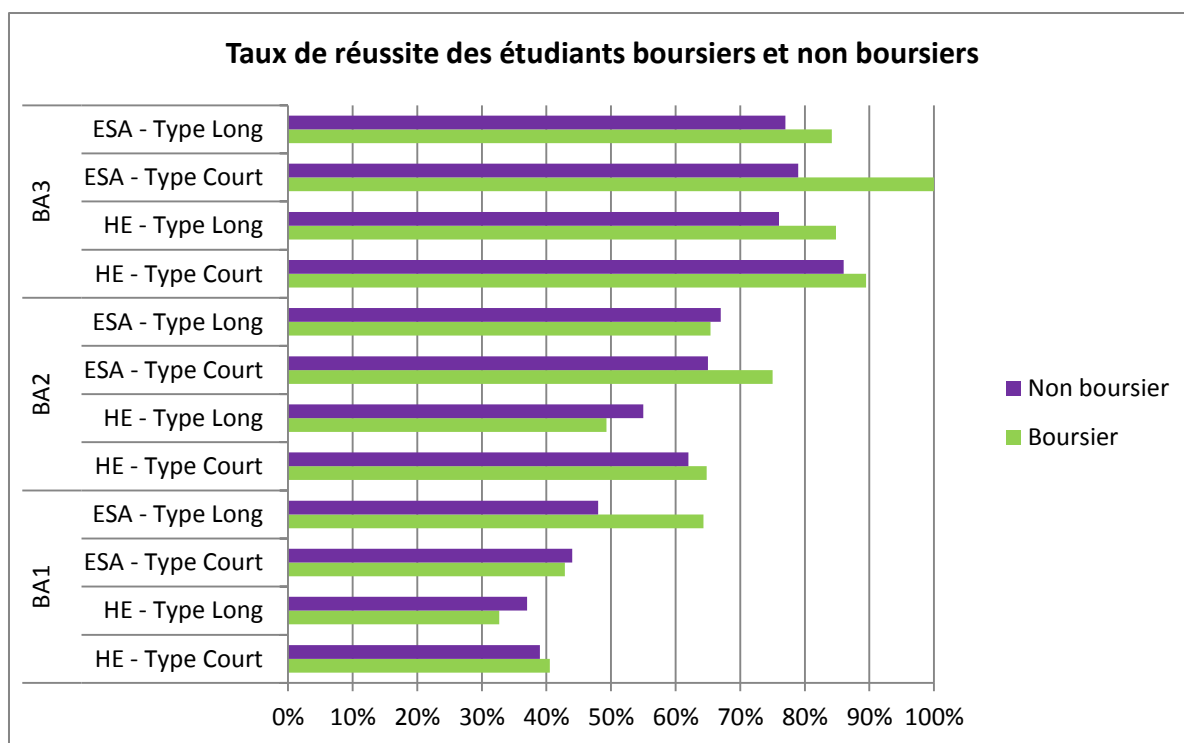
#### A. Le statut de boursier

Le Tableau 25 et la Figure 9 présentent le taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'enseignement et l'année d'études.

Tableau 25 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études<sup>118</sup>

Enseignement		Année d'étude	Taux de réussite	
			Boursier	Non boursier
Haute Ecole	Type court	BA1	40,50%	39,48%
		BA2	64,80%	61,92%
		BA3	89,48%	85,74%
	Type long	BA1	32,67%	36,68%
		BA2	49,31%	55,46%
		BA3	84,82%	75,97%
Ecole Supérieure des Arts	Type court	BA1	42,86%	43,91%
		BA2	75,00%	64,94%
		BA3	100,00%	78,80%
	Type long	BA1	64,29%	48,00%
		BA2	65,38%	66,77%
		BA3	84,21%	77,39%

<sup>118</sup> Les cases grisées signifient que le nombre d'étudiants de cette catégorie est inférieur ou égal à 26.



**Figure 9 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études**

Les écarts entre les taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers se révèlent être faibles. De plus, dans la plupart des cas, le taux de réussite est plus élevé pour les étudiants boursiers. Ce constat est étonnant puisque différentes études soulèvent l'influence déterminante de l'origine sociale sur la réussite dans l'enseignement supérieur (Beaupère, Boudesseul, 2009 cités par Morlaix et Suchaut, 2012 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Gury, 2007 ; Vermandele *et al.*, 2012). Dans le cadre d'une étude portant sur des étudiants français en première année de psychologie, en droit et en administration économique et sociale à l'université, Morlaix et Suchaut (2012) démontrent que le fait d'être boursier est associé à une moindre réussite.

Dans l'enseignement de type court en Haute Ecole, le taux de réussite en première année de bachelier est légèrement supérieur pour les étudiants ayant le statut de boursier. Cet écart s'agrandit considérablement pour les étudiants en première année de bachelier de l'enseignement artistique de type long puisque le taux de réussite est supérieur de plus de 16 points de pourcentage pour les élèves boursiers. Toutefois, cette dernière information doit être interprétée avec prudence puisque le pourcentage de données valides dans cette catégorie est faible, il dépasse à peine les 66%. En troisième année de bachelier, le taux de réussite est plus important chez les étudiants boursiers, quel que soit le type d'enseignement suivi.

L'analyse des taux de réussite des étudiants en fonction de leur statut de boursier permet de poser deux hypothèses. La première est que parmi les étudiants issus d'un milieu modeste, ceux qui décident de s'inscrire dans l'enseignement supérieur sont ceux qui, *a priori*, savent qu'ils ont les capacités d'y obtenir un diplôme. Cette hypothèse rejoint les propos de Van Campenhoudt et Maroy (2010) qui indiquent que « *les aspirations d'études supérieures des jeunes sont fortement imprégnées d'auto-sélection* » basées, notamment, sur le niveau d'études des parents (qui, lui-

même a une influence sur leurs revenus). Dans une étude portant sur 28 pays de l'OCDE, Dupriez, Monseur et Van Campenhout (2009) mettent, quant à eux, en évidence le fait que « plus le milieu social du jeune est élevé, plus il aura tendance à souhaiter faire des études universitaires » (p. 15). La seconde hypothèse qui peut être posée est que les étudiants boursiers sont davantage consciencieux qu'une partie des étudiants issus de milieux plus aisés.

Bien que l'analyse des taux de réussite plus élevés des étudiants boursiers puisse laisser penser que ce critère ne semble pas être pertinent pour la prise en compte d'un encadrement différencié dans l'enseignement supérieur non universitaire, les deux hypothèses précédentes laissent entrevoir un intérêt non négligeable à poursuivre les efforts pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants issus de milieux modestes.

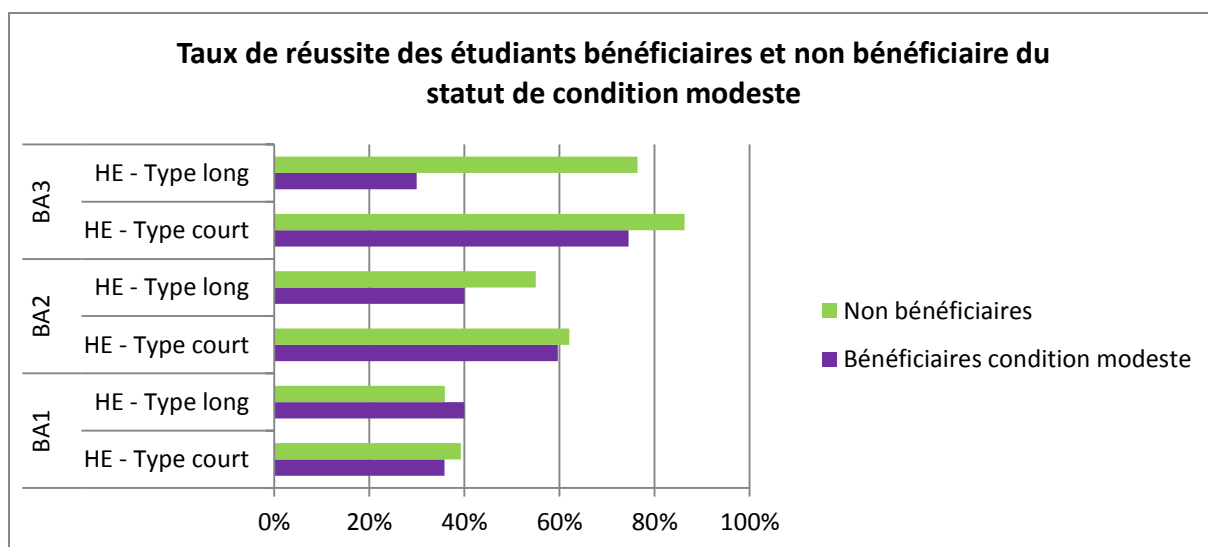
## B. Le statut d'étudiant de condition modeste

Le Tableau 26 et la Figure 10 présentent les taux de réussite des étudiants de condition modeste dans l'enseignement supérieur hors université.

Tableau 26 - Taux de réussite des étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études

Enseignement		Année d'étude	Taux de réussite	
			Bénéficiaires condition modeste	Non bénéficiaires
Haute Ecole	Type court	BA1	35,80%	39,28%
		BA2	59,68%	62,11%
		BA3	74,55%	86,33%
	Type long	BA1	40,00%	35,93%
		BA2	40,00%	55,01%
		BA3	30,00%	76,41%





**Figure 10 - Taux de réussite des étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste selon le type d'établissement, le type d'enseignement et l'année d'études**

Durant le début de leur cursus, les étudiants de conditions modestes réussissent de manière assez semblable aux étudiants non bénéficiaires et dans l'enseignement de type long, leur taux de réussite est même supérieur à celui des autres étudiants. Par contre, arrivés en troisième année de bachelier, les différences sont nettement plus marquées. Dans l'enseignement de type court, le taux de réussite des étudiants non bénéficiaires est supérieur de près de 12 points de pourcentage par rapport aux étudiants bénéficiaires du statut de condition modeste. Dans l'enseignement de type long, cet écart monte à plus de 46 points de pourcentage en faveur du même public.

Contrairement aux étudiants boursiers, les étudiants bénéficiant du statut de condition modeste n'ont pas de meilleurs résultats que les étudiants non bénéficiaires. Cette tranche de la population devrait, dès lors, faire l'objet d'attentions particulières.

### 1.1.2. Indicateurs de parcours scolaire antérieur

#### A. Forme d'enseignement fréquentée dans la dernière année de l'enseignement secondaire

Les Figure 11, Figure 12, Figure 13 et Figure 14 présentent les taux de réussite des étudiants en première année de bachelier, en fonction de la forme d'enseignement suivie dans les deux dernières années du secondaire.

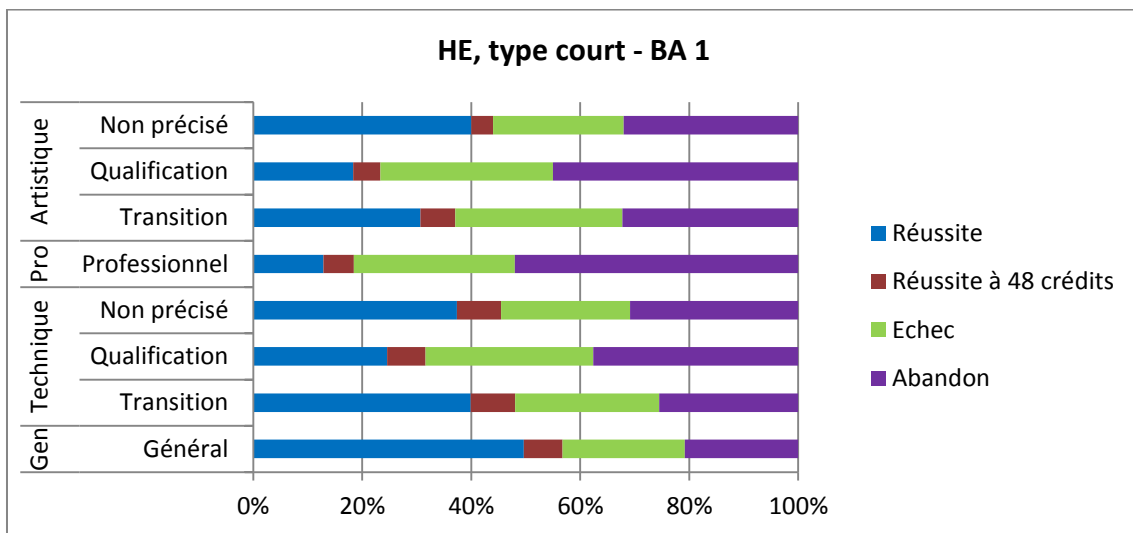


Figure 11 - Réussite des étudiants de 1ère année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type court en haute école

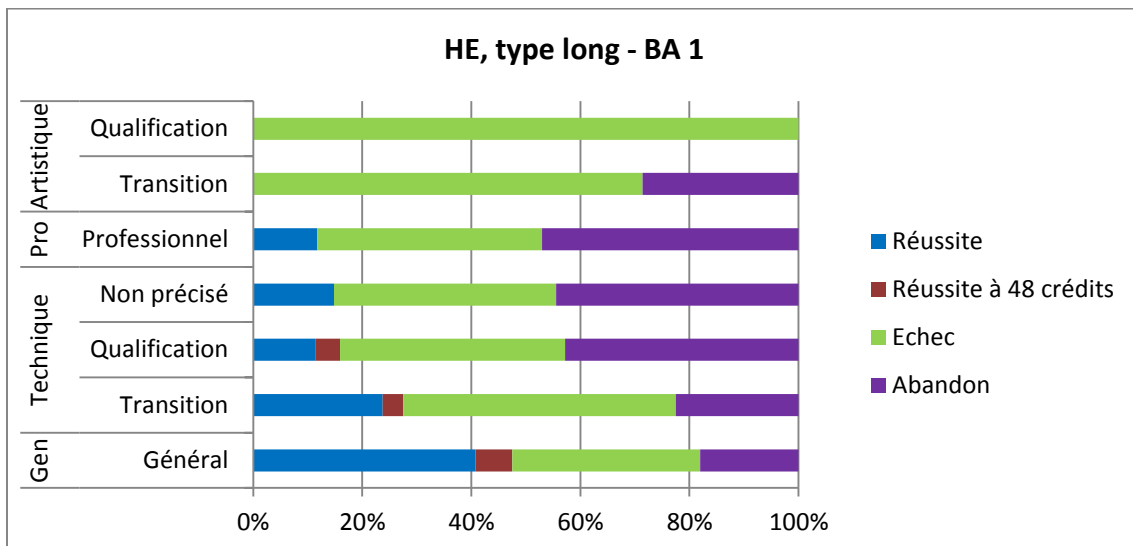
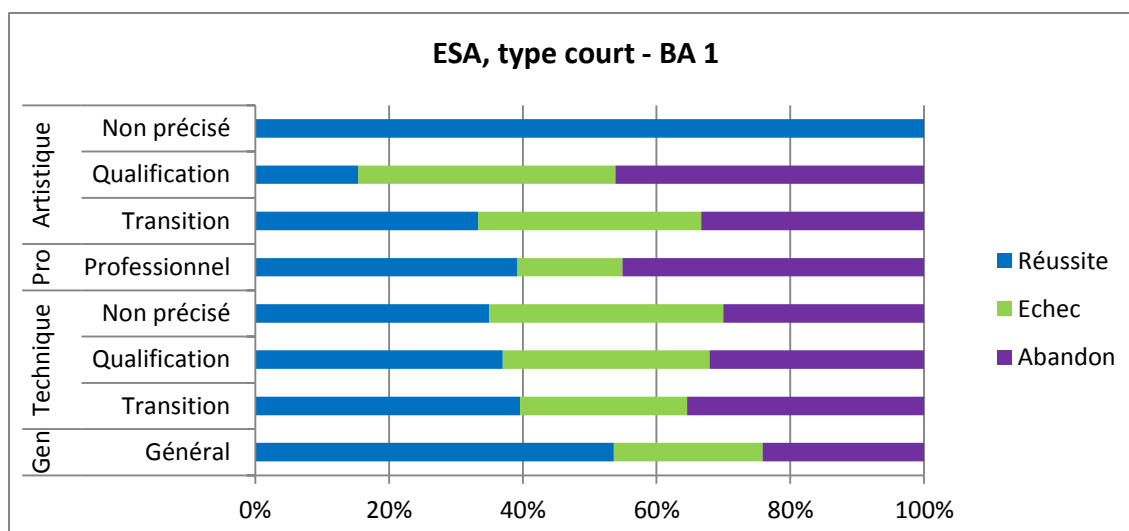
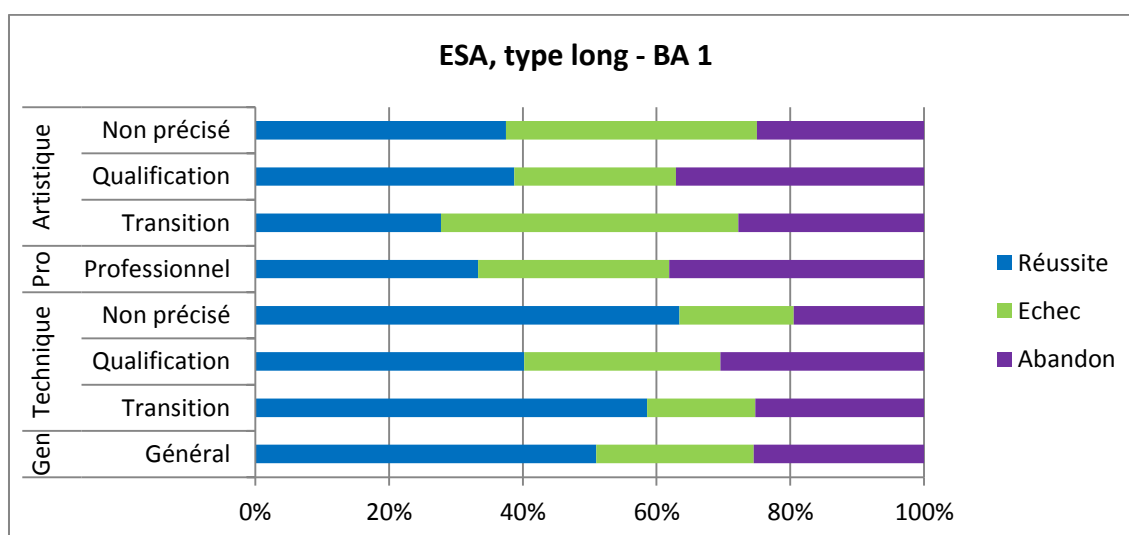


Figure 12 - Réussite des étudiants de 1ère année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type long en haute école



**Figure 13 - Réussite des étudiants de 1ere année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type court en école supérieure des arts**



**Figure 14 - Réussite des étudiants de 1ere année de bachelier inscrits dans l'enseignement de type long en école supérieure des arts**

On constate qu'hormis dans l'enseignement artistique de type long, les étudiants ayant terminé leur parcours d'enseignement obligatoire dans une filière générale sont ceux qui réussissent le mieux. Les résultats des étudiants ayant terminé leurs études secondaires dans les autres filières varient selon le type d'enseignement fréquenté, même si l'on constate de plus grandes difficultés à accéder à la réussite pour les élèves issus de l'enseignement secondaire de qualification et professionnel.

Parmi les sept étudiants inscrits en première année de bachelier de type long en haute école durant l'année académique 2009-2010 et ayant suivi un enseignement secondaire dans une filière artistique, aucun n'a accédé à la réussite. Dans l'enseignement de type court en haute école ou dans les écoles supérieures des arts, le taux de réussite des étudiants ayant suivi un enseignement secondaire dans une filière artistique est semblable à ceux que l'on observe chez les élèves ayant suivi un enseignement technique.

Alors que les étudiants issus du professionnel ont de très faibles chances de réussite en Haute Ecole (12,86% dans le type court ; 11,76% dans le type long), ils ne sont pas ceux qui échouent le plus dans l'enseignement artistique, où leur taux de réussite atteint les 39,22% dans le type court et 33,33% dans le type long.

Hormis l'exception concernant la réussite des étudiants issus de l'enseignement professionnel inscrits dans l'enseignement artistique de type court, les résultats obtenus vont dans le même sens que ce que l'on peut relever dans la littérature : la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire a un impact sur la réussite à l'université. Les étudiants issus de l'enseignement général de transition ont des chances de réussite plus élevées que les autres (Droesbeke, 2008; Droesbeke, Hecquet, & Wattelar, 2001). En France, on constate également que les chances d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur sont plus élevées pour les étudiants porteurs d'un Baccalauréat général que pour les étudiants ayant obtenu un Baccalauréat technologique. Ces derniers ont eux-mêmes plus de chance de décrocher un diplôme que les étudiants ayant obtenu un Baccalauréat professionnel (Morlaix & Suchaut, 2012 ; Gury, 2007 ; Lemaire, 2004) Selon Nicourd, Samuel & Vilter (2011).

Bien que les études secondaires de qualification aient davantage pour vocation de préparer les élèves à la vie active, elles doivent également permettre l'accès à l'enseignement supérieur. Cette mission n'est à l'heure actuelle pas remplie puisqu'hormis dans l'enseignement artistique de type long, les étudiants issus de cette section sont systématiquement moins de 40% à réussir la première année du bachelier.

## B. Le statut d'étudiant de première génération

Le Tableau 27 et la Figure 15 présentent les taux de réussite des étudiants de première génération en première année du bachelier.

**Tableau 27 - Taux de réussite des étudiants de première génération en 1ère année de bachelier**

Enseignement	Taux de réussite	
	Etudiants de première génération	Autres étudiants
HE - Type court	31,53%	42,64%
HE - Type long	28,54%	51,97%
ESA - Type court	44,97%	44,33%
ESA - Type long	47,67%	49,72%

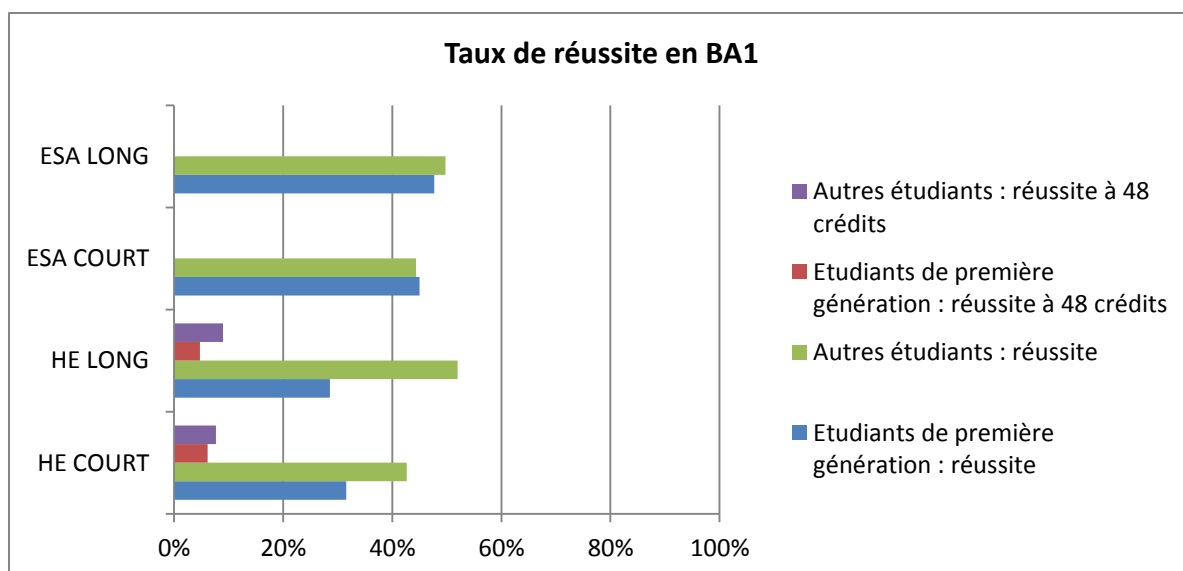


Figure 15 - Taux de réussite des étudiants de première génération en 1ère année de bachelier

Hormis dans l'enseignement artistique de type court, on constate que les élèves de première génération réussissent moins que ceux ayant déjà été inscrits dans l'enseignement supérieur, que ce soit en Fédération Wallonie-Bruxelles ou ailleurs. Si dans l'enseignement artistique, la différence de taux de réussite entre les deux groupes est faible (moins de 1 point de pourcentage d'écart dans le type court ; 2,05 points de pourcentage d'écart dans le type long), en haute école, l'écart observé est nettement plus important. Ainsi, dans l'enseignement de type court dispensé en haute école, l'écart entre le taux de réussite des étudiants de première génération et les autres est de plus de 11 points de pourcentage. Pour le type long cet écart s'élève à 23 points de pourcentage.

Les taux de réussite des élèves de première génération indiquent clairement qu'il est nécessaire de s'intéresser à cette population dans le cadre du financement de l'enseignement supérieur. D'après Coulon (1997), la première année dans l'enseignement supérieur implique la mise en place d'un processus d'acculturation indispensable à la réussite. Un accompagnement de ces étudiants, visant à les guider dans ce processus, pourrait donc être profitable

L'observation des taux de réussite des étudiants de première génération au sein des quatre types d'enseignement supérieur non universitaire indique également qu'idéalement, le financement différencié devrait reposer sur des critères différents selon le type d'enseignement.

## 1.2. Indicateurs au niveau des processus

Dans cette section, les taux de réussite des étudiants de l'enseignement supérieur non universitaire sont examinés par année d'étude.

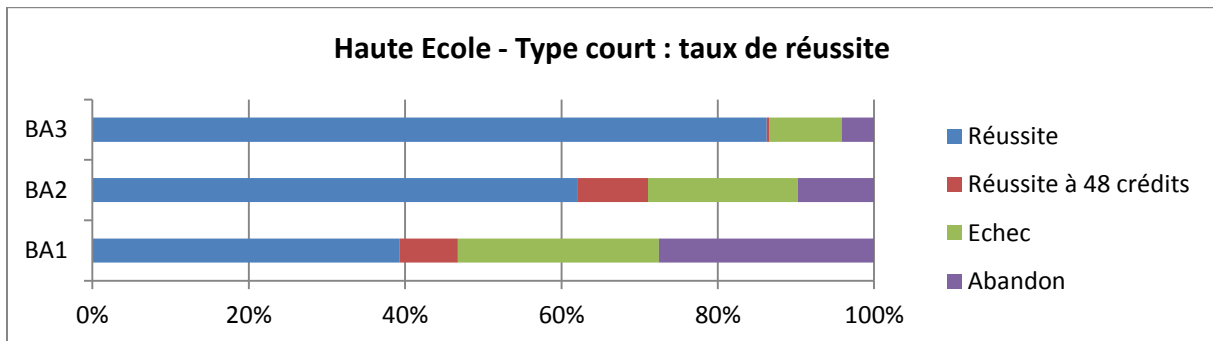


Figure 16 - Taux de réussite dans l'enseignement de type court en haute école

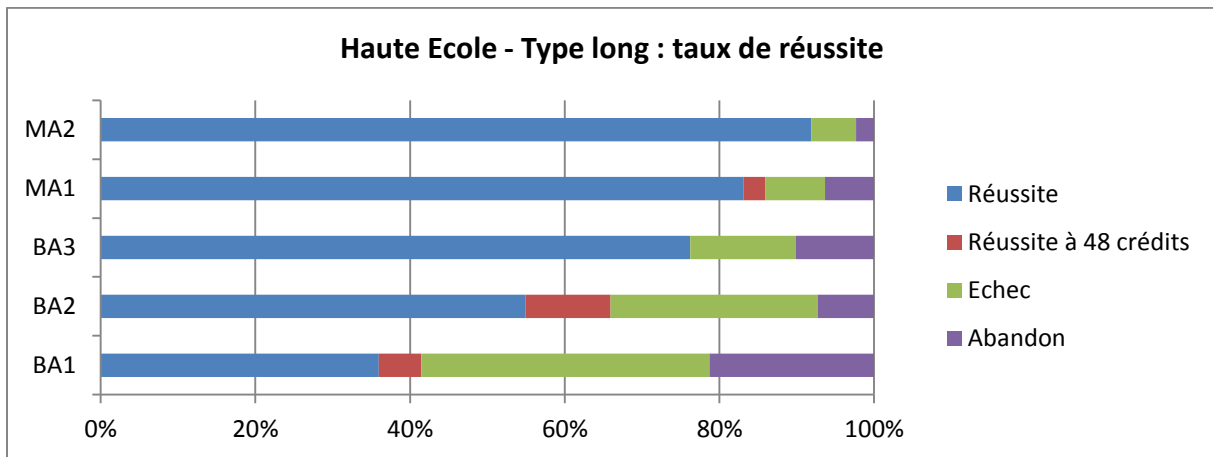


Figure 17 - Taux de réussite dans l'enseignement de type long en haute école

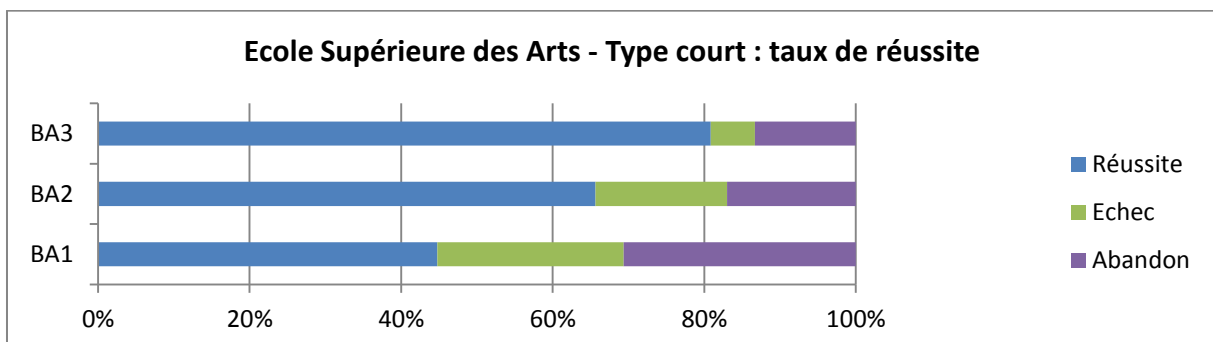
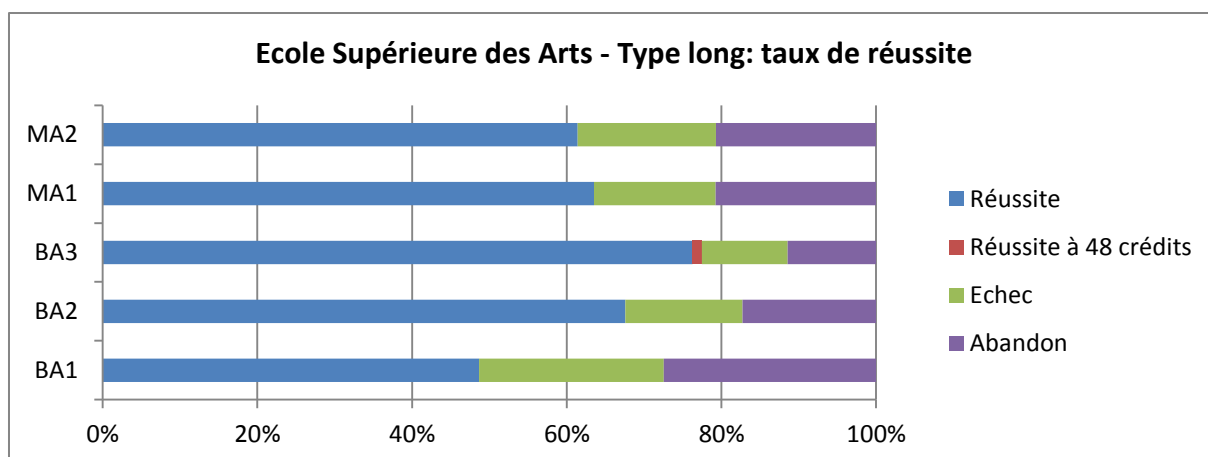


Figure 18 - Taux de réussite dans l'enseignement de type court en école supérieure des arts



**Figure 19 - Taux de réussite dans l'enseignement de type long en école supérieure des arts**

Hormis pour l'enseignement artistique de type long, le taux de réussite croît au fur et à mesure que l'on monte dans les années d'études. En première année de bachelier, le taux de réussite est inférieur à 50%. Le taux d'abandon est important puisqu'il oscille entre 21,31% et 30,61%.

Dans l'enseignement de type long en haute école, le taux de réussite est supérieur à 83% en master 1, ce qui semble confirmer l'idée qu'un financement différencié devrait davantage servir à valoriser les aides à la réussite dans le premier cycle du supérieur. Toutefois, les résultats dans l'enseignement artistique de type long sont différents. Alors qu'en troisième année de bachelier le taux de réussite est supérieur à 76%, en première année de master, ce taux dépasse à peine les 63% et baisse encore en master 2.

### 1.3. Conclusion

Dans le but d'avoir une vue d'ensemble des indicateurs mis à l'étude avec les données disponibles pour l'enseignement supérieur en haute école et en école supérieure des arts, nous examinons, au sein d'un seul graphique par type de formation, la proportion d'étudiants de chaque groupe inscrits dans chacune des années. Les Figure 20, Figure 21, Figure 22 et Figure 23 montrent l'évolution de la population par année d'études dans l'enseignement supérieur hors université.

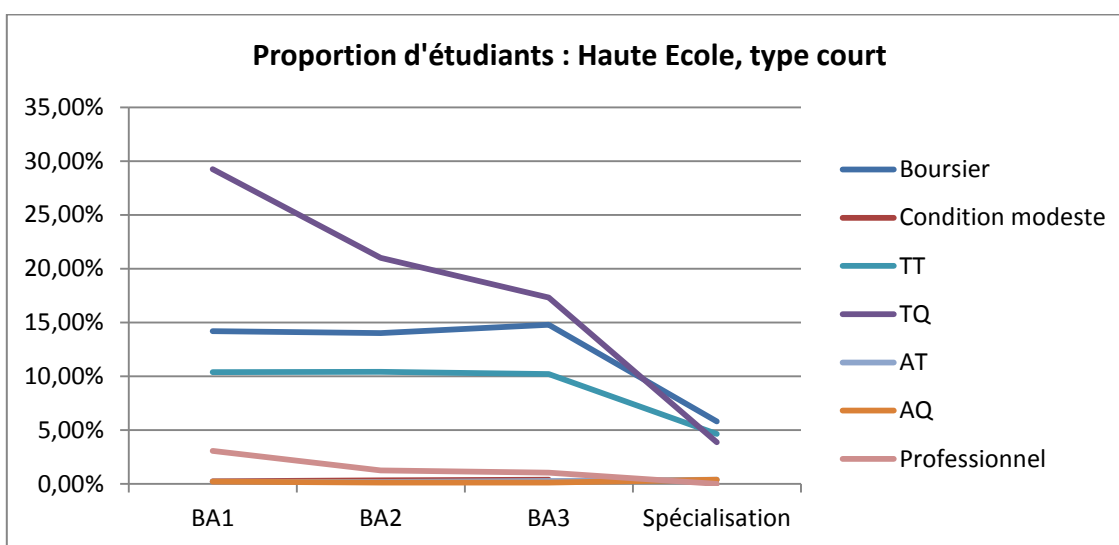


Figure 20 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type court en haute école selon l'année d'études

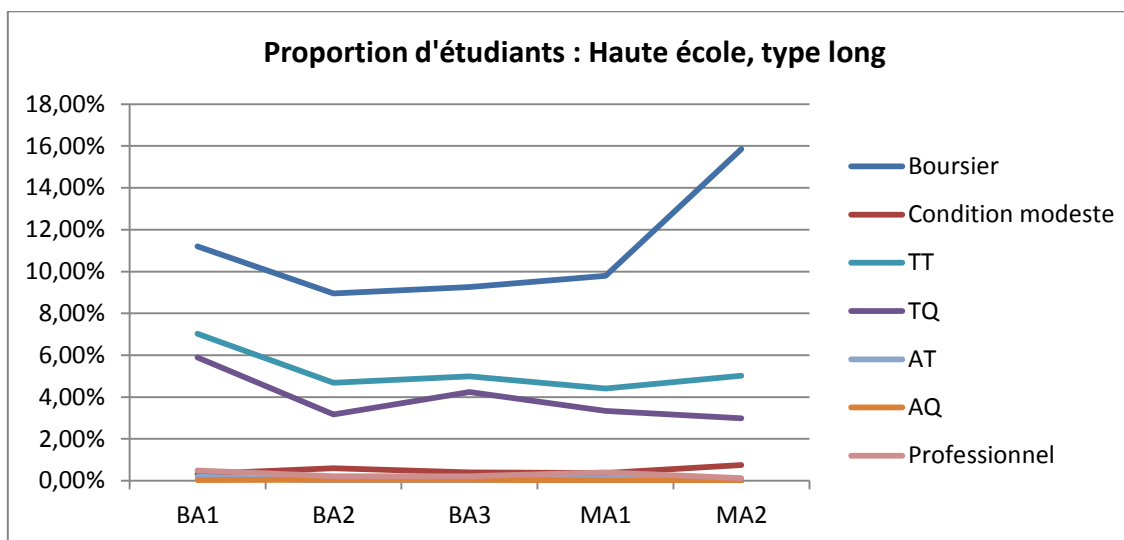


Figure 21 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type long en haute école selon l'année d'études



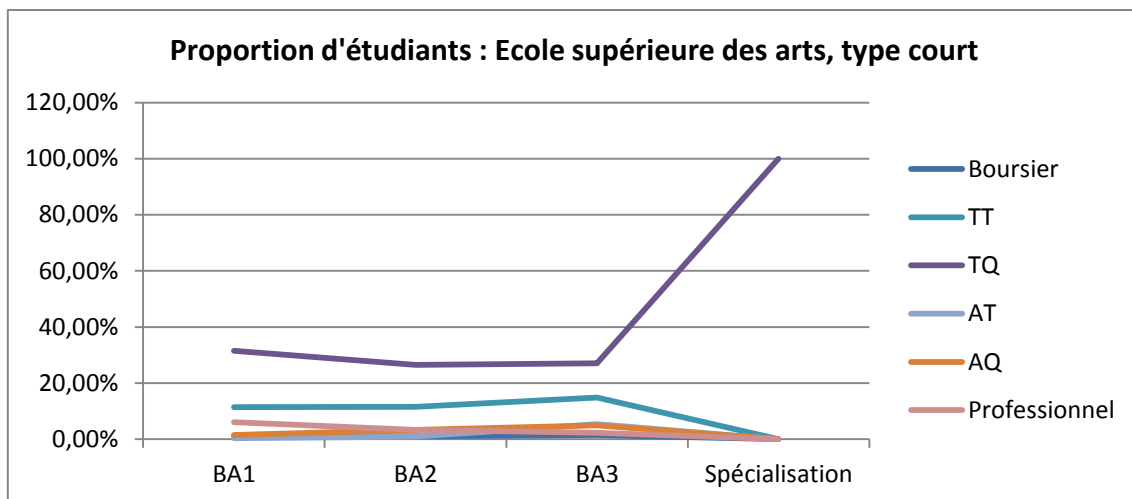


Figure 22 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type court en école supérieure des arts selon l'année d'études

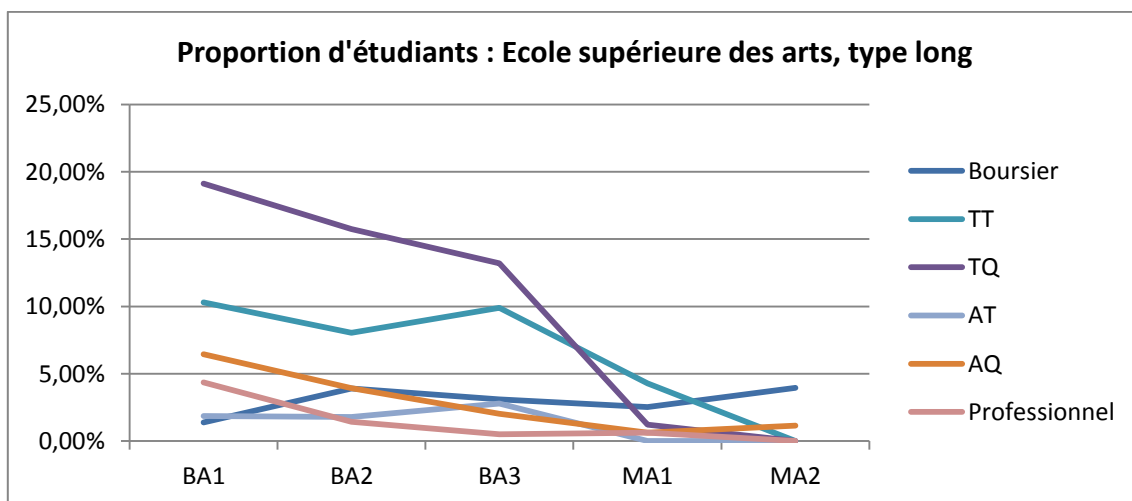


Figure 23 - Pourcentage de chaque groupe d'étudiants inscrits dans l'enseignement de type long en école supérieure des arts selon l'année d'études

On remarque qu'en haute école, la proportion de boursiers est assez faible mais reste stable durant les trois années de bachelier (14,19% en BA1, 14,02% en BA2 et à 14,79% en BA3). Parmi les étudiants en soins infirmiers qui effectuent une année supplémentaire, le taux de boursiers est nettement moins élevé (5,82%). Dans les autres types de formation, la proportion de boursiers est encore plus faible, mais reste également assez stable tout au long du cursus (avec un pic important en MA2 dans l'enseignement de type long en haute école).

Les étudiants ayant fréquenté l'enseignement secondaire technique de qualification constituent une population particulièrement fragile. Dans l'enseignement de type court en haute école et de type long en école supérieure des arts, ils constituent une part importante des étudiants inscrits en BA1. Toutefois, cette part diminue de manière spectaculaire au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. En première année de bachelier dans l'enseignement de type court en haute école, les étudiants issus de l'enseignement secondaire technique de qualification représentent près de 30% des inscriptions. La sélection effectuée amène ce taux à 21% en deuxième année et 17,33% en troisième.

La part d'étudiants issus de l'enseignement professionnel, déjà très faible en première année de bachelier se voit aussi réduite au fil du temps. En haute école de type court, on observe une diminution du taux d'étudiants issus de l'enseignement professionnel de deux tiers : alors qu'en BA1, ces étudiants représentent 3,08% des inscrits, ils ne représentent plus que 1,03% en BA3. Comme cela a déjà été mis en évidence dans la partie concernant l'étude des taux de réussite des étudiants de l'enseignement supérieur en haute école et dans les écoles supérieures des arts, le financement différencié de l'enseignement supérieur devrait prendre en compte la filière dans laquelle les étudiants ont été scolarisés en fin de secondaire.

## 2. UNIVERSITÉS

### 2.1. Indicateurs au niveau des inputs

#### 2.1.1. Indicateurs socio-économiques

##### A. Le statut de boursier

Le Tableau 28 et la Figure 24 présentent le taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers selon le type d'enseignement et l'année d'études.

Tableau 28 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers dans deux universités en FWB

Année d'étude	Taux de réussite			
	U1		U2	
	Boursier	Non boursier	Boursier	Non boursier
BA1	31,6%	40,6%	28,0%	43,1%
BA2	74,5%	73,1%	66,3%	69,9%
BA3	80,2%	75,7%	75,0%	85,7%

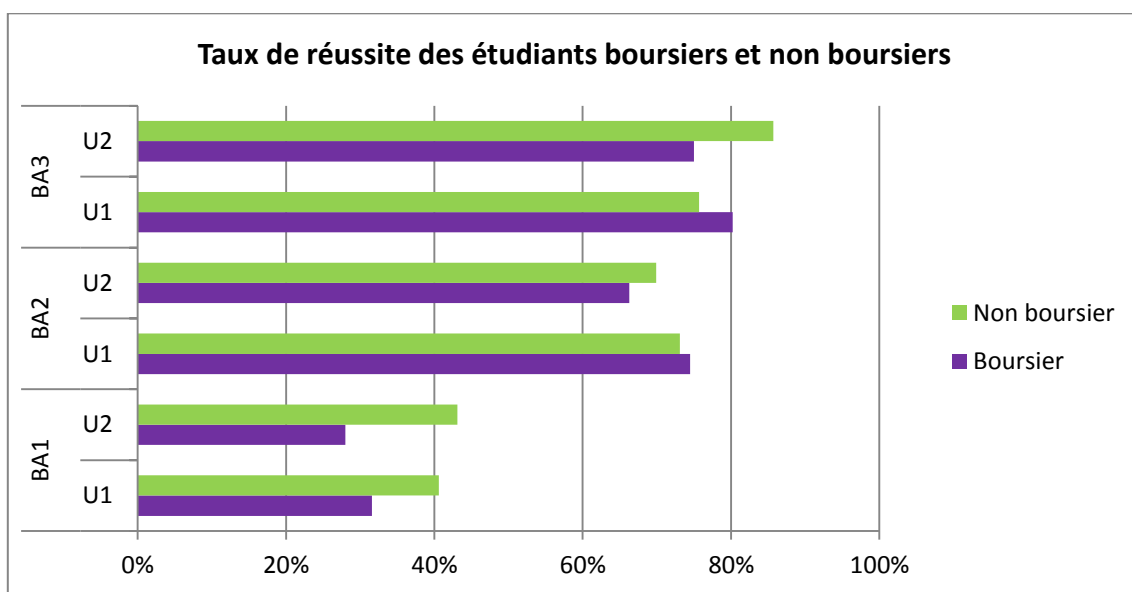


Figure 24 - Taux de réussite des étudiants boursiers et non boursiers dans deux universités en FWB

En première année de bachelier, on constate un taux de réussite nettement plus important parmi les étudiants non boursiers au sein des deux institutions. L'écart entre le taux de réussite dans les deux groupes est de neuf points de pourcentages dans l'université 1 et de plus de 15 points de pourcentages dans l'université 2. Ces résultats confirment les conclusions de différentes recherches portant sur l'accès à un diplôme universitaire par des étudiants issus de milieux modestes (Beaupère & Boudesseul, 2009 cités par Morlaix & Suchaut, 2012 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Gury, 2007 ; Vermandele *et al.*, 2012 ; Morlaix & Suchaut, 2012) et sont donc en opposition avec ce que l'on observe dans l'enseignement supérieur non

universitaire où les étudiants boursiers réussissent plus que les étudiants non boursiers (Cf. p. 98).

Pour la deuxième et la troisième année de bachelier, on obtient des résultats différents dans les deux universités. Ainsi, dans l'université 1, les boursiers réussissent légèrement mieux que les autres. Dans l'université 3, les étudiants ne bénéficiant pas du statut de boursier restent ceux qui réussissent le plus. L'écart entre les réussites se réduit en deuxième année de bachelier (on passe d'une différence de 15,1 points de pourcentage à une différence de 3,6 points de pourcentages) et se creuse à nouveau en troisième année de bachelier (10,7 points de pourcentage de différence).

L'observation des écarts entre les taux de réussite indiquent que les étudiants boursiers constituent un public fragile, auquel une attention particulière devrait être apportée dans le cadre d'un financement différencié, notamment en première année de bachelier.

### **B. La classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance**

Le Tableau 29 et la Figure 25 présentent les taux de réussite selon la classe d'indice socio-économique de l'école dans laquelle les étudiants ont effectué leurs deux dernières années d'enseignement obligatoire. Les classes sont regroupées en quatre groupes : de 1 à 5 ; de 6 à 10 ; de 11 à 15 et de 16 à 20.

**Tableau 29 - Taux de réussite des étudiants selon la classe d'ISE de l'école d'origine dans deux universités en FWB**

Année d'étude	Taux de réussite							
	U1				U2			
	1 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	1 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20
<b>BA1</b>	20,0%	32,7%	41,0%	54,9%	16,4%	34,9%	41,6%	45,8%
<b>BA2</b>	54,9%	72,4%	72%	73,1%	61,3%	74,1%	75,3%	76,3%
<b>BA3</b>	66,7%	67,4%	89,8%	87,5%	68,6%	75,9%	79,3%	79,2%

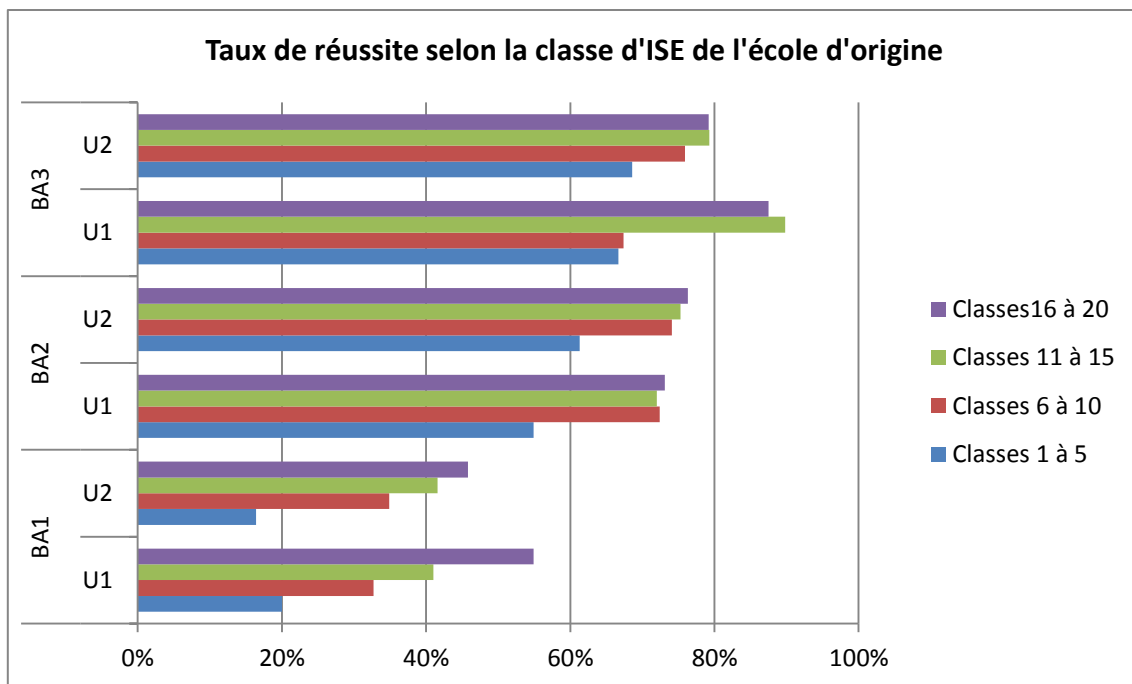


Figure 25 - Taux de réussite des étudiants selon la classe d'ISE de l'école d'origine dans deux universités en FWB

Quelle que soit l'année d'étude ou l'université, plus l'école d'origine se situe dans un groupe de classes d'ISE élevé, plus les étudiants réussissent - avec deux exceptions dans l'université 1 où, en deuxième année de bachelier, les étudiants du groupe 6 à 10 réussissent légèrement mieux que les étudiants du groupe 11 à 15 et où en troisième année de bachelier, les étudiants du groupe 11 à 15 réussissent mieux que les étudiants du groupe 16 à 20. Cette différence entre les taux de réussite est particulièrement marquée pour les étudiants issus des écoles dont l'ISE moyen est faible. En première année de bachelier, l'écart entre les taux de réussite des groupes extrêmes est de près de 35 points de pourcentage dans l'université 1 et de plus de 19 points de pourcentage dans l'université 2. L'effet établissement sur la réussite des étudiants notamment relevé par Baye et ses collègues (2009), Dupont et Lafontaine (2011) et Duru-Bellat et ses collègues (2004) est donc confirmé.

## 2.1.2. Indicateurs de parcours scolaire antérieur

### A. La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire

Le Tableau 30 et la Figure 26 présentent les taux de réussite des étudiants selon la forme d'enseignement qu'ils ont fréquentée durant les deux dernières années de l'enseignement secondaire. Dans le tableau, les cases grisées indiquent que le pourcentage a été calculé sur un nombre limité d'étudiants (N<30).

Tableau 30 - Taux de réussite des étudiants de deux universités en FWB selon la forme d'enseignement fréquentée dans le secondaire

Année d'étude	Taux de réussite							
	U1				U2			
	G	TT	TQ	P	G	TT	TQ	P
BA1	45,8%	19,1%	13,0%	16,7%	42,4%	19,5%	11,9%	7,1%
BA2	70,9%	61,5%	33,3%	0%	75,8%	59,1%	40%	50%
BA3	84,1%	72,7%	50%	/	77,9%	64,4%	73,1%	/

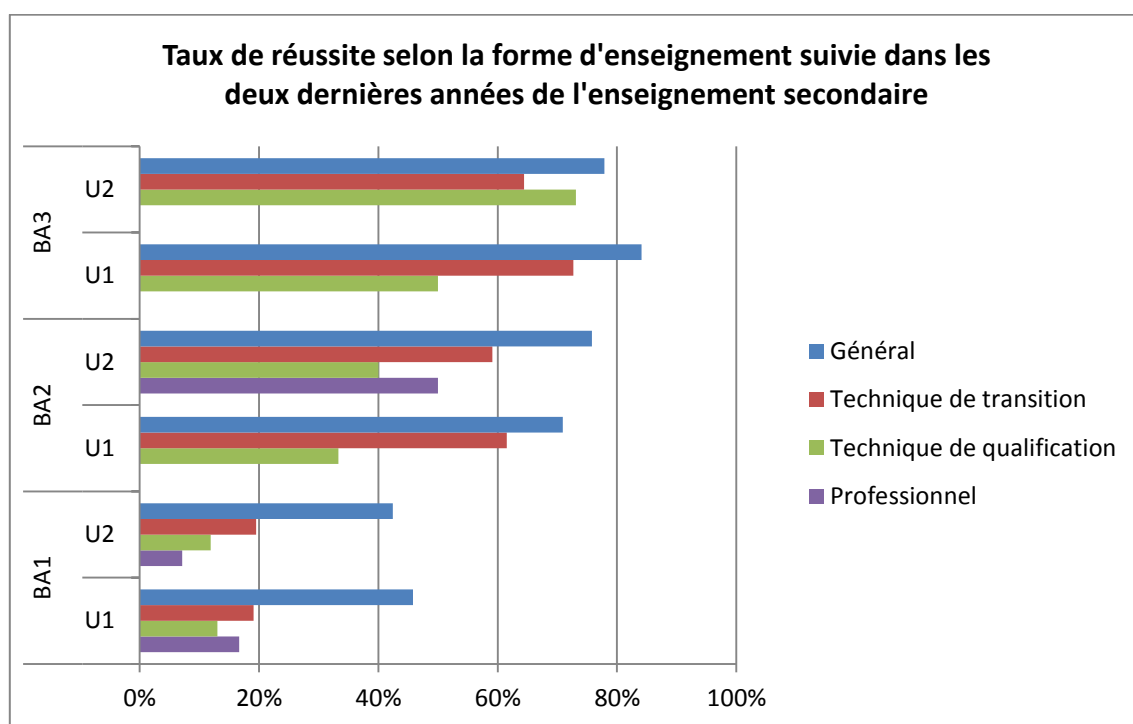


Figure 26 - Taux de réussite des étudiants de deux universités en FWB selon la forme d'enseignement fréquentée dans le secondaire

Quelle que soit l'année d'études, on constate que dans les deux universités, les élèves issus de l'enseignement général réussissent mieux que les autres. Ce constat est particulièrement marqué en première année de bachelier puisque le taux de réussite des étudiants issus de l'enseignement général est supérieur à 42% dans les deux universités alors que dans

l'enseignement technique de transition, ce taux est inférieur à 20%. L'écart entre ces deux groupes se réduit dans les deux années d'études suivantes.

Les étudiants qui ont obtenu leur certificat d'enseignement secondaire supérieur dans l'enseignement qualifiant sont très peu représentés à l'université et réussissent peu. Dans les deux universités, on ne compte aucun étudiant issu de l'enseignement professionnel en troisième année de bachelier.

Comme cela a déjà été mentionné dans le cadre de l'étude des taux de réussite en haute école et en école supérieure des arts selon la forme d'enseignement suivie dans le secondaire (Cf. p. 102), on constate que bien que les étudiants ayant fréquenté l'enseignement secondaire qualifiant aient accès à l'enseignement supérieur, leurs chances d'en sortir diplômé sont très maigres. Aussi, à moins de limiter cet accès ou de mettre en place une année préparatoire spécifique pour ces étudiants, un encadrement particulier devrait être mis en place pour eux.

## B. Le retard scolaire acquis

Le Tableau 31 et la Figure 27 présentent les taux de réussite des étudiants selon qu'ils aient ou non terminé leur parcours dans l'enseignement obligatoire à l'heure.

**Tableau 31 - Taux de réussite des étudiants selon le retard scolaire acquis dans deux universités de FWB**

Année d'étude	Taux de réussite			
	U1		U2	
	En retard	A l'heure	En retard	A l'heure
<b>BA1</b>	18,3%	45,7%	22,6%	54,4%
<b>BA2</b>	57,9%	76,7%	53,6%	75,4%
<b>BA3</b>	67,3%	78,0%	73,2%	87,5%

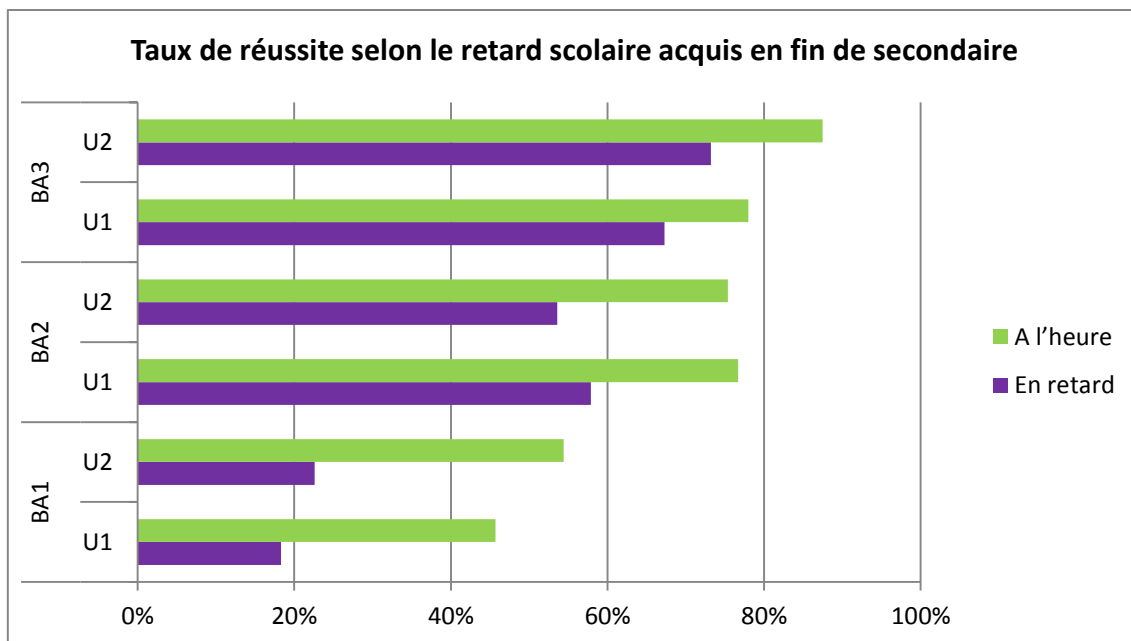


Figure 27 - Taux de réussite des étudiants selon le retard scolaire acquis dans deux universités de FWB

De nombreux auteurs se sont penchés sur l'influence du retard scolaire sur la réussite dans l'enseignement supérieur et, bien que l'importance de l'effet du retard scolaire soit discutée, toutes les études indiquent que celui-ci est négatif (Beaupère & Boudesseul, 2009 cités par Morlaix & Suchaut, 2012 ; Droesbeke, 2008; Droesbeke *et al.*, 2001; Gury, 2007; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011; Lemaire, 2004). L'analyse des taux de réussite dans les trois premières années du bachelier confirment ces résultats puisque, quelle que soit l'année d'études, les taux de réussite parmi les étudiants sortis « à l'heure » de l'enseignement secondaire sont plus élevés que ceux observés parmi les étudiants ayant au moins un an de retard. Comme le constate Desjardins (cité par Gury, 2007), on remarque que l'influence du redoublement est davantage marquée en début de parcours. En première année de bachelier, le taux de réussite pour les étudiants « à l'heure » est près de 2,5 fois plus élevé que pour les étudiants ayant accumulé un retard scolaire dans l'enseignement secondaire. La prise en compte de cet indicateur semble donc pertinente dans le cadre d'un financement différencié des universités.



### 2.1.3. Analyse de l'influence nette des indicateurs sur le passage à l'année supérieure

Dans cette partie, nous allons effectuer quelques analyses exploratoires préliminaires de manière à approcher l'influence des différents indicateurs sur la réussite de la première année de bachelier dans les deux universités pour lesquelles les résultats obtenus en fin d'année sont disponibles. Pour ce faire, nous proposons d'utiliser un modèle de régression linéaire qui donnera une indication, certes tout à fait imparfaite mais non moins utile pour, éventuellement, entamer une analyse plus approfondie qui dépasserait le propos de ce rapport, de l'influence relative de chacun des prédicteurs sur la réussite.

#### **A. Corrélations entre indicateurs et réussite dans l'enseignement supérieur**

Avant de tester l'influence des variables indépendantes sur la réussite, il est intéressant de déterminer si les différentes variables sont liées entre elles. Pour ce faire, et dans le but de présenter des résultats aussi synthétiques que possible, nous avons dichotomisé<sup>119</sup> les indicateurs catégoriels et calculé un coefficient de corrélation de Pearson entre les différents indicateurs. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 32 pour la première université et dans le Tableau 33 pour la seconde. On constate que dans les deux universités, toutes les variables sont significativement liées entre elles<sup>120</sup>. Plus particulièrement, on remarque, dans les deux universités, une corrélation positive entre les résultats en fin d'année et la classe d'indice socio-économique de l'école d'origine, et des corrélations négatives entre les résultats et le fait de sortir de l'enseignement secondaire de qualification, le fait d'avoir acquis un retard scolaire avant l'entrée à l'université et le fait d'être boursier. On remarque par ailleurs une tendance des étudiants boursiers à provenir d'écoles à l'indice socio-économique plus faible, à avoir davantage fréquenté l'enseignement qualifiant et à avoir davantage acquis un retard scolaire avant l'entrée dans le secondaire.

Il est intéressant de noter que, pour ces deux institutions, la corrélation entre le résultat en fin d'année est la plus forte avec la variable « retard scolaire », puis à (quasi parité) avec les variables « classe d'ISE » et « enseignement qualifiant » et est la plus faible avec la variable « boursier ».

---

<sup>119</sup> Les deux valeurs possibles étant 0 (signifiant l'absence de la caractéristique, ou l'échec, en termes de résultats scolaires) et 1 (signifiant la présence de la caractéristique, ou la réussite, en termes de résultats scolaires).

<sup>120</sup> Corrélation de Pearson significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Tableau 32 - Corrélations entre les différentes variables dans la première université**

	Classe d'ISE	Résultat en fin d'année	Enseignement qualifiant	Retard scolaire	Boursier
Classe d'ISE	1	,279**	-,199**	-,247**	-,315**
Résultat en fin d'année	,279**	1	-,211**	-,359**	-,145**
Enseignement qualifiant	-,199**	-,211**	1	,255**	,116**
Retard scolaire	-,247**	-,359**	,255**	1	,178**
Boursier	-,315**	-,145**	,116**	,178**	1

**Tableau 33 - Corrélations entre les différentes variables dans la deuxième université**

	Classe d'ISE	Résultat en fin d'année	Enseignement qualifiant	Retard scolaire	Boursier
Classe d'ISE	1	0,246**	- 0,193**	- 0,229**	- 0,277**
Résultat en fin d'année	0,246**	1	- 0,222**	- 0,318**	- 0,125**
Enseignement qualifiant	- 0,193**	- 0,222**	1	0,247**	0,120**
Retard scolaire	- 0,229**	- 0,318**	0,247**	1	0,154**
Boursier	- 0,277**	- 0,125**	0,120**	0,154**	1

## B. Le modèle de régression linéaire

Afin de déterminer l'influence, toutes choses étant égales par ailleurs, de chaque indicateur sur la réussite des étudiants en première année du bachelier, nous avons appliqué une méthode simple de régression linéaire. Il s'agit d'une méthode classique en statistique consistant à tenter de prédire la variation d'une variable dépendante (dans ce cas, la réussite en fin de première année, appréhendée de façon dichotomique<sup>121</sup> pour l'université 1 et de façon quantitative<sup>122</sup> pour l'université 2) au moyen de plusieurs variables indépendantes. Le résultat donnera une indication de l'influence, en maintenant constantes toutes les autres variables indépendantes, de chacune des variables indépendantes introduites.

Avant de spécifier le modèle créé, il est important de souligner le caractère exploratoire de cette démarche. En effet, l'approche par la régression linéaire, si elle a l'avantage de la simplicité, ne

<sup>121</sup> 0 = échec (redoublement ou sortie de l'université), 1=réussite

<sup>122</sup> Pour cette université, nous disposons de l'information quant au grade obtenu par les étudiants. Nous avons transformé ce grade en une variable quantitative variant de 0 (échec) à 90 (la plus grande distinction).

s'ajuste pas de façon optimale au type de données dont nous disposons, pour deux raisons principale. Premièrement, la variable dépendante (la variable que l'on tente de prédire) est dichotomique, du moins dans l'une des deux universités. Deuxièmement, les prédicteurs font référence à deux niveaux d'agrégation des données : au niveau des étudiants, pour la plupart, mais aussi au niveau de leur école secondaire d'origine. Pour toutes ces raisons, les résultats du modèle sont à prendre avec circonspection, plutôt comme une *indication* de l'influence de certaines variables sur la réussite à l'université.

Dans notre modèle, nous avons introduit, pour les deux universités, les variables indépendantes suivantes :

- Le statut de boursier (0=non boursier ; 1=boursier) ;
- La classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance (classe de 1 à 20) ;
- Le fait de sortir de l'enseignement secondaire de qualification (0=transition ; 1=qualification) ;
- Le retard scolaire acquis avant la fin de l'enseignement secondaire (0=à l'heure ; 1=en retard).

Le modèle de régression linéaire peut être résumé en une équation :

$$\text{Réussite} = \beta_0 + \beta_1*(\text{ISE}) + \beta_2*(\text{boursier}) + \beta_3*(\text{retard acquis}) + \beta_4*(\text{filière qualifiante}) + \varepsilon$$

Où :

- $\beta_0$  est l'ordonnée à l'origine ;
- $\beta_1$  est le coefficient affecté par la régression à la classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de l'étudiant ;
- $\beta_2$  est le coefficient affecté par la régression au statut de boursier de l'étudiant ;
- $\beta_3$  est le coefficient affecté par la régression au retard acquis avant la fin de l'enseignement secondaire ;
- $\beta_4$  est le coefficient affecté par la régression au fait de provenir d'une filière qualifiante ;
- $\varepsilon$  est le résidu, c'est-à-dire l'erreur de prédiction du modèle.

### C. Les résultats du modèle

Le modèle a été construit séparément pour chacune des deux universités. Classiquement, les résultats d'une analyse de régression fournissent un « pouvoir prédictif » du modèle sous la forme d'une statistique nommée  $R^2$ . Dans notre cas, cette statistique exprime le pourcentage de variance de la variable « réussite » expliquée par le modèle. Ce « pouvoir prédictif » du modèle est repris dans le Tableau 34. On remarque que le modèle permet d'expliquer davantage de variance des résultats des étudiants pour l'université 2 que pour l'université 1. Ceci peut s'expliquer par le simple fait que, dans le cas de l'université 1, la variable dépendante est appréhendée sous forme dichotomique.

Par ailleurs, la valeur à première vue relativement modeste des  $R^2$  ainsi calculés est à nuancer : il est classique en économétrie que ce  $R^2$  soit assez faible lorsque l'on fait porter l'exercice sur des données au niveau des individus, alors qu'au contraire, travailler sur des données agrégées donne généralement des  $R^2$  plus élevés, comme nous le verrons plus loin.

**Tableau 34 - Pouvoir prédictif du modèle selon l'université**

	Université 1	Université 2
<b>R<sup>2</sup></b>	9%	19%

Les résultats de la régression linéaire peuvent se présenter sous forme de coefficients standardisés de régression (nstant les autres prédicteurs.). Ces coefficients expriment la variation, en proportion d'écart-type, de la variable dépendante engendrée par une différence d'un écart-type du prédicteur, si l'on maintient constants les autres prédicteurs.

**Tableau 35 - Coefficients standardisés de régression selon l'université**

	Université 1	Université 2
<b>Classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de l'étudiant (valeur du coefficient <math>\beta_1</math>)</b>	0,10**	0,17**
<b>Statut de boursier de l'étudiant (valeur du coefficient <math>\beta_2</math>)</b>	-0,05**	-0,04
<b>Retard acquis avant la fin de l'enseignement secondaire (valeur du coefficient <math>\beta_3</math>)</b>	-0,22**	-0,31**
<b>Fait de provenir d'une filière qualifiante (valeur du coefficient <math>\beta_4</math>)</b>	-0,07**	-0,09**

\*\* significatif au niveau 0,05

\* significatif au niveau 0,1

À la lecture d'unstant les autres prédicteurs., on constate ainsi que, quelle que soit l'université, le coefficient affecté au statut de boursier des étudiants est très faiblement négatif, et même non significativement différent de 0 dans l'université 2. On remarque par contre que le coefficient affecté aux autres prédicteurs est significativement différent de 0, avec une valeur négative assez élevée pour le retard scolaire acquis avant la fin de l'enseignement secondaire, mais aussi pour la classe d'indice socio-économique de l'école secondaire d'origine.

Ceci ne signifie pas pour autant que le statut de boursier n'a pas d'influence sur la réussite à l'université : on a pu le voir dans l'analyse univariée. Cependant, la variable « boursier » est liée aux autres variables : les étudiants boursiers ont tendance à être plus en retard que les autres, à avoir fréquenté une école à l'indice socio-économique plus faible, et à davantage provenir de filières qualifiantes. L'influence de la variable « boursier » est ainsi presque intégralement capturée par ces autres variables.

L'influence de l'indice socio-économique de l'école secondaire d'origine mérite d'être discutée. Celle-ci est en effet importante, du moins davantage que le statut de boursier ou encore la filière d'enseignement secondaire d'origine. Elle illustre toute l'importance de l'effet de la concentration de publics défavorisés dans certains établissements sur les performances

scolaires des élèves de ces établissements, effet bien connu dans l'enseignement obligatoire (Slavin, 1990; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Vandenberghe, 1998; Crahay, 2000; Ireson & Hallam, 2001; Dupriez & Draelants, 2003; Monseur & Crahay, 2008 ; Dupriez & Dumay, 2011), et qui s'avère se prolonger jusque dans l'enseignement supérieur. C'est ce que nous proposons d'examiner plus en détail dans la section suivante.

#### **D. Prédiction des taux de réussite par établissement secondaire**

Etudier l'influence de l'indice socio-économique de l'école secondaire d'origine sur la réussite individuelle en première année du bachelier revient à étudier l'effet de variables situées à deux niveaux d'analyse : l'effet d'une variable au niveau de l'établissement (l'ISE de l'école d'origine) sur une variable au niveau des individus ayant été inscrits dans ces établissements (la réussite en BA1). Procéder de la sorte, en mélangeant les variables de niveau 1 et de niveau 2, peut mener à ce que les statisticiens ont nommé l'erreur écologique (Bressoux, 2008). Cette dernière consiste à interpréter de façon erronée l'influence de variables de niveau 2 (ou variables de contexte) sur des variables de niveau 1 (ou variables au niveau des individus). A titre d'exemple, et de façon à illustrer l'influence très importante qu'a l'indice socio-économique moyen de l'établissement secondaire d'origine sur une variable de ce même niveau, nous présentons ici les résultats d'une régression portant uniquement sur le niveau 2 (celui des établissements secondaires), et ne pouvant donc pas être directement interprétée au niveau 1 (celui de la réussite individuelle des étudiants).

Le modèle consiste à tester l'influence de variables au niveau de l'établissement, dont la classe d'indice socio-économique, sur une variable à ce même niveau : le taux de réussite des anciens élèves de l'établissement en première année à l'université<sup>123</sup>. Le modèle de régression linéaire peut être résumé en une équation :

Taux de réussite en BA1 des anciens élèves de l'établissement =  $\beta_0 + \beta_1*(ISE) + \beta_2*(\text{taux de boursiers}) + \beta_3*(\text{taux de retard acquis}) + \beta_4*(\text{taux d'étudiants en filière qualifiante}) + \varepsilon$

Où :

- $\beta_0$  est l'ordonnée à l'origine ;
- $\beta_1$  est le coefficient affecté par la régression à la classe d'indice socio-économique de l'établissement secondaire ;
- $\beta_2$  est le coefficient affecté par la régression au taux d'étudiants boursiers sortant de l'établissement secondaire ;
- $\beta_3$  est le coefficient affecté par la régression au taux de retard dans l'établissement secondaire;
- $\beta_4$  est le coefficient affecté par la régression au taux d'étudiants sortant de l'enseignement qualifiant organisé par cet établissement ;

---

<sup>123</sup> Pour tester ce modèle, nous avons sélectionné les seuls établissements secondaires pour lesquels au moins 5 anciens élèves étaient inscrits en BA1 dans une université.

- $\varepsilon$  est le résidu, c'est-à-dire l'erreur de prédiction du modèle.

Le  $R^2$  du modèle (illustrant son pouvoir prédictif) ainsi que les coefficients standardisés sont présentés dans le Tableau 36.

**Tableau 36 - Pouvoir prédictif et coefficients standardisés de régression selon l'université**

	Université 1	Université 2
<b>R<sup>2</sup></b>	38%	53%
<b>Classe d'indice socio-économique (valeur du coefficient <math>\beta_1</math>)</b>	0,21**	0,22*
<b>Taux de boursiers (valeur du coefficient <math>\beta_2</math>)</b>	-0,10	-0,19
<b>Taux de retard (valeur du coefficient <math>\beta_3</math>)</b>	-0,32**	-0,34**
<b>Taux d'étudiants sortant de l'enseignement qualifiant (valeur du coefficient <math>\beta_4</math>)</b>	-0,15*	-0,22**

\*\* significatif au niveau 0,05

\* significatif au niveau 0,1

Le Tableau 36 permet tout d'abord d'illustrer l'assez bon pouvoir prédictif du modèle ainsi créé au niveau des établissements secondaires : 38% de la variance est expliquée pour les établissements envoyant des anciens élèves dans l'université 1 et 53% pour les établissements envoyant des anciens élèves dans l'université 2. Ces taux de variance expliquée sont assez élevés pour être soulignés, mais ne sont toutefois pas comparables tels quels aux  $R^2$  obtenus par l'analyse au niveau individuel : on sait en effet que les  $R^2$  obtenus à partir d'une analyse sur des données agrégées sont en général plus élevés que ceux obtenus à partir d'une analyse sur des données individuelles.

Par ailleurs, on remarque encore une fois une valeur du coefficient significativement différente de 0 et assez élevée pour trois des quatre prédicteurs, dont la classe d'indice socio-économique de l'établissement (plus de 0,20 pour les deux universités), sur le taux d'anciens élèves réussissant en BA1 à l'université. La valeur du coefficient pour le taux de boursiers sortant de l'établissement secondaire n'est, par contre, pas significativement différente de 0

## **E. Conclusions**

En conclusion de cette étude de l'influence des indicateurs sur la réussite en première année de bachelier, on notera premièrement que l'on a affaire à un ensemble d'indicateurs entretenant entre eux des liens significatifs. Ainsi, les étudiants boursiers sortent de l'enseignement secondaire un peu plus souvent en retard, de filières qualifiantes et d'établissements à l'ISE plus faible. De même, on sait que les élèves de l'enseignement qualifiant ont généralement un ISE plus faible et sont plus souvent en retard, et les établissements organisant l'enseignement de qualification ont généralement un indice socio-économique un peu plus faible que les établissements organisant l'enseignement de transition (Demeuse *et al.*, 2007).

Les résultats des régressions sont, pour les raisons méthodologiques qu'on a évoquées plus haut, à prendre avec circonspection. Ils constituent cependant une indication utile de l'influence de chacun des prédicteurs une fois les autres prédicteurs maintenus sous contrôle.

Parmi les indicateurs ayant la plus forte influence sur la réussite en première année à l'université, on retrouve, à vrai dire sans grande surprise, le retard scolaire accumulé avant l'entrée à l'université. Par ce retard scolaire, on a en effet une information sur les performances scolaires antérieures des étudiants, dont on sait qu'elles sont généralement le prédicteur le plus puissant de leurs performances futures (Felouzis, 2005). La filière fréquentée durant les deux dernières années de l'enseignement secondaire est également un bon prédicteur de la réussite en BA1 à l'université. Ceci n'est pas non plus étonnant : les filières qualifiantes, bien que donnant un accès via le CESS à l'université, n'ont pas *a priori* vocation à préparer leurs élèves à poursuivre des études universitaires. Ceux-ci ont donc moins de chances de réussir à l'université. Par ailleurs, l'orientation dans ces filières qualifiantes se faisant surtout par échecs successifs (Demeuse *et al.*, 2007), cet indicateur est également pour une part lié à une information sur les performances scolaires antérieures des étudiants.

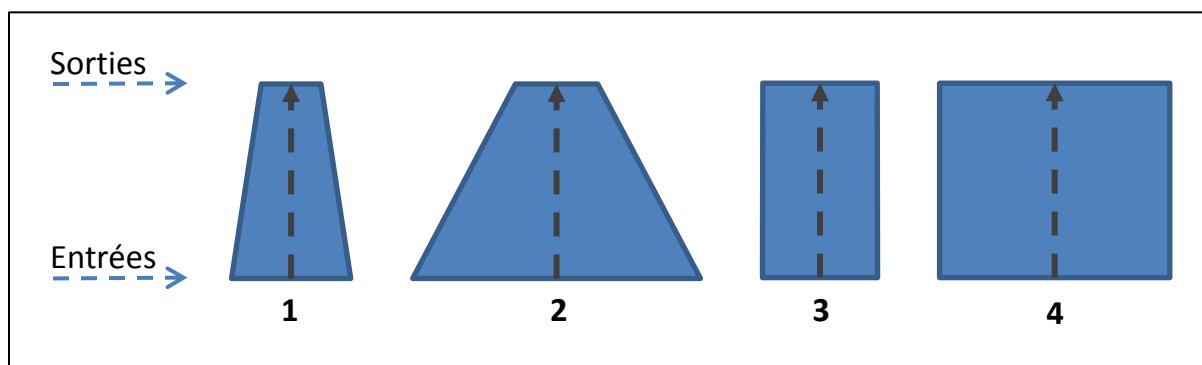
Plus étonnante est l'observation d'une influence faible, voire nulle, du statut de boursier sur la réussite en BA1. Ceci peut s'expliquer par les corrélations existant entre cet indicateur et les autres. Toutes choses étant par ailleurs égales, il vaut en effet mieux être un étudiant boursier n'ayant jamais redoublé et étant préparé, par l'enseignement de transition, à réussir à l'université, qu'un étudiant non boursier au parcours scolaire antérieur émaillé d'échecs et de réorientations, peu préparé par l'enseignement qualifiant à la réussite à l'université. Il se fait cependant qu'on va plus souvent retrouver des boursiers dans la seconde « figure » que dans la première.

Enfin, la classe d'indice socio-économique de l'école secondaire d'origine des étudiants est apparue comme une variable assez intéressante pour prédire la réussite en BA1 à l'université. Elle est intéressante à plus d'un titre. Premièrement, parce qu'elle est, toutes choses étant égales par ailleurs, assez bon un prédicteur de la réussite en BA1, et en tous cas meilleur que le statut de boursier ou encore que la filière fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire. Ensuite, parce qu'elle ne présente ni les inconvénients d'une variable telle que le fait d'avoir fréquenté l'enseignement qualifiant, dont on sait qu'il n'a pas vocation première à préparer les élèves à la poursuite d'études à l'université, ni ceux d'une variable telle que le retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université, bon prédicteur de la réussite future par le simple fait qu'il est un indicateur de la réussite passée. Enfin, parce qu'elle reflète bien une des caractéristiques du système d'enseignement belge francophone : l'influence très importante de l'établissement fréquenté et singulièrement de la concentration de public défavorisés, sur la réussite scolaire.

## **2.2. Indicateurs au niveau des processus (process)**

### *2.2.1. Proportion d'étudiants menés jusqu'en bout de cursus*

Dans les paragraphes qui suivent, la mesure dans laquelle certaines catégories d'étudiants sont amenés jusqu'à la sortie des études supérieures par l'institution ou, au contraire, sont accueillis en première année mais décrochent par la suite est étudiée. Pour ce faire, des pyramides de population sont créées. Cette manière de procéder permet visualiser la proportion d'étudiants que l'institution mène jusqu'en dernière année. Quatre modèles peuvent émaner de ce type d'analyse.



**Figure 28 - Quatre modèles de la proportion d'étudiants menés jusqu'en bout de cursus**

*Modèle 1 :* Dans le premier schéma, la base inférieure du trapèze est étroite. Elle représente donc une situation dans laquelle le nombre d'étudiants qui entrent dans l'enseignement supérieur est faible. La base supérieure du trapèze est plus étroite que la base inférieure, ce qui indique un nombre d'étudiants moins importants à la sortie qu'à l'entrée. Dans ce schéma, le taux d'étudiants qui participent à l'enseignement supérieur est donc faible par rapport à la population totale des jeunes en âges de fréquenter l'enseignement supérieur, et l'on observe une perte d'étudiants entre l'entrée et la sortie de la cohorte dans le cursus.

*Modèle 2 :* Dans le deuxième schéma, la base inférieure du trapèze est beaucoup plus large que dans le premier schéma. Ce modèle représente donc une situation où le nombre d'étudiants inscrits est plus important. Par contre la base supérieure est étroite et l'écart important constaté entre cette dernière et la base inférieure du trapèze montre un taux de réussite peu élevé. Ce modèle représente donc une situation où le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur est élevé mais où le taux de réussite est faible.

*Modèle 3 :* Comme dans le premier modèle, la base du trapèze est étroite, ce qui indique un nombre d'inscription faible. Toutefois, le trapèze présenté dans le troisième modèle est rectangle, ce qui représente une situation où chaque étudiant entrant en première année dans l'enseignement supérieur en ressort avec un diplôme.

*Modèle 4 :* Le quatrième schéma représente également un trapèze rectangle. Toutefois, dans ce cas, la base du rectangle est large. Ce modèle représente donc une situation idéale où, non seulement le taux d'accès dans l'enseignement supérieur est élevé mais où, en plus, le taux de réussite est de 100%.

On interprétera généralement l'allure des trapèzes en considérant que les taux d'entrants sont les mêmes d'une année académique à l'autre. Il est cependant possible que ce ne soit pas le cas : une forme proche des modèles 1 ou 2 pourrait ainsi dénoter une évolution dans le recrutement de la faculté plutôt qu'une déperdition d'élèves au fur et à mesure des années d'études. Lorsque l'on ne dispose pas des taux de réussite, ce genre de représentation doit donc être interprétée avec prudence.

Les Figure 29 à Figure 32 présentent quelques exemples de pyramides de population dans deux facultés d'une même université, en fonction d'indicateurs socio-économiques ou de parcours scolaire antérieur.



La faculté A est une faculté sélective à l'entrée (examen d'admission y est organisé) mais qui maintient le nombre d'étudiants relativement constant tout au long des années d'études. La Figure 29 permet d'examiner l'évolution de la population selon le statut de boursier ou non. Cette représentation se rapproche du modèle n°3, ce qui indique qu'au sein de cette faculté, le nombre d'étudiant qui échoue ou abandonne est faible.

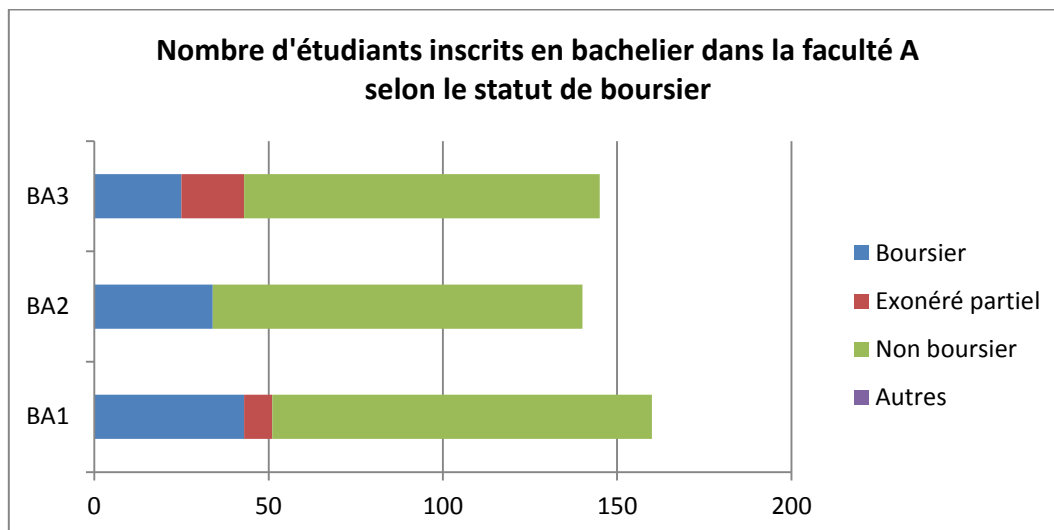


Figure 29 - Illustration de la pyramide de population selon le statut de boursier de la faculté A

La Figure 30 permet d'examiner l'évolution de la population dans la même faculté A, selon la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire. On remarque que cette faculté accueille presque exclusivement des étudiants issus de la filière générale et a tendance à en amener une bonne proportion jusqu'au bout de leurs études.

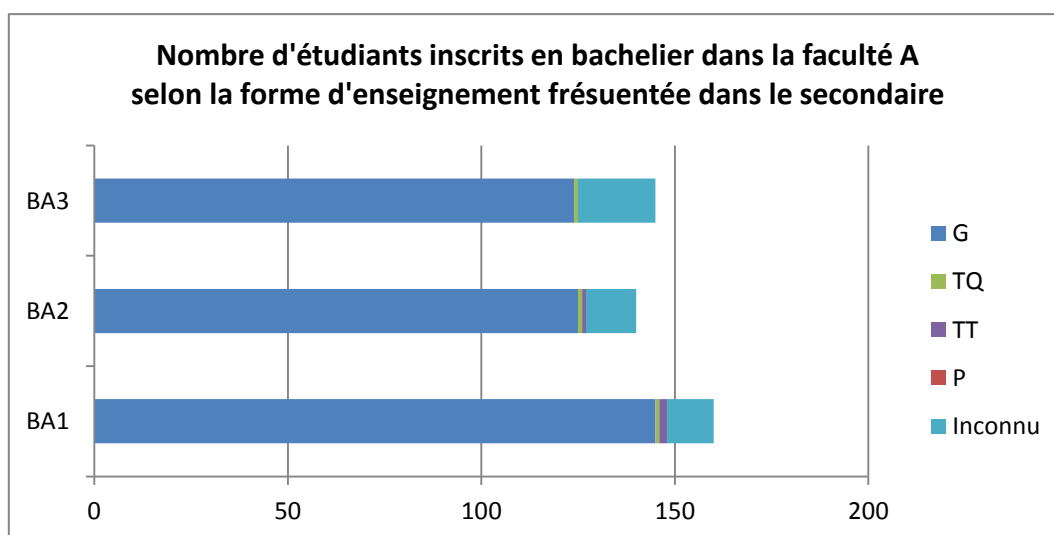


Figure 30 - Illustration de la pyramide de population selon la filière fréquentée dans le secondaire de la faculté A

Les Figure 31 et Figure 32 illustrent la situation de la faculté B, fort différente de la faculté A. La forme de la pyramide de population indique un recrutement plus important en première année, suivie d'une déperdition de près de la moitié de l'effectif en deuxième année, pour n'atteindre qu'environ 1/3 de l'effectif de départ en troisième année.

On peut également remarquer que la proportion de boursiers est plus importante dans la faculté B que dans la faculté A, de même que la proportion d'étudiants provenant de l'enseignement qualifiant. La proportion d'étudiants provenant de la filière technique de qualification est ainsi très importante en première année, mais tend à se réduire drastiquement jusqu'en troisième année.

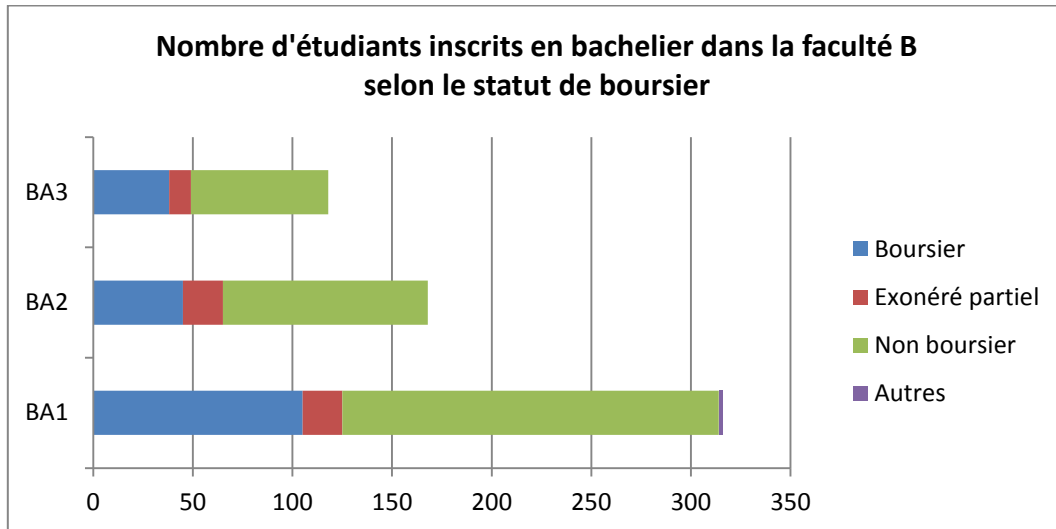


Figure 31 - Illustration de la pyramide de population de la faculté B selon le statut de boursier

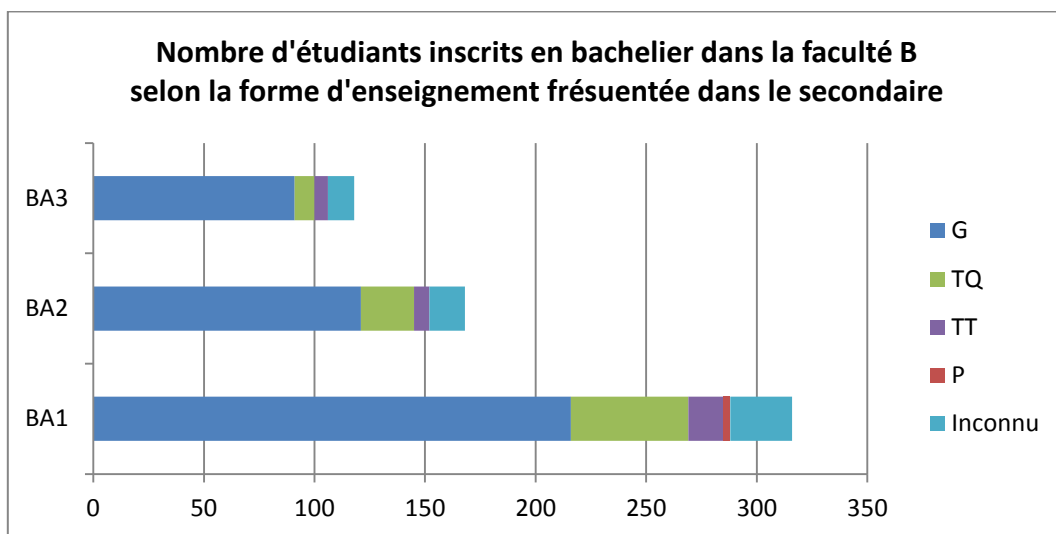


Figure 32 - Illustration de la pyramide de population de la faculté B selon la filière fréquentée dans le secondaire

L'étude des parcours d'étudiants au sein d'une université montre que les facultés d'une même institution peuvent avoir des profils très différents. La première différence qui peut être soulignée est relative au recrutement. Que ce soit au niveau de l'origine socio-économique des étudiants ou de leur parcours scolaire antérieur, la composition du public en première année de bachelier est différente selon la faculté observée. Au niveau du statut de boursier, cette différence est faible puisque dans la faculté A, le taux d'étudiants boursiers en BA1 (27%) est légèrement inférieur à celui que l'on observe dans la facultés B. Au niveau de la forme

d'enseignement suivie dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire, les différences sont nettement plus marquées. En effet, alors qu'en première année de bachelier, le taux d'étudiants ayant effectué leurs deux dernières années d'enseignement secondaire dans le général est supérieur à 90% dans la faculté A, il est à peine supérieur à 68% dans la faculté B. A l'inverse, en première année de bachelier, la faculté A compte 1,25% d'étudiants issus de l'enseignement technique de transition alors que la faculté B en compte plus de 5%. En ce qui concerne les étudiants issus de l'enseignement qualifiant, ils représentent moins de 1% des étudiants de BA1 dans la faculté A et près de 18% dans la faculté B.

Si le public accueilli au sein des deux facultés est différent, le parcours des étudiants y est également très différent. Dans la faculté A, où un examen d'admission est organisé, on observe une perte d'étudiants nettement plus faible que dans la faculté B : entre la première et la deuxième année de bachelier, on y observe une diminution du nombre d'étudiants de 12,5%. Dans la faculté B, le nombre d'étudiants inscrits en deuxième année est inférieur de près de 47% par rapport au nombre d'étudiants inscrits en première année. Si, dans la faculté A, le nombre d'étudiants se stabilise, ce n'est pas le cas de la faculté B où l'on compte une perte de 30% d'étudiants entre la deuxième et la troisième année de bachelier.

L'étude des parcours des étudiants selon les facultés montre que les chances de réussite des étudiants boursiers ne sont pas les mêmes. En effet, dans la faculté B, le taux d'étudiants boursiers reste stable durant les trois années de bachelier (le taux de boursiers baisse de 1,3 point de pourcentage entre la première et la troisième année). Dans la faculté A, le taux de boursier baisse près de 10 points de pourcentage entre la première et la troisième année.

Enfin, si globalement les étudiants issus de l'enseignement qualifiant ont de faibles chances d'obtenir un diplôme universitaire, on observe, ici encore, des différences entre facultés. Parmi les deux facultés observées, la faculté B est celle qui compte le plus d'étudiants issus de l'enseignement secondaire qualifiant (près de 18% des étudiants en BA1). Cela peut s'expliquer par le fait que les formations qui y sont proposées sont en lien avec des cours dispensés dans certaines options de l'enseignement secondaire qualifiant. Si les chances de réussite de ces étudiants y sont plus faibles que celles des étudiants issus de l'enseignement général, elles sont néanmoins plus élevée que dans la faculté A.

Puisqu'au sein d'une même université, la composition des groupes d'étudiants est différente selon la faculté, les aides accordées dans le cadre d'un financement différencié devraient, idéalement, également varier selon les facultés (ou les groupes d'études), de manière à ce que celles (ou ceux) qui attirent plus d'étudiants dont les chances de réussite sont faibles puissent mettre en place des actions d'aide à la réussite en conséquence.

### 2.2.2. Classe d'indice socio-économique de l'école d'origine par année d'études

La Figure 33 illustre l'évolution de la proportion d'étudiants provenant d'une école secondaire à faible indice socio-économique (classes 1 à 5) en fonction des années d'études (axe horizontal) dans une université.

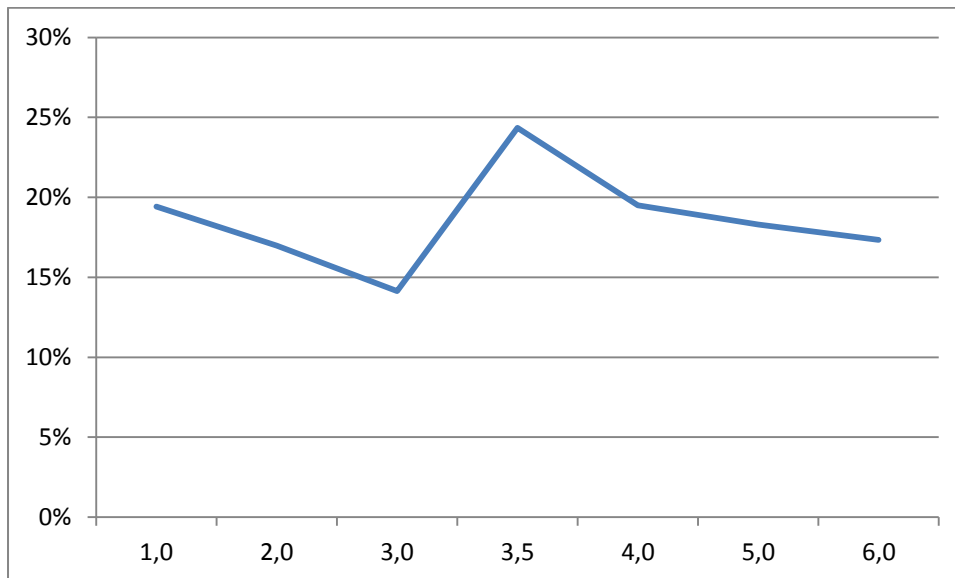


Figure 33 - Pourcentages d'élèves provenant d'écoles de classe 1 à 5 en fonction des années d'études

On remarque clairement une tendance à la baisse de la proportion d'étudiants provenant d'une école secondaire à faible indice socio-économique de l'école d'origine au cours des trois années du bachelier. Ceci est lié à la déperdition d'étudiants provenant des filières qualifiantes, dont on sait par ailleurs qu'elles sont organisées dans des établissements de l'enseignement secondaire au profil socio-économique plutôt défavorisé (Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008). Comme l'indiquent les analyses de l'influence nette des indicateurs sur le passage à l'année supérieure effectuées pour les universités dans lesquelles les taux de réussite ont été obtenus, on constate que l'école de provenance a une influence sur la réussite des étudiants. Cet indicateur apparaît donc pertinent dans le cadre d'un financement différencié.

### 3. ECART À LA RÉPARTITION HOMOGENÈNE DES ÉTUDIANTS DE CHAQUE GROUPE CONCERNÉ PAR ANNÉE D'ÉTUDES

Pour étudier les taux d'accès dans l'enseignement supérieur, il faudrait pouvoir comparer la distribution des groupes d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur avec la distribution des groupes de personnes en âge de rentrer dans l'enseignement supérieur. Or, nous ne disposons pas de ces données. Il est toutefois possible de raisonner de façon relative en prenant un autre point de référence et examiner à quel point l'unité étudiée prend sa « juste part » de la catégorie d'étudiants en question, autrement dit à quel point la proportion de cette catégorie d'étudiants dans l'université en question s'écarte de la proportion qui serait observée en cas de répartition homogène de cette catégorie d'étudiants entre toutes les unités étudiées.

#### 3.1. Méthode

Pour identifier à quel point l'unité étudiée prend sa « juste part » de la catégorie d'étudiants en question, on calcule les indices de ségrégation. Le calcul de l'indice est le suivant :

$$S = 0.5 * \sum_{i=1}^n (|(A_i / A) - (T_i / T)|)$$

Avec : S, l'indice de ségrégation ; n, le nombre d'unités ;  $A_i$ , le nombre d'étudiants du groupe cible dans l'unité  $i$  ; A, le nombre total d'étudiants du groupe cible ;  $T_i$ , le nombre d'étudiants dans l'école ; T, le nombre total d'étudiants.

Pour chaque unité étudiée, on peut calculer  $(A_i / A) - (T_i / T)$ , qui représente l'écart de cette unité à sa « juste part » du groupe cible.

Imaginons une université composée de trois facultés de 100 étudiants chacune : x, y et z. L'université comprend 300 étudiants, dont 40 (13%) sont boursiers. Chaque faculté comprend une proportion différente de boursiers : 25% dans x, 5% dans y et 10% dans z (Tableau 37). L'indice de ségrégation total est de 0,29 : 29% des étudiants de cette université devraient changer de faculté si l'on voulait que chaque faculté accueille 13% de boursiers. La dernière colonne de ce tableau nous donne une statistique qui peut être interprétée comme l'écart de cette faculté à sa « juste part » de boursiers, en l'occurrence 13%. La somme de ces indicateurs pour toutes les unités étudiées est égale à 0.

Tableau 37 - Un exemple de calcul de l'indice de ségrégation et des statistiques associées

	Boursiers ( $A_i$ )	Autres ( $B_i$ )	Total ( $T_i$ )	$A_i/A - T_i/T$
Faculté x	25	75	100	0,29
Faculté y	5	95	100	-0,21
Faculté z	10	90	100	-0,08
<b>Total</b>	40 (13%) (A)	260 (87%) (B)	300 (T)	0

$$S = 0.5 * \sum_{i=1}^n ((A_i / A) - (T_i / T)) = 0,29$$

Il est possible de faire varier aussi bien l'unité étudiée (université/haute école – faculté/catégorie – année d'études dans une faculté) et le total pris en compte (enseignement supérieur – universités/hautes écoles – université/haute école – faculté/catégorie). De cette manière, on peut alors répondre à des questions du type : la faculté A de l'université x inscrit-elle sa « juste part » d'étudiants boursiers par rapport à l'ensemble des étudiants universitaires de la FWB ? Et par rapport à l'ensemble de l'université x ? Et par rapport aux autres facultés de même type que A dans d'autres universités ?

Par ailleurs, cette manière de procéder semble assez bien correspondre à l'idée de base du projet, qui est de répartir des ressources entre unités en fonction de la répartition de groupes cibles d'étudiants entre ces unités.

### 3.2. Résultats

La Figure 34 présente la statistique  $(A_i / A) - (T_i / T)$  par année d'études, T étant ici le total pour une université. On peut interpréter cette statistique comme l'écart à la répartition homogène des étudiants de chacun des groupes concernés entre années d'études dans l'université.

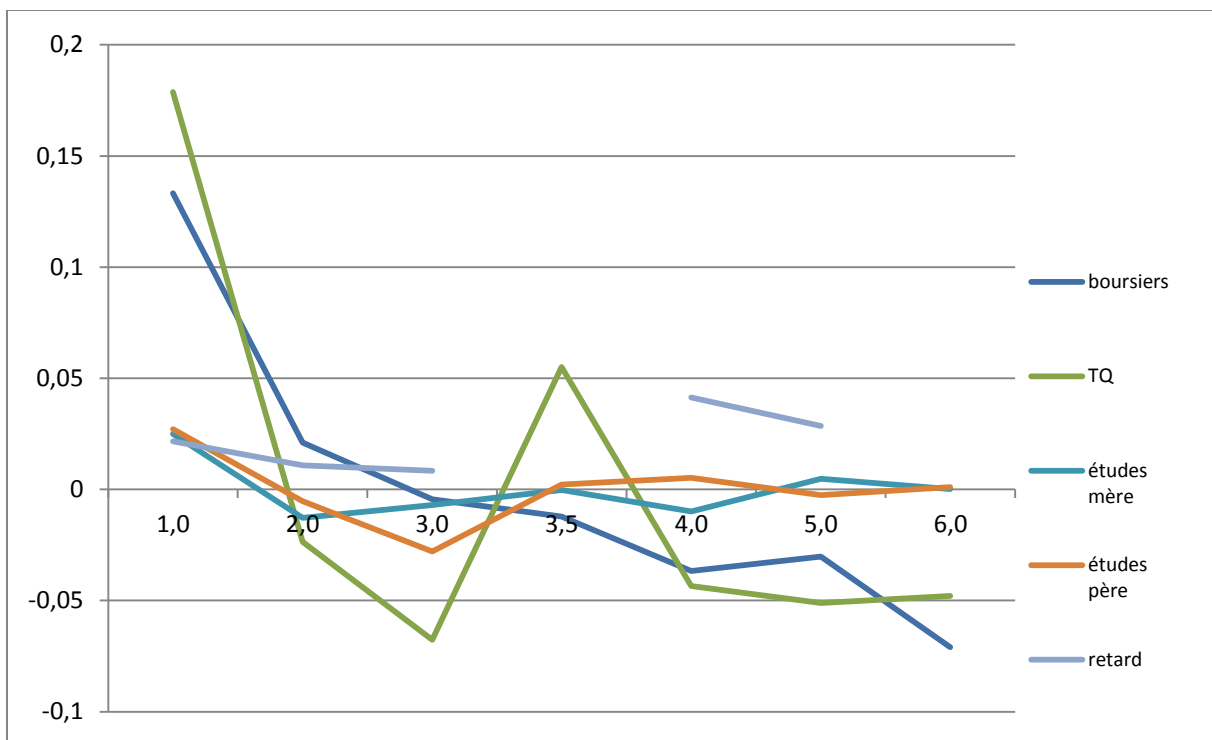


Figure 34 - Ecart à la juste proportion d'étudiants de chaque groupe selon les années d'études dans une université

On remarque ainsi la diminution drastique de la part d'étudiants provenant des filières qualifiantes au cours des trois premières années, la diminution de la part de boursiers et la diminution de la part d'étudiants dont les parents ont un niveau d'études peu élevé. En

conclusion, on remarque clairement une différence en termes d'espérance de scolarisation à l'université selon les variables socio-économiques et de parcours scolaire antérieur.

## CHAPITRE 5 : ÉTUDE DES DIFFÉRENCES DE RÉPARTITION DE CERTAINES POPULATIONS CIBLE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

### 1. INTRODUCTION

L'objectif de ce dernier chapitre est d'illustrer comment il est possible de représenter la manière dont certaines populations sont réparties au sein de différents établissements.

Les exemples choisis illustrent cette répartition sur certaines variables identifiées comme étant prédictrices de moindre chance de réussite dans l'enseignement supérieur, dans les universités dites 1 et 2. En l'état des données dont nous disposons, il est en effet impossible d'effectuer des analyses portant sur l'ensemble de l'enseignement supérieur.

### 2. MÉTHODE DE TRAVAIL

Pour étudier la répartition des différentes populations, nous utilisons la statistique  $(A_i/A) - (T_i/T)$  présentée précédemment et utilisée dans le calcul d'un indice de ségrégation. L'avantage de cette statistique est que la somme des valeurs de chaque unité est égale à 0 : elle permet donc de donner une clé de répartition de ressources supplémentaires.

### 3. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT SELON DES VARIABLES D'INPUT

Quatre illustrations sont ici envisagées sur la base de trois indicateurs mis en évidence précédemment : le statut de boursier, le fait d'avoir été dans l'enseignement technique de qualification dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire et la classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance des étudiants. Dans un premier temps, les illustrations de la manière dont un financement complémentaire pourrait être distribué sont effectuées séparément pour les trois indicateurs. Dans un second temps, la même statistique est utilisée en recourant à un indicateur synthétique combinant le statut de boursier et le fait d'avoir terminé l'enseignement secondaire en technique de qualification.



### 3.1. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION DE L'ÉCART À LA RÉPARTITION HOMOGENÈNE DE BOURSIERS

La Figure 35 illustre ce que pourrait donner la répartition d'une enveloppe supplémentaire entre deux universités en fonction de leur concentration relative d'élèves boursiers.

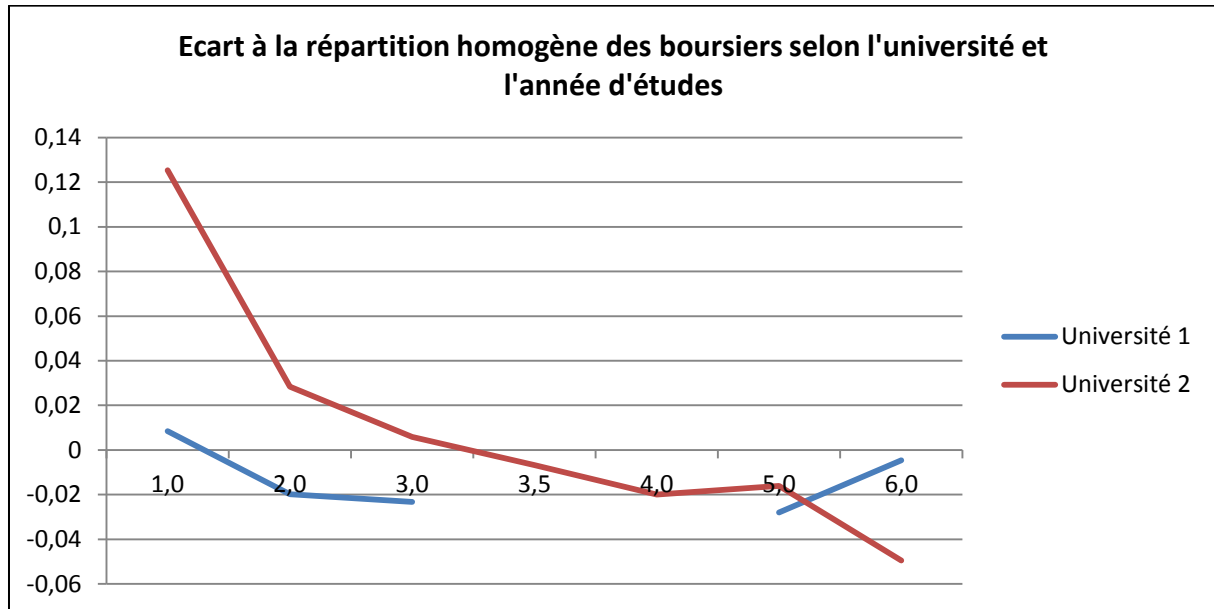


Figure 35 - Ecart à la répartition homogène des boursiers selon l'université et l'année d'études

Dans ce cas de figure, une partie importante du budget supplémentaire irait à l'université 2, qui scolarise en fait la majorité des étudiants. Ce budget supplémentaire irait majoritairement en première et deuxième année pour cette université car c'est là qu'on retrouve la plus grande concentration de boursiers.

L'université 1 reçoit également une part du budget supplémentaire, surtout en première année, où l'on observe également une concentration d'étudiants boursiers. Cependant, cette université accueillant moins d'étudiants, la proportion des moyens qui lui sont alloués est également plus faible.

On constate également que la répartition du budget supplémentaire dévolue à des aides à la réussite des étudiants ayant le moins de chances de départ de réussir à l'université devrait être concentrée dans les trois premières années car c'est là que se trouvent ces étudiants.

Comme cela a déjà été souligné précédemment, on peut envisager de différencier les moyens à l'intérieur même d'une université (telle l'université 2 ici), en fonction des facultés (Figure 36). En effet, toutes les facultés ne concentrent pas la même proportion d'étudiants boursiers.

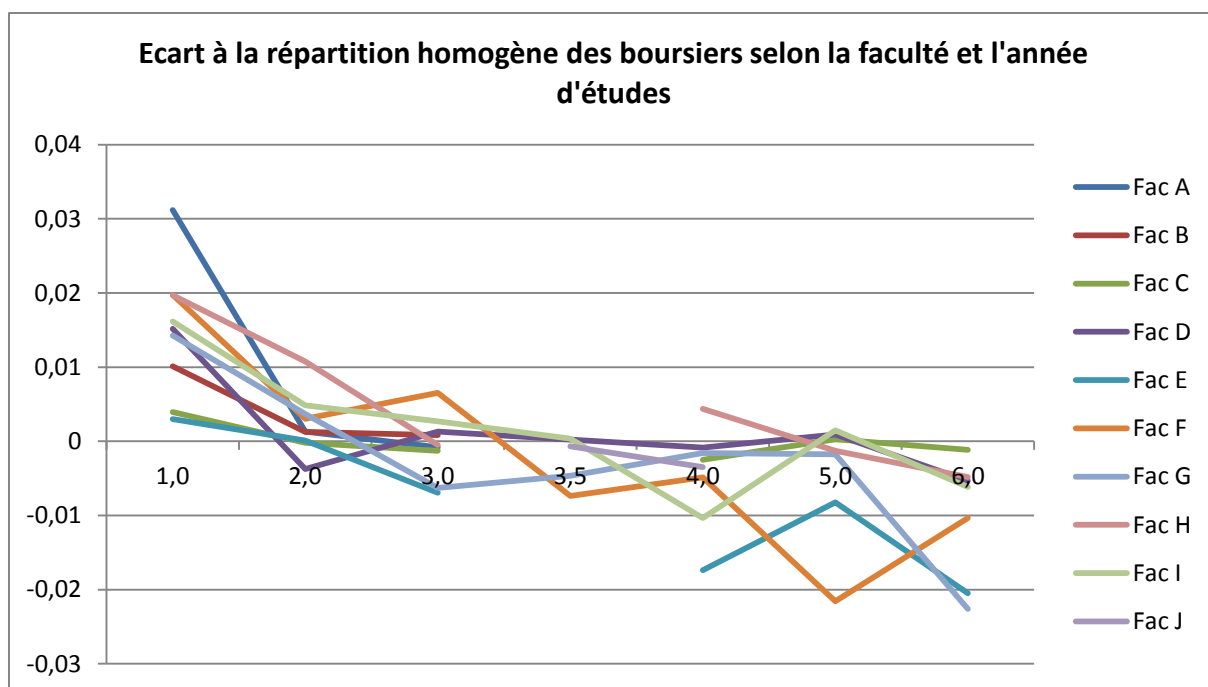
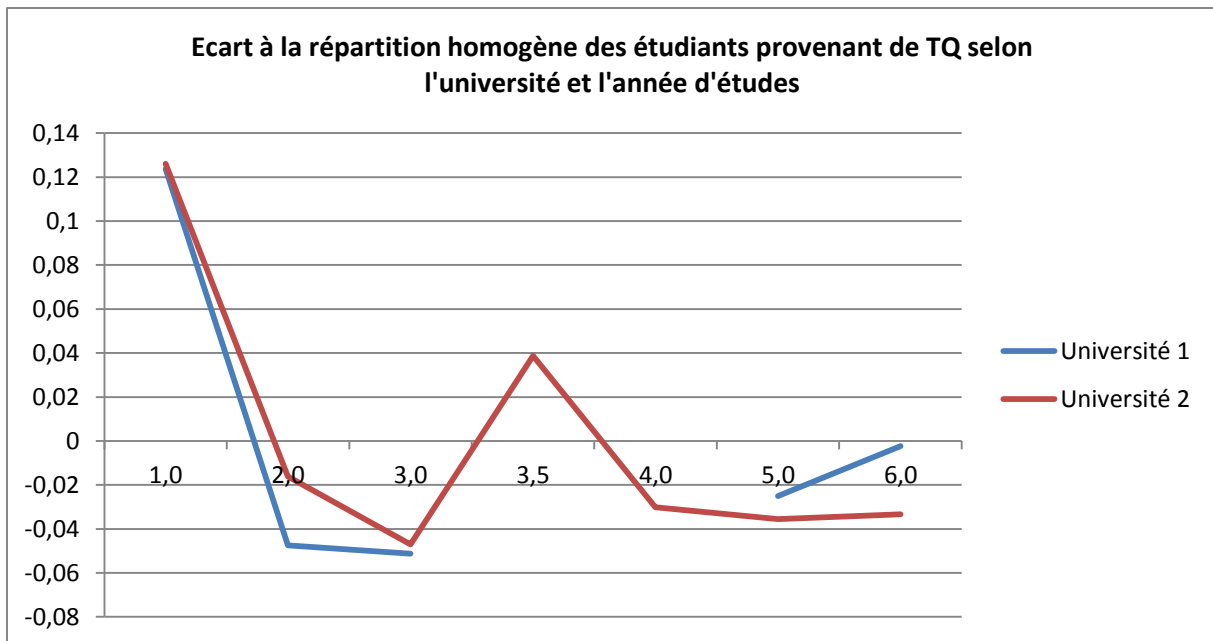


Figure 36 - Ecart à la répartition homogène des boursiers selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2

Selon cette répartition, en première année, c'est la faculté A qui recevrait le plus de moyens supplémentaires. Par contre, cela ne serait plus le cas en deuxième et troisième années, car une bonne partie des boursiers présents en première année ont quitté la faculté au fur et à mesure des années d'études. En troisième année, c'est la faculté F qui concentre le plus de boursiers.

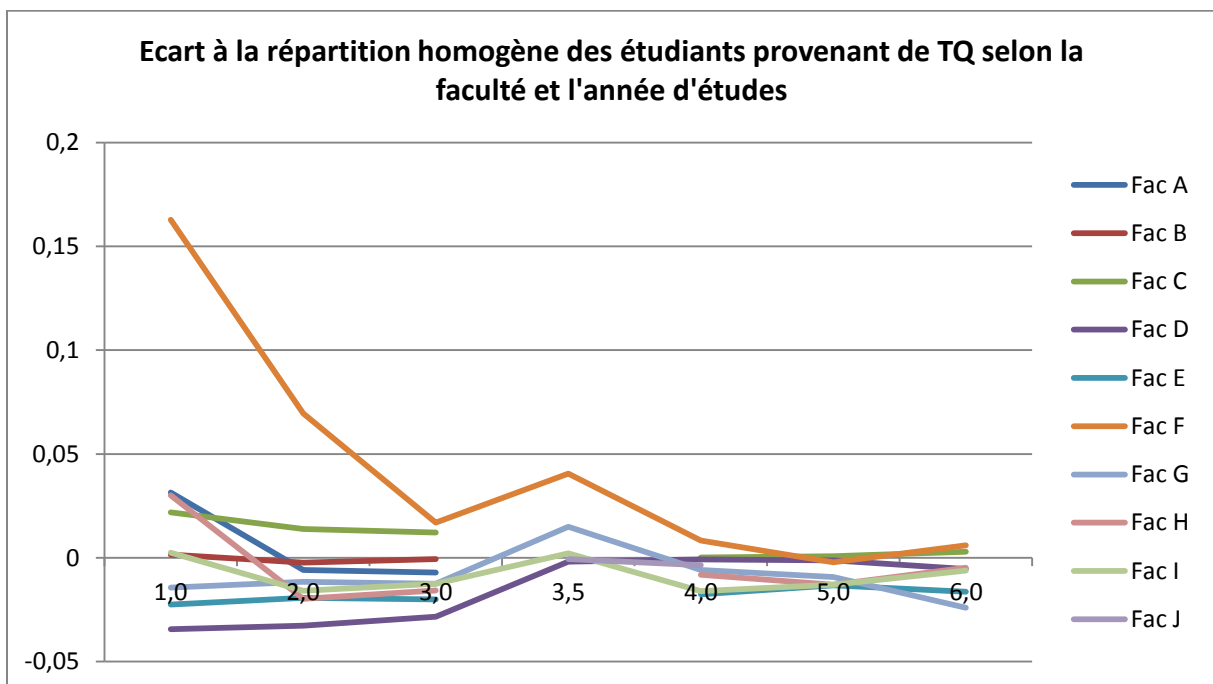
### 3.2. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION DE L'ÉCART À LA RÉPARTITION HOMOGÈNE DES ÉTUDIANTS PROVENANT DE TQ

Le même principe peut être utilisé en fonction de la proportion d'étudiants provenant de technique de qualification. La Figure 37 illustre ce que pourrait donner la répartition d'une enveloppe supplémentaire entre deux universités selon la concentration relative d'étudiants provenant de technique de qualification. Un tel principe de différenciation du financement donnerait un financement supplémentaire concentré sur la première année. Le financement supplémentaire serait équivalent en première année pour les deux universités. On remarque encore un « pic » lors de l'année préparatoire : un tel scénario de financement mènerait ainsi à un financement supplémentaire de l'année préparatoire au master car elle concentre des étudiants ayant suivi des études secondaires en technique de qualification ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur de type court.



**Figure 37 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant de TQ selon l'université et l'année d'études**

On peut également, à l'intérieur d'une même université (l'université 2 ici), différencier les moyens entre facultés. La Figure 38 illustre cette différenciation au sein d'une université.



**Figure 38 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant de TQ selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2**

La faculté F est celle qui concentre le plus d'étudiants provenant de technique de qualification, c'est donc cette faculté qui recevrait une grande proportion des moyens supplémentaires. La faculté A, qui est celle qui recevrait le plus d'aide en BA1 en suivant les résultats du calcul de

l'écart à la répartition homogène des boursiers serait, dans ce cas, en deuxième position dans la distribution des moyens.

Comme dans le premier exemple (écart à la répartition homogène des boursiers), on constate que la majorité des moyens serait attribuée dans les premières années d'études. Toutefois, on constate que certaines facultés voient leur concentration relative d'étudiants provenant de TQ augmenter à partir de l'année préparatoire au master.

### 3.3. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION DE L'ÉCART À LA RÉPARTITION HOMOGÈNE D'ÉTUDIANTS PROVENANT D'ÉCOLES SECONDAIRE À FAIBLE INDICE SOCIO-ÉCONOMIQUE

Sur le même principe que les deux premières illustrations, un exemple de la répartition d'une enveloppe supplémentaire entre les universités 1 et 2 est ici proposé en fonction de la concentration relative d'étudiants provenant d'une école secondaire à faible indice socio-économique (classes 1 à 5). Un financement basé sur cette variable concentrerait les ressources supplémentaires sur la première année, avec un avantage à l'université 2, qui concentre davantage d'étudiants provenant d'écoles secondaires à l'indice socio-économique faible. On remarque également que ce scénario, s'il était étendu à ces niveaux d'études, attribuerait des ressources supplémentaires au niveau de l'année préparatoire et du master dans l'université 2, niveaux concentrant également des étudiants provenant d'écoles secondaires à l'indice socio-économique faible.

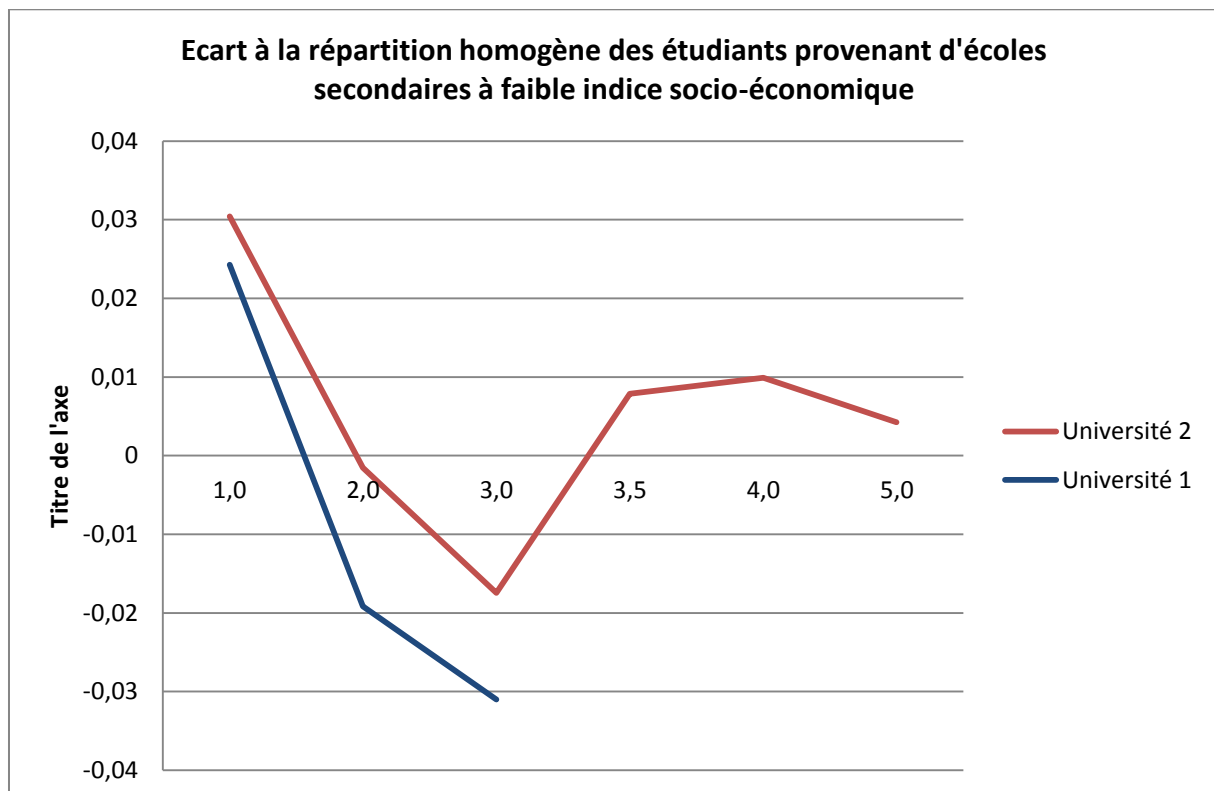


Figure 39 – Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant d'écoles secondaires à faible indice socio-économique selon l'université et l'année d'études

Au sein de l'université 2, cette clé de répartition donnerait davantage de moyens en première année dans les facultés A et F au détriment des facultés E et D (Figure 40). On remarque cependant, à partir de la seconde année, une importante réduction de la concentration d'élèves provenant d'écoles à l'indice socio-économique faible dans les facultés A et F, ce qui a pour effet de réduire l'écart entre les facultés. Enfin, certaines facultés voient augmenter en master leur concentration relative d'élèves provenant d'écoles à faible indice socio-économique : les facultés E, G et I.

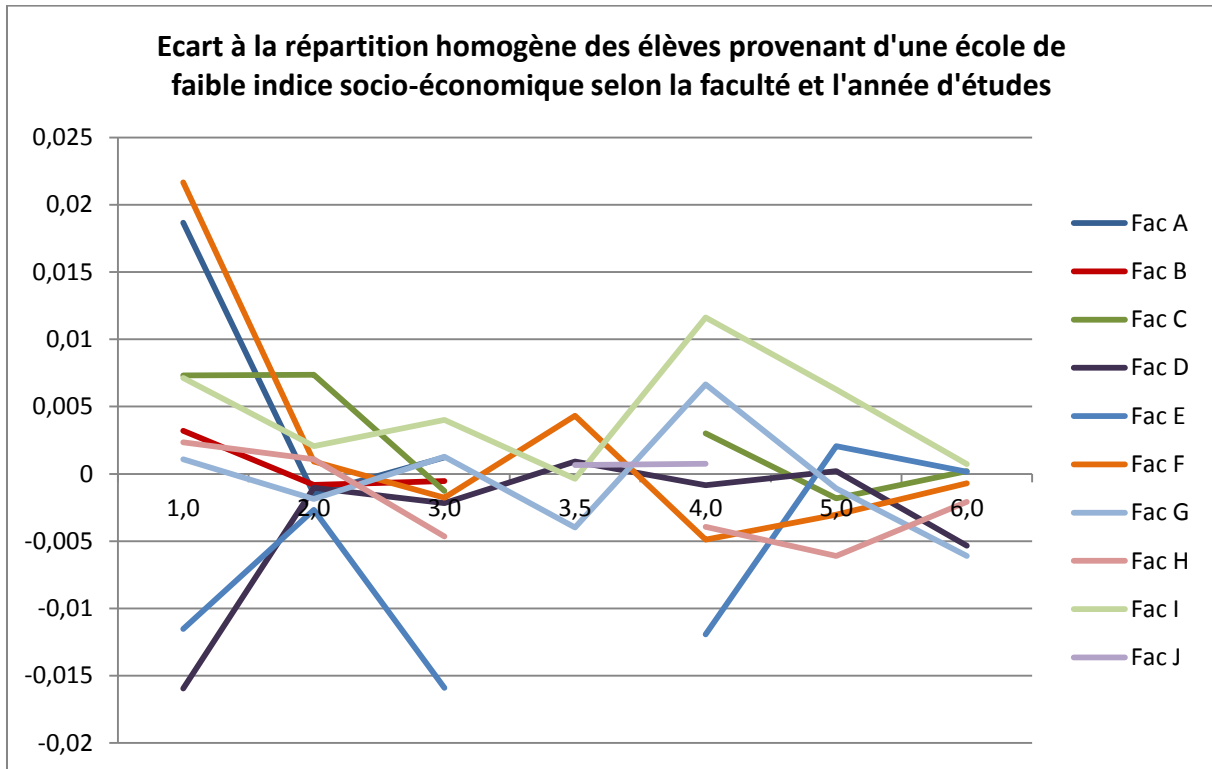


Figure 40 - Ecart à la répartition homogène des étudiants provenant d'une école secondaire à faible indice socio-économique selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2

### 3.4. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION D'UN INDICE SYNTHÉTIQUE (ÉTUDIANTS BOURSIERS + ÉTUDIANTS PROVENANT DE TQ)

Il est évidemment possible de combiner différents indicateurs pertinents dans le cadre d'une différenciation du financement pour réaliser un indicateur synthétique. La Figure 41 illustre une répartition du budget supplémentaire en utilisant un indicateur synthétisant l'écart à la répartition homogène de deux groupes d'étudiants (les boursiers et les étudiants provenant de TQ) pour chaque année d'études de chaque université.

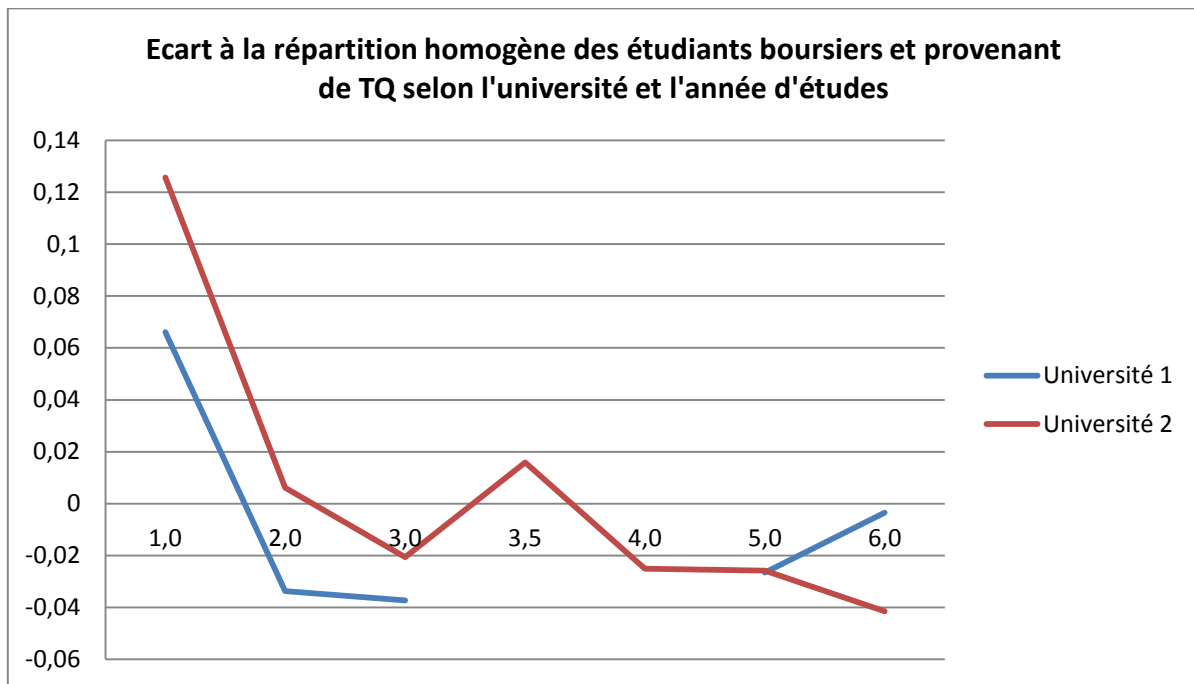
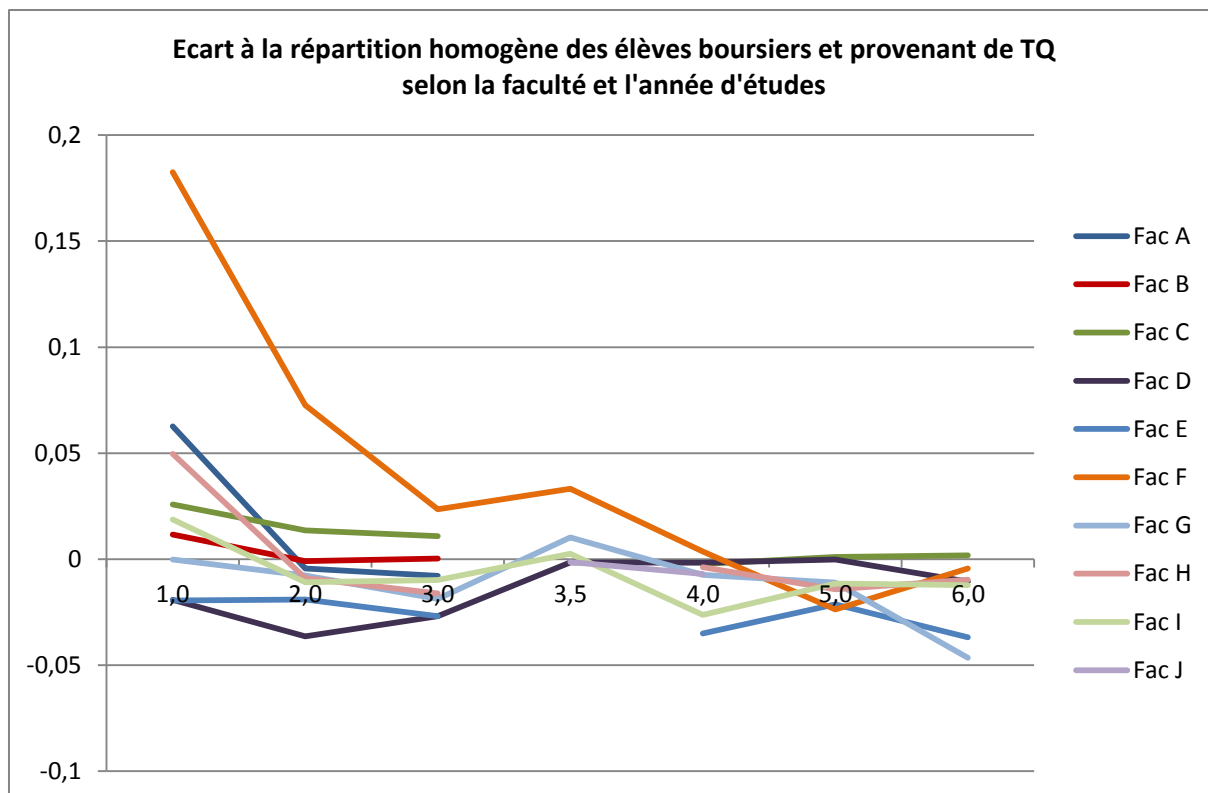


Figure 41 - Écart à la répartition homogène des étudiants boursiers et provenant de TQ selon l'université et l'année d'études

Dans ce cas de figure, l'université 2 se verrait attribuer une part plus importante du budget. On constate également que la majorité de l'aide apportée devrait être investie en première année de bachelier dans les deux premières universités mais également en deuxième année de bachelier et dans l'année préparatoire au master dans l'université 2.

Comme pour les trois exemples précédents, il est possible d'étudier la concentration relative d'étudiants boursiers et provenant de technique de qualification par faculté au sein d'une université (université 2 ici).



**Figure 42 - Ecart à la répartition homogène des étudiants boursiers et provenant de TQ selon la faculté et l'année d'études dans l'université 2**

Grâce à la Figure 42, on constate que dans l'université 2, la faculté F concentre les étudiants boursiers et provenant de TQ. C'est donc cette faculté, et particulièrement lors des deux premières années, qui recevrait la plus grande proportion des moyens supplémentaires alloués à l'université 2.

### 3.5. POUR ALLER PLUS LOIN : LA CARACTÉRISATION DE FACULTÉS

Grâce à l'indicateur construit, il est possible de caractériser les facultés quant à leur profil, comme cela a été fait précédemment, par la représentation des facultés sous formes de trapèzes. Les Figure 43 et Figure 44 représentent le profil des facultés E et F de l'université 2.

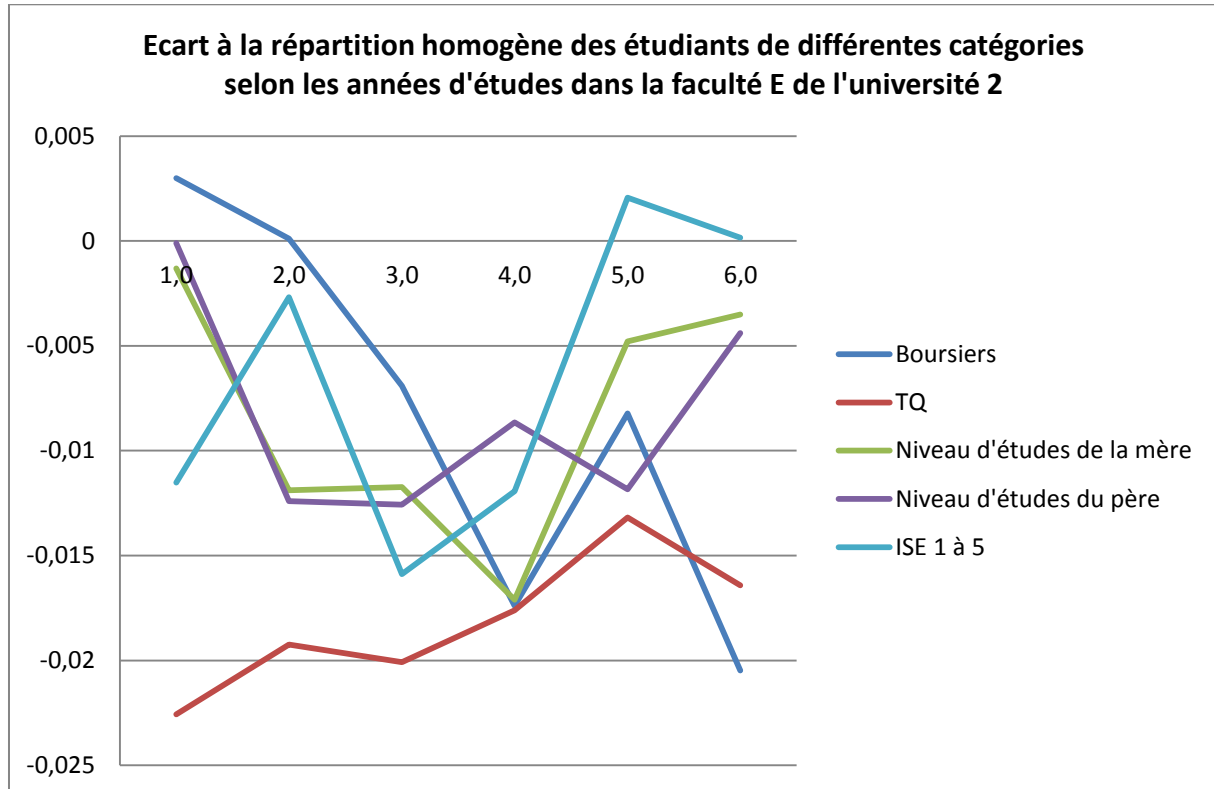


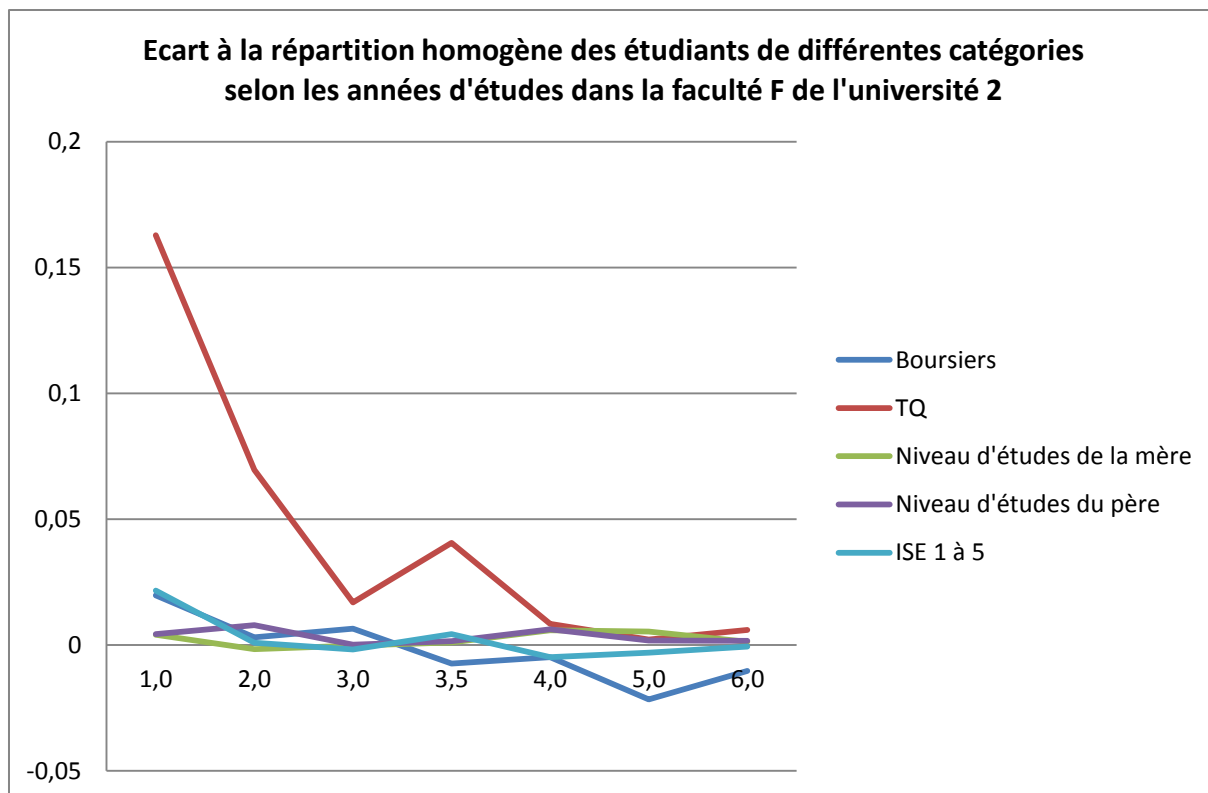
Figure 43 - Ecart à la répartition homogène des étudiants de différentes catégories selon l'année d'études dans la faculté E de l'université 2

On remarque que, proportionnellement à l'ensemble des facultés de l'université 2, la faculté E accueille une faible proportion d'étudiants ayant fréquenté l'enseignement secondaire de qualification ou ayant des parents ne possédant pas de diplôme de l'enseignement supérieur. Ce constat s'explique par le fait qu'une sélection est effectuée à l'entrée en première année de bachelier, par l'intermédiaire d'un examen d'admission. Les étudiants ayant *a priori* le moins de chances de réussite ont donc moins accès aux formations dispensées dans cette faculté.

En ce qui concerne les étudiants boursiers, la faculté E en accueille, en première année de bachelier, une proportion très légèrement supérieure à la celle qu'elle devrait accueillir si tous les étudiants boursiers l'université étaient répartis de façon homogène au sein de toutes les facultés. En troisième année, par contre, la proportion d'étudiants boursiers est inférieure à ce que l'on observe parmi tous les étudiants de l'université.

La part d'étudiants ayant fréquenté l'enseignement secondaire de qualification est faible en première année de bachelier. Toutefois, elle augmente les années suivantes. Dans cette faculté, ces étudiants n'échouent donc pas autant que dans la faculté F. Ainsi, au sein de cette faculté, il semble que le fait d'avoir obtenu un CESS dans l'enseignement qualifiant ne soit pas un facteur d'échec. Pour ces étudiants, c'est donc l'accès aux études qui pose davantage de difficultés.





**Figure 44 - Ecart à la répartition homogène des étudiants de différentes catégories selon l'année d'études dans la faculté F de l'université 2**

Le profil de la faculté F est très différent de celui de la faculté E. En effet, cette faculté compte une proportion d'étudiants boursiers, issus de l'enseignement secondaire de qualification ou ayant des parents n'ayant pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur plus élevée que l'ensemble de l'université. Dans le cas d'un financement différencié des universités, cette faculté devrait donc obtenir davantage de moyens que la faculté E.

L'écart observé est particulièrement important en BA1, pour les étudiants ayant fréquenté l'enseignement secondaire technique de qualification. Toutefois, on constate que de nombreux étudiants ne parviennent pas à poursuivre leur parcours jusqu'en troisième année. L'année préparatoire au master voit, quant à elle arriver des étudiants ayant fréquenté un enseignement de qualification et ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur de type court.

Si le taux de boursiers est légèrement supérieur à la moyenne dans les trois années de bachelier, il baisse par la suite. Cette observation est également un effet de l'entrée de nouveaux étudiants au sein de cette faculté, par l'intermédiaire de l'année préparatoire au master. La majorité de ces étudiants étant des adultes en reprise d'études tout en étant sur le marché du travail, ils ne peuvent pas bénéficier d'allocations d'études.

#### 4. CONCLUSION

Ce cinquième et dernier chapitre a permis d'illustrer comment, à partir d'indicateurs identifiés comme ayant une influence sur le parcours des étudiants, il est possible de différencier le financement de l'enseignement supérieur en vue de donner à tous des chances égales d'accéder

à un diplôme. Pour ce faire, l'utilisation d'une statistique identifiant, pour chaque université, la différence entre le nombre d'étudiants de chaque catégorie qu'elle accueille et le nombre d'étudiants qu'elle devrait accueillir s'ils étaient tous répartis de la même manière au sein des différentes institutions a été utilisée.

Outre la répartition des moyens entre les différentes universités, le calcul de l'écart à la répartition homogène des étudiants peut être effectué pour chaque faculté au sein d'une institution. Les exemples proposés mettent en évidence que selon les facultés, le taux d'étudiants qui devraient pouvoir bénéficier d'un encadrement spécifique est très variable. Dans le cadre d'un financement différencié de l'enseignement supérieur, il serait donc souhaitable que les institutions tiennent compte de cette répartition lorsqu'ils redistribuent les moyens obtenus.

Ce chapitre ayant pour objectif d'illustrer un mode de calcul, l'ensemble des indicateurs identifiés comme étant pertinents dans le chapitre 4 n'ont pas été pris en compte dans les scénarios. De plus, l'équipe de recherche ne disposant pas des données relatives à l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur belge francophone, il n'était pas envisageable d'étudier la répartition d'un budget au sein de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

## CONCLUSION

L'étude réalisée par l'équipe interuniversitaire porte sur le financement complémentaire et différencié de l'ensemble des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les auteurs présentent les résultats de leurs travaux en partant de deux principes : (1) un financement complémentaire, au-delà de l'actuel financement donc, devrait pouvoir être mis en place de manière à desserrer le carcan de l'enveloppe fermée qui contraint deux des trois formes de l'enseignement supérieur et (2) ce financement ne devrait pas être aveugle, comme aujourd'hui, à certaines caractéristiques des étudiants. Actuellement, l'enseignement universitaire et l'enseignement en haute école bénéficient d'un financement per capita, modulé selon l'orientation ou la catégorie d'études. Celui-ci ne prend donc en compte que les caractéristiques des programmes et répartit les moyens communs à partir d'un montant global qui n'évolue pas en fonction de l'accroissement des effectifs, mais uniquement du coût de la vie, ce qui amène, dans les faits, à une importante réduction des moyens par étudiant.

Les travaux de l'équipe interuniversitaire se sont principalement appuyés sur la littérature scientifique et juridique dans les trois premiers chapitres, consacrés respectivement à la description des mécanismes actuels de financement des trois formes de l'enseignement supérieur (chapitre 1), à la revue de la littérature concernant le financement et l'élargissement de l'accès dans l'enseignement supérieur et la définition des publics cibles dans différents systèmes étrangers (chapitre 2) et aux conditions susceptibles de favoriser la mise en place et l'efficacité des dispositifs de financement liés aux performances (chapitre 3). Les deux derniers chapitres, consacrés à l'étude d'indicateurs utilisables pour différencier le financement de l'enseignement supérieur (chapitre 4) et à l'étude des différences de répartition de certaines populations cibles au sein des établissements d'enseignement supérieur (chapitre 5), ont nécessité le recours à des données empiriques.

Si la littérature, y compris la littérature grise<sup>124</sup>, est accessible aux équipes de recherche, les données relatives à l'enseignement supérieur sont malaisées à rassembler et à rendre comparables. L'enseignement supérieur belge francophone reste organisé en trois ensembles distincts (Universités, Hautes Ecoles et Ecoles Supérieures des Arts) qui possèdent leurs propres règles de financement, mais aussi leurs propres collectes de données avec leurs définitions des variables et leurs organes de centralisation des informations. Pour les universités, c'est même une structure autonome, le Conseil des Recteurs, qui gère la collecte et la production des statistiques, et non l'Administration de l'Enseignement supérieur. Cette disparité des situations n'a pas manqué de poser de nombreux problèmes aux chercheurs. Les données disponibles et fiables se sont avérées beaucoup plus limitées qu'espéré au départ du projet, pour un ensemble de raisons : livraison (parfois très) tardive des données statistiques sollicitées de divers organismes (CRef, ETNIC, etc.), absence de données nécessaires (en particulier sur les aspects socio-économiques), caractère lacunaire des données transmises (absence d'encodage

---

<sup>124</sup> Voir par exemple la description du système de financement en Communauté flamande qui a été annexé au rapport.

pour certains étudiants), absence d'encodage « normalisé » pour certaines données pourtant cruciales (comme l'école secondaire de provenance), données agrégées impossibles à désagréger... La très grande autonomie laissée au système n'est naturellement pas étrangère à cette difficulté, malgré la bonne volonté de la plupart des acteurs impliqués. . C'est sans doute déjà une première information importante qu'a pu mettre en évidence l'étude, comme l'avait fait le travail relatif à l'enseignement obligatoire mené il y a quinze ans (Demeuse, 2002): il ne peut y avoir de politique ciblée sans données fiables. Sans information, il n'est pas possible de prendre en compte les différences pourtant bien réelles et pointées par de nombreuses études scientifiques, comme le montre ce rapport, pour améliorer le système lui-même au-delà de la dénonciation de ses faiblesses. Sans grands frais et sans attendre, l'amélioration du système statistique - l'Observatoire de l'enseignement supérieur devrait naturellement y contribuer s'il est effectivement renforcé au sein de l'ARES – permettrait de donner un premier signal positif en ce sens.

Cette difficulté a conduit les chercheurs à solliciter en particulier les institutions auxquelles ils avaient accès, notamment lorsqu'il a été nécessaire de recoder certaines variables pour les lier à des données importantes mais existant dans d'autres fichiers ou de travailler sur des données anonymes mais désagrégées. Cette approche a permis d'indiquer la faisabilité de certaines collectes, non encore généralisées, mais a rendu impossible un travail portant sur l'ensemble des institutions. Il convient donc de lire certaines analyses sous l'angle de leur caractère exploratoire, dans le cadre d'une étude de faisabilité.

Malgré les difficultés rencontrées, plusieurs observations importantes peuvent néanmoins être dégagées de l'étude et fournir des balises pour la mise en place effective d'un financement complémentaire et différencié. Les étudiants de première génération, qui s'inscrivent pour la première fois dans le supérieur, constituent manifestement un groupe « à risque » comme le signale la Déclaration de Politique Communautaire (2009). C'est donc vis-à-vis de ces étudiants qu'un mode de financement complémentaire doit principalement être pensé.

Cependant, au-delà des étudiants de première génération, le financement complémentaire doit aussi concerner des catégories d'étudiants qui, à l'analyse, apparaissent « à risque » durant les trois années du cycle de bachelier.

Les analyses réalisées à partir des données disponibles indiquent en effet que plusieurs groupes sont susceptibles de présenter des risques (d'échec ou d'abandon) plus importants durant l'ensemble du premier cycle :

- a) les boursiers et les étudiants « de condition modeste » ;
- b) les étudiants issus des établissements d'enseignement secondaire figurant dans les premières classes en regard du décret « encadrement différencié » ;
- c) les étudiants « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire ;
- d) les étudiants issus d'une filière « qualifiante » de l'enseignement secondaire.

A l'évidence, des corrélations existent entre ces caractéristiques et toutes ne semblent pas représenter le même degré de « risque ». Ainsi, le statut de boursier, par exemple, semble constituer un risque plus faible que celui des étudiants « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire. Une analyse approfondie devrait être poursuivie sur la base de données exhaustives, ce qui permettrait de sélectionner les variables essentielles et de proposer un modèle robuste Le

choix devra s'opérer entre un modèle parcimonieux (peu de données prises en compte) et un modèle plus riche en variables, qui peut présenter l'avantage de pouvoir prendre en compte certaines évolutions dans le temps sans devoir être trop souvent ajusté et d'être plus difficilement « manipulable » au cas où certains bénéficiaires chercheraient à s'attribuer davantage de moyens.

La méthode proposée par l'équipe interuniversitaire pour répartir la part de financement qui prendrait en compte certaines caractéristiques des étudiants pourrait être décrite de la manière suivante. Après la détermination du montant à répartir entre les institutions – très vraisemblablement, à l'heure actuelle, et tant que les modalités de financement des trois formes d'enseignement supérieur restent séparées, devra-t-il s'agir de trois montants distincts - les différents groupes « à risque » seraient identifiés<sup>125</sup>.

Le premier de ces groupes est constitué des étudiants de première génération, qui devraient recevoir une pondération préférentielle. En outre, la proposition actuelle de l'équipe interuniversitaire définit quatre groupes décrits ci-dessus. Pour chaque établissement, la proportion d'étudiants de ces groupes (sachant que certains étudiants peuvent appartenir à plusieurs groupes) au sein de la population des trois années du cycle de bachelier serait comparée à leur proportion moyenne à travers tous les établissements de la même forme d'enseignement (donc, séparément pour les universités, les hautes écoles et les écoles supérieures des arts). Ce sont les écarts positifs à la moyenne de l'ensemble des institutions qui indiqueraient alors pour chacune l'ampleur de la distribution du reste des moyens complémentaires : les institutions accueillant une proportion d'étudiants issus de ces groupes plus élevée que la moyenne se verraient attribuer des moyens complémentaires tandis que les autres verraient leur enveloppe inchangée<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Une autre démarche envisageable serait de déterminer le montant complémentaire à attribuer pour chaque étudiant « à risque » et de comptabiliser ces étudiants dans chaque établissement. Ce mode de calcul a été utilisé au Pays de Galles, notamment pour l'année académique 2009 - 2010 où le montant était fixé à £215. Il est passé à £285 l'année académique suivante (Higher Education Funding Council of Wales, 2009; 2010).

<sup>126</sup> Une réduction très importante du nombre d'étudiants d'un ou plusieurs groupes « à risque », au sein d'une institution, dans la transition d'une année N à l'année N+1 pourrait entraîner un coefficient de modération des moyens accordés pour l'année N, pour ce ou ces groupes « à risque », dans cette institution. Ce mécanisme permettrait d'éviter l'éventuelle mise en place, par les institutions, de stratégies de recrutement massif d'étudiants des différents groupes « à risque » à la seule fin d'obtenir un financement complémentaire, mais sans qu'elles ne se préoccupent de la réussite de ces étudiants qui se retrouveraient dès lors massivement en échec.

## BIBLIOGRAPHIE

- Action Group on Access to third Level Education (2001). *Report of the Action Group on Access to third Level Education*. Dublin : Stationery Office.
- AIU (2008). Accès équitable, succès et qualité dans l'enseignement supérieur : une déclaration de principe de l'Association internationale des Universités. [http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU%20Policy%20statement%20on%20Equitable%20access%20Final%20version%20August%202008%20FR\\_0.pdf](http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU%20Policy%20statement%20on%20Equitable%20access%20Final%20version%20August%202008%20FR_0.pdf) (accès le 15 décembre 2012).
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Anderson, E., & Cook, B. (2008). L'accès à l'enseignement post-secondaire aux Etats-Unis : situation passée et présente, perspectives futures. In OCDE (2008c). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 1 : Démographie* (pp. 187-216). Paris : Editions de l'OCDE.
- Ariaz Ortiz, E., & Dehon, C. (2008). *What Are the Factors of Success at University ? A Case Study in Belgium*. ECORE.
- Australian Government (2009). *Measuring the socio-economic status of higher education students*. Discussion paper. [http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Documents/LowSES\\_Discussionpaper.pdf](http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/Documents/LowSES_Discussionpaper.pdf) (accès le 9 décembre 2012).
- Balogun, J. & Hope Hailey, V. (2004). *Exploring strategic change*. Prentice Hall.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 29-30.
- Belghith, F., & Vourc'h, R. (2011). Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants. *Infos, Observatoire national de la vie étudiante*. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/OVE\\_Info\\_26\\_pap.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/OVE_Info_26_pap.pdf) (9 décembre 2012).
- BIS. Department for business, innovation and skills. (2011). White Paper. *Higher Education : Students at the Heart of the system*. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf) (accès le 3 mai 2012).
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Hachette.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement*. Le sens commun .

- Bourdieu, P., Passeron, J-P. (1970) *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit. Le sens commun.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Canisius Kamanzi, P., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A., & Murdoch, J. (2010). *Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada*. SCÉES. Vol. 40, 3.
- Clancy P., Goastellec G., (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly* 61(2) pp. 136-154.
- Commission européenne (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- Commission européenne. (2010). *Plus de femmes aux postes à responsabilité : Une clé de la croissance et de la stabilité économique*. Bruxelles.
- Communauté flamande de Belgique. (2008). Décret du 14 mars relatif au financement du fonctionnement des instituts supérieurs et des universités en Flandre. (MB : 26/08/2008).
- Communauté française de Belgique. (1959). Loi du 29 mai modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement. (MB : 19/06/1959).
- Communauté française de Belgique. (1960). Loi du 3 août accordant des avantages sociaux aux universités et établissements assimilés. (MB : 23/08/1960).
- Communauté française de Belgique. (1971). Loi du 27 juillet sur le financement et le contrôle des institutions universitaires. (MB : 17/09/1971).
- Communauté française de Belgique. (1983). Décret du 7 novembre réglant, pour la Communauté Française, les allocations d'études. (MB : 04/02/1984).
- Communauté française de Belgique. (1984). Arrêté royal du 29 juin relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire. (MB : 03/08/1984).
- Communauté française de Belgique. (1995). Décret du 5 août fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes écoles. (MB : 01/09/1995).
- Communauté française de Belgique. (1996). Décret 9 septembre relatif au financement des Hautes écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. (MB : 15/10/1996).
- Communauté française de Belgique. (2001). Décret du 20 décembre fixant les règles spécifiques à l'Enseignement supérieur artistique organisé en Ecoles supérieures des Arts (organisation, financement, encadrement, statut des personnels, droits et devoirs des étudiants). (MB : 03/05/2002).

- Communauté française de Belgique. (2004). Décret du 31 mars définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. (MB : 18/06/2004).
- Communauté française de Belgique. (2004). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 5 mai fixant les conditions et les modalités d'obtention des droits d'inscriptions intermédiaires dans les Universités. (MB : 27/08/2004).
- Communauté française de Belgique. (2005). Décret du 20 juillet relatif aux droits complémentaires perçus dans l'enseignement supérieur non universitaire. (MB : 31/08/2005).
- Communauté française de Belgique. (2006). Décret du 16 juin régulant le nombre d'étudiants dans certains cursus du premier cycle de l'enseignement supérieur. (MB : 06/07/2006).
- Communauté française de Belgique. (2007). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 25 mai définissant ce qu'il y a lieu d'entendre par étudiant de condition modeste dans l'enseignement supérieur hors universités. (MB : 05/06/2007).
- Communauté française de Belgique. (2008). Décret du 18 juillet démocratisant l'enseignement supérieur, œuvrant à la promotion de la réussite des étudiants et créant l'Observatoire de l'enseignement supérieur. (MB : 01/09/2008).
- Communauté française de Belgique. (2009). Décret du 30 avril organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. (MB : 09/07/2009).
- Communauté française de Belgique. (2011). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 24 mars établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. (MB : 20/04/2011).
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante ; ESSI-CRES (Université Paris 8).
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- CRef (2011). *Aperçu statistique de 1987-1988 à 2009-2010*. [http://www.cref.be/Doc\\_PDF/Apercu\\_Stat.PDF](http://www.cref.be/Doc_PDF/Apercu_Stat.PDF) (accès le 15 octobre 2012).



- De Cicco, J. & Lambert J.-P. (présidents), Roggeman Y. (secrétaire). (2010). *Table ronde de l'enseignement supérieur. Groupe de travail 6. Financement. Rapport final.*
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique, vol. 35, 4.*
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique, vol. 40, 4.*
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. BEHRENS (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec :* Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, pp. 19-38.
- De Kock, L & Vercruyssen, N. (2009). De financiering van het hoger onderwijs in Vlaanderen. *Bulletin de documentation, Service public fédéral finances, Belgique, 4,* pp. 101-137.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique* (Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques). Université de Liège. Retrieved from [ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp\\_inas/thesemd/TABMATIERE.htm](ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp_inas/thesemd/TABMATIERE.htm)
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 5-6.* Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, C. & Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'Indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française.* Rapport de recherche de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire.
- Demeuse, M., Derobertmasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., & Verdale, N. (2007). Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique (Rapport de recherche). Bruxelles: Gouvernement de la Communauté française de Belgique. Retrieved from [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=5203&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=5203&do_check=).
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education, 22(2-3), 97-127.*
- Detroux, L., (2009). Les principes du financement de l'enseignement supérieur en Communauté française. *Bulletin de documentation, 4.* SPF Finances.
- Droesbeke, J.-J. (2008). *Réussite ou échec à l'université: trajectoire des étudiants en Belgique francophone.* Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles.

- Droesbeke, J. J., Hecquet, I., & Wattelar, C. (2001). La population étudiante. Description, évolution, perspectives. *Avant-Propos*. Bruxelles : Editions Ellipses, p. XI.
- Dupeyrat, C., Mariné, C., (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 1, pp. 27-48.
- Dupont, V, & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Rivista Svizzera di Scienze dell' Educazione = Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3(33), 461-478.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique [Homogenous classes versus heterogenous classes: what research brings to the question]. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 24, 1-24.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie*, (176), 83-100.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. 75, 3-32.
- Duru-Bellat M., Danner M., Landrierle Bastard, S. é Piquée C., (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves: évaluation externe et explorations qualitatives » *Cahier de l'IREDU*, 65.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-789.
- Draelants, H. & Artoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*.84.
- Ebershold, S. (2008). *Les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes handicapées : Premiers éléments d'analyse à la lumière d'une revue bibliographique menée dans certains pays de l'OCDE*. Paris : Editions de l'OCDE.
- English Government (2011). *The English Indices of Deprivation 2010*. Author <http://www.communities.gov.uk/documents/statistics/pdf/1871208.pdf> (accès le 18 septembre 2012).

- English Government (2012). *Similarities and differences between the Indices of Deprivation across the UK*. <http://www.neighbourhood.statistics.gov.uk/dissemination/Info.do;jessionid=jWkvQY7Rm4s8cL8vhyGf0jwS2Zh24cT2MyGvJclVtvFN2Yr2fjBY!-18876751!1347959665250?m=0&s=1347959665250&enc=1&page=analysisandguidance/analysisarticles/indices-of-deprivation.htm&nsjs=true&nsck=true&nssvg=false&nswid=1920> (accès le 18 septembre 2012).
- European Ministers Responsible for Higher Education. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London_Communique18May2007.pdf) (accès le 18 juin 2012).
- Eurydice (2010). *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010 : L'impact du processus de Bologne*. Bruxelles : EACEA P9 Eurydice.
- Eurydice (2011). *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe : financement et dimension sociale*. Bruxelles : EACEA P9 Eurydice.
- Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012 : Bologna Process Implementation report*. Bruxelles : EACEA P9 Eurydice.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2009). *Déclaration de politique communautaire 2009-2014, une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*. [http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/fileadmin/sites/portail/upload/portail\\_super\\_editor/Docs/declaration\\_politique\\_communautaire.pdf](http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/fileadmin/sites/portail/upload/portail_super_editor/Docs/declaration_politique_communautaire.pdf) (accès le 28 août 2012).
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Les indicateurs de l'enseignement 2011*.
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées: le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, (2005/1), 3-36.
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés Contemporaines* 38, 67-98.
- Frandji, D. (2011). Les frontières des politiques d'éducation prioritaire comme élaboration sociale complexe. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* pp. 45-51. Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Dir.). Lyon : ENS Editions.
- Frandji, D., Ben Ayed, C., Emin, J.-C., Moignard, B. & Vandenbroucke, A. (2011). Pluralité des catégories de « cibles », tensions et implicites dans les élaborations. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* pp. 53-104. Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Dir.). Lyon : ENS Editions.

- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique. In L. Mottier Lopez, Y-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (Éds.). *Entre La Régulation Des Apprentissages Et Le Pilotage Des Systèmes: Évaluations En Tension. Actes Du 20e Colloque De l'ADMEE-Europe*. Genève: Université de Genève. Retrieved from <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>.
- Frølich, N. (2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems NATIONAL STUDY – NORWAY*. NIFU STEP – Studies in Innovation, Research and Education. <http://www.oecd.org/norway/38308044.pdf>.
- Frølich, N., Kalpazidou Schmidt, E., & Rosa, M. J. (2010) Funding systems for Higher Education and their impacts on institutional strategies and academia: a comparative study between Denmark, Norway and Portugal. *International Journal of Educational Management*, vol. 24, 1.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J., & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Ghaye, B., Jauniaux, N., & Mainguet, C. (2010). *Parcours scolaires et sorties de l'enseignement : utilisation de données longitudinales pour le pilotage du système éducatif en Communauté française de Belgique*. Instances de pilotage du système éducatif de la Communauté française.
- Groupe de suivi du processus de Bologne (BFUG). (2012). Rapports nationaux 2012 des pays de l'EHEA. [http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86\\_](http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86_) (accès le 28 août 2012)
- Groupe de travail sur le financement de l'enseignement supérieur en Communauté Française (2011) *Premier rapport intermédiaire*, remis au Secrétaire Perpétuel le 15 juillet 2011, Académie Royale de Belgique.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, Consulté le 28 juin 2012. URL : </index1357.html> ; DOI : 10.4000/osp.1357.
- Haaristo, H.-S., Orr, & D., Little B. (2011). Is higher education in Europe socially inclusive? *Intelligence Brief*. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/IB\\_HE\\_Access\\_120112.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_HE_Access_120112.pdf) (accès le 9 décembre 2012).
- Hartwig, L. (2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems COUNTRY STUDY – GERMANY*. Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning <http://www.oecd.org/germany/38308008.pdf>.
- Hauptman, A.M. (2012). Principles to Guide the Public Financing of Higher Education. *International Higher Education*, 67, 2-3.

- HEA. (2008). *National Plan for Equity of Access to Higher Education 2008-2013*. Dublin : National Office of Equity of Access to Higher Education – Higher Education Authority. <http://www.heai.ie/en/node/1118> (accès le 16 décembre 2012).
- HEA. (2012). *Review of Funding Model for Higher Education Institutions . Consultation Document July 2012*. Dublin : Higher Education Authority. <http://www.heai.ie/files/files/file/News/ConsultationDocument.pdf> (accès le 16 décembre 2012).
- HEFCE (2012). Annual funding allocation. Funds for 2012-13. <http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/invest/institns/annallocns/>.
- HEFCE (2011a). *Improving retention : funding allocation method for 2012-13*. [http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/IR\\_allocation\\_method\\_201213.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/IR_allocation_method_201213.pdf) (accès le 2 mai 2012).
- HEFCE. (2011b). *Widening access and improving retention for disabled students : funding allocation method for 2012-13*. [http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/disability\\_funding\\_2012-13.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/disability_funding_2012-13.pdf) (accès le 16 décembre 2012).
- HEFCE. (2011c). *Widening access for students from disadvantaged backgrounds : funding allocation method for 2012-13*. [http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/disadvantaged\\_backgrounds.pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/fundingandinvestment/fundinginstitutions/annualfundingallocations/201213/march/fundsforlearningandteaching/disadvantaged_backgrounds.pdf) (accès le 9 mai 2012).
- Hens, L. (2008). *Financiering*. Departement Onderwijs en Vorming, Hoger Onderwijsbeleid. Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming <http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/beleid/> (accès le 10 décembre 2012).
- Higher Education Funding Council of Wales. (2009). *Circular W09/08HE, setting out how the Council's recurrent grant for teaching, postgraduate research training and research quality for the academic year 2009/10 is to be distributed overall and to individual institutions* (17 March 2009).
- Higher Education Funding Council of Wales. (2010). *Circular W10/10HE, setting out how the Council's recurrent grant for teaching, postgraduate research training and research quality for the academic year 2010/11, including some elements of the Strategic Implementation Fund, is to be distributed overall and to individual institutions* (24 march 2010).
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman.
- IUC Subcommittee of the OBR subsidy funding consultation. (2008). *A funding formula for Ohio's universities based on outcomes goals*. Recommendations <http://www.ohio.edu/provost/upload/IUC-Funding-Recommendations-Final.pdf> (accès le 16 décembre 2012).

- Jauniaux, N., Reginster, I., Ghaye, B., Talbot, B., & Mainguet, C. (2012). Mobilités spatiales et académiques des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur, sur le territoire de la FWB. in *Mobilités et changement de catégories : portée et limites des données longitudinales*. XIX<sup>e</sup> journée d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail - Caen 24-25 mai 2012. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- João Rosa M., Tavares A., & Amaral A. (2006). *Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems COUNTRY STUDY – PORTUGAL*. CIPES – Centre for Research in Higher Education Policies <http://www.oecd.org/portugal/38308060.pdf>.
- Jongbloed, B. (2004). *Funding higher education : options, trade-offs and dilemmas*. Paper for Fulbright Brainstorms 2004 – New trends in higher education.
- Jongbloed, B. (2010). *Funding Higher Education : a view across Europe*. Bruxelles : European Centre for strategic management of universities.
- Jongbloed, B., & Koelman, J. (2000). *Vouchers for higher education ? A survey of the literature, Study commissioned by the Hong-Kong University grants committee*. Enschede : Cheps.
- Kalpazidou Schmidt, E., Langberg, K. & Aagaard, K.(2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems. COUNTRY STUDY – DENMARK*. The Danish Centre for Studies in Research and Research Policy. University of Aarhus <http://www.oecd.org/denmark/38307998.pdf>.
- Kerr, M. (2006) *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems COUNTRY STUDY – IRELAND*. Higher Education Authority <http://www.oecd.org/ireland/38308018.pdf>.
- Krumins, J., Kavale, L., Eglite, S., Leduskrasta, Z., Puce, J., Sloka, B., Stonis, J., Zaksa, K. (2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems COUNTRY STUDY – LATVIA*. Rivza Baiba (Higher Education Council) <http://www.oecd.org/countries/latvia/38308028.pdf>
- Lafontaine, D., Dupriez, V., Van Campenhoudt, M., & Vermandele, C. (2012). Le succès des 'héritières' : un effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite en 1<sup>re</sup> année de l'Université. *Revue Française de Pédagogie*, 180.
- Lang, D.W. (2005). Formulaic approaches to the funding of colleges and universities. In Bascia, N., Cumming, A., Datrow, A., Leithwood, K. & Livingstone D. (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp.371-391). Dordrecht : Springer.
- Leclercq, D., Beguin, A., De Kerchove A.-M., Lambert, J.-P. et Pestiaux, P. (1998). L'enseignement universitaire est-il démocratique ? (35-53). In D. Leclercq (dir.) *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Mardaga.
- Lee, M. F. (2010). *Inventaire des Programmes d'accès. Exemples internationaux de pratique pour accroître la participation aux études postsecondaires*. London : European Access Network. [http://www.ean-edu.org/upload\\_data/publications/frenchversioninventory1%5B1%5D.pdf](http://www.ean-edu.org/upload_data/publications/frenchversioninventory1%5B1%5D.pdf) (9 décembre 2012).

- Lemaire, S. (2004). Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur. *Education & formation*. 67, 33-49.
- Liefner, H. (2003). Funding, resource allocation and performance in higher education systems. *Higher education* 46 : 469-489 <http://www.springerlink.com/content/k767q8018krxp815/fulltext.pdf>.
- Mederly P. (2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems. COUNTRY STUDY – SLOVAKIA*. Ministry of Education <http://www.oecd.org/slovakia/38308094.pdf>.
- Meulders, D., O'Dorchai, S., & Simeu, N. (s.d.) *Les inégalités entre femmes et hommes dans les universités francophones de Belgique*. GENIUF Editions du DULBEA.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, n° 164(3), 55–66.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). *Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs*.
- National Office for Equity of Access to Higher Education. (2005). *Progressing the Action Plan : Funding to achieve Equity of Access to higher Education*. Dublin : Higher Education Authority. [http://www.hea.ie/files/files/file/archive/funding/ACCESS\\_Funding.pdf](http://www.hea.ie/files/files/file/archive/funding/ACCESS_Funding.pdf) (accès le 16 décembre 2012).
- National Office for Equity of Access to Higher Education. (2004). *Achieving Equity of Access to Higher Education in Ireland. Action Plan 2005-2007*. Dublin : Higher Education Authority . <http://www.hea.ie/files/files/file/archive/policy/2005/Access%20Action%20Plan%202005-2007.pdf> (accès le 16 décembre 2012).
- Nicaise, J. & Dierendonck, C. (2004). Pilotage et qualité du système éducatif. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 17-18. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 27-40.
- Northern Ireland Statistics and Research Agency (2010). *Northern Ireland Multiple deprivation measure 2010*. [http://www.nisra.gov.uk/deprivation/archive/Updateof2005Measures/NIMDM\\_2010\\_Report.pdf](http://www.nisra.gov.uk/deprivation/archive/Updateof2005Measures/NIMDM_2010_Report.pdf) (accès le 18/09/2012).
- OCDE (2008). *Tertiary education for the knowledge society. Volume 1 : Special Features : Governance, Funding, Quality*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2008a). *Funding Tertiary Education. Pointers for Policy development. Directorate for Education, Education and Training Policy Division*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2008b). *Tertiary education for the knowledge society. Volume 2 : Special Features : Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris : Editions de l'OCDE.

- OCDE (2008c). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 1 : Démographie*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2008d). *L'enseignement supérieur pour la société de la connaissance. Examen thématique de l'OCDE pour l'enseignement supérieur : Rapport de synthèse*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE, Direction de l'éducation, Division des politiques d'éducation et de formation (2008 e). *Piloter l'enseignement supérieur. Repères pour l'élaboration des politiques*. Paris : Editions de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/46165270.pdf> (9 décembre 2012).
- OCDE, Direction de l'éducation, Division des politiques d'éducation et de formation (2008 f). *Le financement de l'enseignement supérieur. Repères pour l'élaboration des politiques*. Paris : Editions de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/edu/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/46165162.pdf> (9 décembre 2012).
- OCDE, Direction de l'éducation, Division des politiques d'éducation et de formation (2008 g). *Parvenir à l'équité dans l'enseignement supérieur. Des repères pour l'élaboration des politiques*. Paris : Editions de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/46165117.pdf> (9 décembre 2012).
- OCDE. (2008h). *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance : examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2011). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 2 : Mondialisation, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2011a). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. Politiques d'éducation et de formation. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2012). *Quelles aides les pays apportent-ils aux étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ? Indicateurs de l'éducation à la loupe, 2*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2012a). *Les Regards sur l'éducation*. Paris : Editions de l'OCDE.
- OCDE (2012b). *Quelles aides les pays apportent-ils aux étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ? Indicateurs de l'éducation à la loupe, 2012/02*.
- OCDE (2012c). *Les dépenses d'enseignement augmentent mais l'accès à l'enseignement supérieur reste inégalitaire dans la plupart des pays, selon l'OCDE*. Communiqué de presse. Paris : Editions de l'OCDE. <http://www.oecd.org/fr/edu/lesdepensesdenseignementaugmententmaislaccsalenseignementsuperieurresteinegalitairdanslaplupartdespayselonocde.htm> (accès le 12/09/2012).
- OCDE. (2012d). *L'augmentation des dépenses privées affecte-t-elle le niveau des dépenses publiques et l'équité de l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire ? Indicateurs de l'éducation à la loupe, 8*. Paris : Editions de l'OCDE.
- Oosterbeek, H., & Patrinos, H.A. (2008). *Financing lifelong learning. Policy Research*. Working Paper 4569. Washington DC : The World Bank.



- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Organisation mondiale de la Santé, Genève. Cité dans OCDE 2011a.
- Orr, D., Gwosc, C., & Netz, N. (2011). *Social and economic conditions of students' life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf) (9 décembre 2012).
- Parmentier, P. (Dir.). (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- Petr Pabian, P., Melichar, M., & Šebková, H. (2006) *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems COUNTRY STUDY – CZECH REPUBLIC*. Centre for Higher Education Studies, Prague. [http://www.researchgate.net/publication/5205705\\_Funding\\_Systems\\_and\\_their\\_Effects\\_on\\_Higher\\_Education\\_Systems](http://www.researchgate.net/publication/5205705_Funding_Systems_and_their_Effects_on_Higher_Education_Systems).
- Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information de la DPD*, 23.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E. Van Damme, J. & Onghena, P. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 281-311.
- Salmi, J. (2009). Scénarios pour la viabilité financière de l'enseignement supérieur. In OCDE (Ed.), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 2 : Mondialisation, la recherche et l'innovation dans l'enseignement* (pp. 285-318). Paris : Editions de l'OCDE.
- Salmi, J., & Hauptman, A. M. (2006 a). Resource allocation mechanisms in tertiary education : a typology and an assessment in Global University Network for Innovation (Ed.) *Higher education in the world 2006. The financing of universities*, UK : Palgrave MacMillan cité dans Strehl 2007.
- Salmi, J., & Hauptman, A.M. (2006). *Innovation in Tertiary Education Financing : A comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series Number 4. Washington DC : The World Bank.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Schuetze, H. (2007). Individual learning accounts and other models of financing lifelong learning. *International Journal of Lifelong education*, vol. 26, 1, 5-23.
- Scottish Government (2004). *Scottish index of multiple deprivation 2004 Summary technical report*. Auteur. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/06/19429/38161> (Accès le 18 septembre 2012).

- Scottish Funding Council. (2012). Learning for All: sixth update report on measures of success. [http://www.sfc.ac.uk/web/FILES/Access/Learning\\_for\\_All\\_sixth\\_update\\_report\\_on\\_measures\\_of\\_success.pdf](http://www.sfc.ac.uk/web/FILES/Access/Learning_for_All_sixth_update_report_on_measures_of_success.pdf) (Accès le 18 septembre 2012).
- Service Public Fédéral Economie (2001). *Enquête socio-économique 2001, monographies : Scolarité et emploi.*
- Siéras asbl. (2008). *La localisation géographique de la personne physique : La notion de domicile en droit belge.*
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effect of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471 - 499.
- Strehl, F., Reisinger, S., Kalatschan, M. (2006). *Funding Systems and Their Effects on Higher Education Systems COUNTRY STUDY – AUSTRIA.* Institute of Strategic Management Johannes Kepler University Linz <http://www.oecd.org/austria/38307929.pdf>.
- Strehl, F., Reisinger, S. & Kalatschan, M. (2007). *Funding systems and their Effects on Higher Education Systems.* OECD Education Working papers, 6. OECD Publishing.
- Teixeira, P. (2009a). *Mass Higher Education and Private institutions.* In *Higher Education to 2030, volume 2 : Globalisation* (pp. 231-258). Paris : Editions de l'OCDE.
- Teixeira, P. (2009b). Economic Imperialism and the Ivory Tower : some reflections upon the funding of Higher Education in the EHEA (2010-2020). In B.M. Kehm, J. Huisma & B. Stensaker (Eds.), *The European Higher Education Area : Perspective on a Moving Target* (pp. 43-60). Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.
- Uribe, C. (2006). New developments in Colombia's Higher Education. *International Higher Education*, 42, Winter 2006, 20-22. Cité dans Salmi, J., & Hauptman, A.M. (2006). *Innovation in Tertiary Education Financing : A comparative Evaluation of Allocation Mechanisms.* Education Working Paper Series Number 4. Washington DC : The World Bank.
- Usher, A. & Medow (2010). *Global Higher Education Rankings 2010. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective.* Toronto : Higher Education Strategy Associates. [http://higheredstrategy.com/publications/gher2010\\_final.pdf](http://higheredstrategy.com/publications/gher2010_final.pdf).
- Usher, A. & Cervenán, A. (2005). *Global Higher Education Rankings 2005.* Toronto, ON: Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2004). *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada More Equitable?* Toronto, ON: Educational Policy Institute.
- Vallée, A., Artus, F., Delbecq, J., Roberti, V., & Demeuse, M., (2010). Adultes en reprise d'études universitaires : profil personnel et d'engagement selon le choix de la filière-horaire : Enquête réalisée auprès d'adultes inscrits à l'université de Mons et à l'université libre de Bruxelles. *Evaluation et curriculum : actes du 22<sup>e</sup> colloque international de l'adme-europe.*

- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F., & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 65.
- Van Campenhoudt, M. & Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 77.
- Vander Borght, C. (Coord.) (2010). Contribution de la Belgique. Aseguramiento de la Calidad : politicas publicas y gestion universitaria. Projet Alfa Nro DCI-ALA 2008/42. <http://www.aeqes.be/documents/ALFA%20-%20rapport-V201.pdf> (23 novembre 2012).
- Vermandele, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Réussir à l'université: L'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 87.
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP).
- Williams, G. (1992). *Changing patterns of finance in higher education?* Bury St Edmunds : St Edmundsbury Press. Cité par Frølich, N.; Kalpazidou Schmidt, E. & Rosa, M. J., (2010): Funding systems for Higher Education and their impacts on institutional strategies and academia: a comparative study between Denmark, Norway and Portugal. *International Journal of Educational Management*, vol. 24, 1.

### **Sites Internet**

<http://phare.irisnet.be/scolarité-et-enseignement/accompagnement-p%C3%A9dagogique/>  
Consulté le 25/07/2012

[http://www.awiph.be/integration/apprendre\\_etudier/index.html](http://www.awiph.be/integration/apprendre_etudier/index.html) Consulté le 25/07/2012

## ANNEXE : LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COMMUNAUTÉ FLAMANDE<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> L'inclusion de cette annexe consacrée au système de financement mis au point en Flandre ne signifie pas que nous la considérons comme un exemple à suivre. Il s'agit simplement d'apporter des informations sur la manière dont une communauté proche fonctionne dans le domaine qui nous préoccupe.

## Introduction

L'enseignement supérieur en Communauté flamande compte six universités dont trois du réseau libre, trois du réseau de la Communauté flamande et une université transnationale. Il comporte également 22 hautes écoles (dont 14 libres, six écoles du réseau d'enseignement de la Communauté flamande et deux écoles provinciales), cinq associations entre universités et hautes écoles, deux facultés de théologie protestante, trois instituts d'enseignement post-initial et quatre institutions privées accréditées pour l'organisation de bachelier et de master mais qui ne bénéficient pas de financement de la part des pouvoirs publics flamands.

Suite à la mise en place de différents décrets modifiant le paysage de son enseignement supérieur (Décret « université », 1991 ; Décret « Haute Ecole », 1994 ; Décret « Bologne », 1999 ; décret « structure », 2003) la Communauté Flamande a réformé, en 2008, le mode de financement des hautes écoles et des universités. L'objectif était de proposer un modèle de financement (De Kock & Vercruysse, 2009) :

- transparent, c'est-à-dire que « le modèle et les paramètres soient clairs et publics » (p. 102) ;
- équitable, les différences de financement entre les institutions doivent être légitimes ;
- efficient, afin que les moyens publics soient maximisés ;
- qui stimule la diversité et la flexibilité dans l'enseignement supérieur ;
- dont la prévisibilité est assez grande afin que les institutions puissent jauger les impacts financiers découlant de leurs prises de décision ;
- semblable pour les hautes écoles et les universités.

Outre ces caractéristiques, le nouveau modèle de financement a été construit en regard de différents objectifs (De Kock & Vercruysse, 2009). Ainsi, le premier objectif visé par la réforme était de promouvoir l'enseignement supérieur, c'est pourquoi le modèle construit tient davantage compte de l'évolution du nombre d'étudiants que l'ancien.

Le second objectif du modèle concerne la promotion de la réussite. Il s'agissait de construire un modèle récompensant les trajectoires de haut rendement et décourageant le retard scolaire. En plus de la promotion de la réussite, la réforme avait pour objectif de faire en sorte que l'enseignement supérieur garantisse des chances égales de réussite en organisant un encadrement spécifique pour les étudiants issus de populations les plus fragiles. Concrètement, cela signifie que les établissements accueillant de tels étudiants se voient attribuer une aide financière. En outre, l'accent a été mis sur un financement plus juste des parcours flexibles. Cet objectif a été rencontré par la prise en compte, dans le cadre du financement, du nombre de crédits d'études engagés par les étudiants.

La rationalisation et l'optimisation de l'offre de formation étaient également une des priorités de la réforme. C'est pourquoi le nombre de formations proposées dans une institution n'est pas un critère pris en compte dans le cadre du financement.

La réussite de l'académisation, c'est-à-dire la transformation des formations en deux cycles dispensées en haute écoles en une véritable formation académique était également un des grands objectifs de la réforme.

Enfin, la stimulation d'un enseignement et d'une recherche de qualité est la huitième préoccupation du décret du 14 mars 2008 relatif au financement du fonctionnement des instituts supérieurs et des universités en Flandre : la création d'indicateurs de qualités, basés sur la recherche sont utilisés pour le calcul du financement.

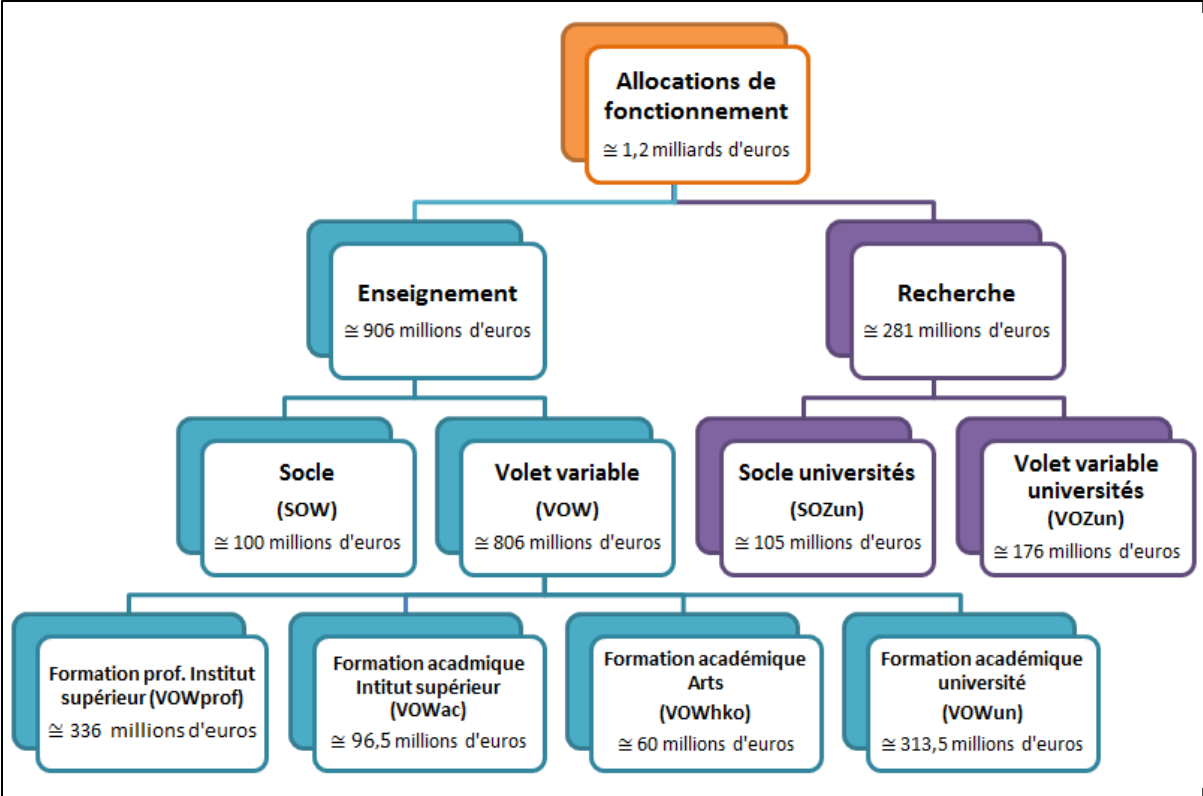
Les nouvelles règles de financement des hautes écoles et des universités sont basées sur le partage des responsabilités entre les pouvoirs publics d'une part et les institutions d'autre part. Si les pouvoirs publics sont tenus d'assumer leurs rôles par le financement de la recherche et de l'éducation, les institutions ont le devoir d'assurer une recherche de qualité et un enseignement efficace, équitable et adapté à son public.

Chaque année budgétaire, les instituts supérieurs et les universités reçoivent, de la part de la Communauté flamande, des allocations de fonctionnement en vue de couvrir les dépenses liées :

- à l'enseignement ;
- à la recherche ;
- aux services sociaux et scientifiques ;
- au financement des investissements ;
- au remboursement d'emprunts ;
- à l'administration de l'institution y compris les frais mobiliers.

Dans cette enveloppe, on distingue les allocations liées aux activités d'enseignement et les allocations liées aux activités de recherche. Pour chacune de ces deux subdivisions, on distingue une partie fixe nommée « socle » et un volet variable. Au final, l'enveloppe budgétaire est subdivisée en sept parties :

- un socle financier « enseignement » pour les instituts supérieurs et les universités (SOW) ;
- un volet variable « enseignement » destiné aux formations à orientation professionnelle dans les instituts supérieurs (VOWprof) ;
- un volet variable « enseignement » destiné aux formations à orientation académique dans les instituts supérieurs (VOWac) ;
- un volet variable « enseignement » destiné aux formations à orientation académique dans les domaines artistiques (VOWhko) ;
- un volet variable « enseignement » destiné aux formations à orientation académique dans les universités (VOWun) ;
- un socle financier « recherche » pour les universités (SOZun) ;
- un volet variable « recherche » pour les universités (VOZun).



## 1. La partie du financement liée aux activités d'enseignement

Le financement lié aux activités d'enseignement dans les hautes écoles et les universités est basé sur le nombre d'unités d'études engagées par les étudiants, le nombre d'unités d'études acquises par les étudiants et le nombre de diplômes délivrés. Pour qu'un étudiant soit admissible au financement d'un institut supérieur ou d'une université, il doit remplir différentes conditions liées à son inscription, à sa nationalité et au nombre de crédits d'apprentissage dont il dispose.

### Conditions liées à l'inscription

Les étudiants qui entrent en ligne de compte sont ceux qui ont conclu avec l'institution, pendant l'année académique en question, un contrat de diplôme ou un contrat de crédits dans le cadre d'une formation ou d'une partie de formation à **un bachelier**, **un master** ou à **un programme préparatoire préalable à une formation initiale de master**.

### Conditions liées à la nationalité

Les étudiants entrent en ligne de compte s'ils sont **ressortissants d'un Etat membre de l'Espace économique européen** ou s'ils sont **victimes du trafic de personnes**. Les étudiants non ressortissants d'un Etat membre de l'Espace économique européen n'entrent en ligne de compte que s'ils répondent à certains critères figurant dans la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire.

### Conditions liées aux crédits d'apprentissage

Dans une formation initiale de bachelier ou de master, les étudiants entrent en compte lorsque leur **crédit d'apprentissage est positif**.

Le crédit d'apprentissage est « le capital d'unités d'études qu'un étudiant peut engager durant son curriculum pour une inscription, soit à une formation initiale de bachelier ou de master au moyen d'un contrat de diplôme, soit à une subdivision de formation au moyen d'un contrat de crédits, et qui peut évoluer suivant le nombre d'unités d'études pour lesquelles l'étudiant s'inscrit ou qu'il acquiert. » (Art. 2, 17°)

Lors de son inscription dans un institut supérieur ou une université, chaque étudiant reçoit un crédit d'apprentissage individuel unique de 140 unités d'études. Lors de son inscription dans une année académique, le nombre d'unités d'études pour lequel un étudiant s'est inscrit est déduit du crédit d'apprentissage individuel de l'étudiant. Les unités d'études acquises - c'est-à-dire le nombre d'unités d'études pour lesquelles un étudiant a obtenu une attestation de crédits - dans une année académique sont ajoutées au crédit d'apprentissage individuel de l'étudiant. Les 60 premières unités d'études acquises par un étudiant sous contrat de diplôme sont multipliées par deux (Art. 46).

Exemple : Un étudiant est inscrit pour 60 unités d'études. En fin d'année, il reçoit une attestation pour 50 unités, est délibéré pour 5 unités et a échoué 5 unités. Il récupère donc 50 unités de crédits, c'est-à-dire celles pour lesquelles il a obtenu une attestation de réussite. S'il s'agit de sa première année d'étude, les 50 crédits sont doublés.



Lorsqu'un étudiant obtient un diplôme d'une formation initiale de master, son crédit d'apprentissage individuel est déduit de 140 unités d'études (Art. 49).

Un étudiant dont le crédit d'apprentissage est inférieur ou égal à zéro peut se voir refuser l'inscription dans un institut supérieur ou une université (Art. 48). Dans le cas où l'institut ou l'université accepte l'inscription, il peut demander un minerval plus élevé, allant jusqu'au double du montant normal (Art. 66).

### **Le socle « enseignement »**

Pour bénéficier du socle « enseignement », l'institut supérieur ou l'université doit satisfaire à la norme d'établissement minimale. Ainsi, le nombre d'unités d'études engagées dans l'institution en question (OSTPi<sup>128</sup>) doit être égal ou supérieur à 90.000 (Art. 12). Les unités d'études engagées correspondent aux « unités d'études liées aux subdivisions de formation pour lesquelles un étudiant s'est inscrit dans une année académique déterminée » (Art. 2, 18°). Une année d'étude classique correspondant généralement à 60 crédits, la norme minimale équivaut à l'inscription de 1.500 étudiants à temps plein.

La répartition de la partie fixe du financement relatif aux activités d'enseignement est liée au nombre d'étudiants accueillis. Plus précisément, c'est le nombre d'unités d'études engagées dans le cadre d'une **formation initiale de bachelier ou de master** au cours de l'année qui détermine le montant du socle d'une institution. Pour le calcul du socle attribué à une institution lors de l'année budgétaire t, c'est le nombre moyen d'unités d'études sur les années académiques t7/t6 à t3/t2 incluse qui est prise en compte.

En vue d'éviter que les différences de subsides entre les petites et les grandes institutions ne soient trop importants le « socle enseignement » est distribué de manière dégressive : un facteur 3 est attribué aux institutions comptant au maximum 360.000 crédits à l'inscription. Les institutions comptabilisant plus de 360.000 crédits et maximum 720.000 crédits se voient attribuer un facteur 2. Enfin, on attribue le facteur 0 aux institutions qui comptabilisent plus de 720.000 crédits.

### **Le volet variable « enseignement »**

Le volet variable « enseignement » est calculé sur la base du nombre d'unités de financement, c'est-à-dire, « le volume du financement, exprimé en un nombre d'unités et calculé sur la base du nombre d'unités d'études engagées, du nombre d'unités d'études acquises et du nombre de diplômes, et compte tenu de la pondération et des boni de financement. » (Art. 2)

Concrètement, le nombre total d'unités de financement pour le volet variable « enseignement » dans une institution (FPi) correspond à la somme du nombre d'unités de financement basé sur le nombre d'unités d'études engagées (FPi-input), du nombre d'unités de financement basé sur le nombre d'unités d'études acquises (FPi-output), du nombre d'unités de financement basé sur le nombre de diplômes délivrés (FPi diplôme) et du nombre d'unités de financement basé sur le nombre d'unités d'études acquises par les étudiants sous contrat de crédit (Fpi-crédit).

---

<sup>128</sup> Opgenomen studiepunten in een instelling.

$$\boxed{\text{FPi} = \text{FPi-input} + \text{FPi-output} + \text{FPi diplôme} + \text{Fpi-crédit}}$$

#### FPi-input

Les unités d'études prises en compte pour ce calcul sont **les 60 premiers crédits** pour lesquels l'étudiant s'est inscrit dans une même **formation de bachelier**.

Le nombre d'unités d'études engagé par **un étudiant boursier**, par **un étudiant souffrant d'une limitation fonctionnelle** ou par **un étudiant travailleur** est multiplié par un **facteur 1,5**. Au cas où l'étudiant répond à plusieurs catégories, le nombre d'unités d'études engagées est majoré de la moitié du nombre d'unités d'études engagées par l'étudiant pour chacune des catégories.

#### FPi-output

Pour les formations professionnalisantes, le nombre d'unités de financement est basé sur le nombre d'unités d'études acquises dans les formations initiales de bachelier (FPi-output-initial) et dans les formations de bachelier après un bachelier (FPi-output-banaba).

Pour le calcul du **FPi-output-banaba**, les unités sont multipliées par un **facteur 0,5**.

Pour les formations académiques, le nombre d'unités de financement est basé sur le nombre d'unités d'études acquises dans les formations initiales de bachelier et de master, dans les programmes de transition et dans les programmes préopératoires précédant une formation initiale de master (FPi-output-initial).

Pour les universités, chaque formation de médecine générale conclue avec succès génère 120 unités d'études.

Pour les formations initiales de master constituant 120 unités d'études dans les disciplines de « sciences » et « sciences biomédicales », le nombre d'unités d'études acquises par un étudiant est limité à 60 pour toute la formation de master.

Le nombre d'unités de financement engagé par **un étudiant boursier**, par **un étudiant souffrant d'une limitation fonctionnelle** ou par **un étudiant travailleur** est multiplié par un **facteur 1,5**. Au cas où l'étudiant répond à plusieurs catégories, le nombre d'unités d'études engagées est majoré de la moitié du nombre d'unités d'études engagées par l'étudiant pour chacune des catégories.

#### FPi-diplôme

Seuls les diplômes délivrés aux étudiants ayant obtenu une attestation de crédit pour au moins la moitié des unités d'études de la formation en question, entrent en ligne de compte pour le calcul des unités de financement FPi-diplôme.

Pour les formations professionnalisantes, le nombre d'unités de financement est basé sur le nombre de diplômes délivrés dans les **formations initiales de bachelier** (FPi diplôme-initial) et dans les **formations de bachelier après un bachelier** (FPi-diplôme-banaba).

Pour le calcul du **FPi-diplôme-banaba**, les unités sont multipliées par un **facteur 0,5**.

Pour les formations académiques dans les hautes écoles et les universités, le nombre d'unités de financement est basé sur le nombre de diplômes délivrés dans la formation initiale de master (FPi-diplôme-initial).

Le nombre de diplômes FPi-diplôme-initial délivrés **aux boursiers, aux étudiants souffrant d'une limitation fonctionnelle** ou aux **étudiants travailleurs** est multiplié par un **facteur 1,5**. Au cas où l'étudiant répond à plusieurs catégories, le nombre d'unités d'études engagées est majoré de la moitié de ce bonus de diplôme pour chacune des catégories.

#### FPI-crédit

Le nombre d'unités de financement basé sur le nombre d'unités d'études acquises par les étudiants sous contrat de crédit correspond au nombre d'unités d'études pondérées pour lesquelles les étudiants ayant conclu un contrat de crédits avec l'institution ont obtenu une attestation de crédits. Les unités d'études sont ventilées sur les disciplines pour lesquelles l'institution a compétence d'enseignement, au prorata du nombre d'unités de financement FPI-output dans les disciplines et multiplié par la pondération de la discipline en question.

Les formations qui sont classées dans plusieurs disciplines sont intégrées, pour ce qui concerne la détermination de la pondération, dans la discipline ayant la pondération la plus basse figurant dans la combinaison.

Dans les disciplines « audiovisuel et art de l'image » et « musique et art de la scène » une pondération additionnelle est accordée (cf. Art. 23).

Le volume total des moyens générés par l'application des prescriptions relatives aux bonus de financement destinés aux boursiers, aux étudiants travailleurs et aux étudiants souffrant d'une limitation fonctionnelle ne peut dépasser :

- 15% du total VOWprof dans le volet variable « enseignement » pour les formations professionnalisantes ;
- 10% du total VOWac dans le volet variable « enseignement » pour les formations académiques dans les instituts supérieurs.
- 10% du total VOWun dans le volet « enseignement » pour les formations à l'université.

Si la quote-part de ces moyens dépasse les pourcentages indiqués, les pondérations supplémentaires sont diminuées proportionnellement pour le calcul des allocations de fonctionnement de l'année budgétaire en question.

## 2. La partie du financement liée aux activités de recherche

### Le socle « recherche »

La partie « socle » du financement lié aux activités de recherche est réparti, sur la base de la part de pourcentage de chaque université, en fonction du nombre de diplômes de doctorat délivrés dans les années académiques t-6/t-5 à t-3/t-2 incluses et du nombre de publications au cours des années t-12 à t-3 incluses.

Pour pouvoir bénéficier du socle « recherche », les universités sont soumises à deux contraintes. D'une part, elles doivent avoir délivré aux moins 50 diplômes de doctorat dans les années civiles t-6/t-5 à t-3/t-2. Et, d'autre part, le nombre de publications dans les années t-12 à t-3 incluses doit être supérieur ou égal à 1000. Comme pour la partie de l'allocation réservée à l'enseignement, le socle « recherche » est pondéré. Cette pondération est liée aux nombres de diplômes de doctorats délivrés et au le nombre de publications. Ainsi :

- on attribue un facteur 3 aux universités où le nombre de diplômes de doctorat délivrés est inférieur ou égal à 50 ;
- on attribue un facteur 2 aux universités où le nombre de diplômes de doctorat délivrés est supérieur à 50 mais inférieur ou égal à 400 ;
- on attribue un facteur 0 aux universités où le nombre de diplômes de doctorat délivrés est supérieur à 400.

Au niveau des publications, la pondération est la suivante :

- lorsque le nombre de publications est inférieur ou égal à 600 : facteur 3 ;
- lorsque le nombre de publications est supérieur à 600 mais inférieur ou égal à 3000 : facteur 2 ;
- lorsque le nombre de publications est supérieur à 3000 mais inférieur ou égal à 10.000 : facteur 1 ;
- lorsque le nombre de publications est supérieur à 10.000 : facteur 0.

### La partie variable « recherche »

Le montant du volet variable « recherche » est ventilé sur les universités suivant la clé de répartition en pourcentage. Cette clé de répartition correspond à la moyenne pondérée de quatre éléments :

- Part en pourcentage de chaque association dans le nombre de diplômes de bachelier et de master délivrés à l'issue d'une formation initiale à orientation académique par l'université et par les hautes écoles faisant partie de l'association concernée sur les années t-6/t-5 à t-3/t-2. Facteur : 0.24
- Part en pourcentage de chaque université dans le nombre de diplômes de doctorat délivré dans les années t-6/t-5 à t-3/t-2. Facteur : 0.4
- Part en pourcentage de chaque université dans le nombre de publications et de citations sur les années t-12 à t-3. Facteur : 0.3
- Part en pourcentage de chaque université dans le nombre de de premières désignations ou nominations au grade de personnel académique autonome de cette université de *chercheurs externes* et de *chercheurs féminins*. Facteur : 0.06.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction.....</b>	<b>7</b>
--------------------------	----------

## **Chapitre 1 : Description des mécanismes de financement de l'enseignement supérieur.. 10**

Partie 1 : Description du financement actuel des universités en Fédération Wallonie Bruxelles .....	10
---	----

1. Le contexte .....	10
2. Le mécanisme de financement .....	10
2.1. Partie fixe.....	12
2.2. Partie variable .....	12
2.3. Compléments d'allocation .....	16
2.4. Promotion de l'accès aux études.....	16
2.5. Les coefficients préférentiels .....	17
2.6. Les cas d'intégration.....	17
2.7. Les subsides sociaux.....	20

Partie 2 : Description du financement actuel des Hautes écoles organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie Bruxelles.....	21
---	----

1. Le contexte .....	21
2. Le mécanisme de financement .....	22
2.1. L'allocation annuelle globale.....	22
2.1.1. Partie forfaitaire .....	22
2.1.2. Partie variable .....	23
2.2. Le Fonds de solidarité .....	25
2.3. Le Fonds de solidarité bis.....	25
2.4. L'aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.....	25
2.5. L'allocation pour la promotion de la réussite .....	25
2.6. L'allocation complémentaire.....	26
2.7. Les subsides sociaux.....	26

Partie 3 : Description du financement actuel des Ecoles supérieures des Arts organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie Bruxelles .....	27
--	----

1. Le contexte .....	27
2. Le mécanisme de financement .....	28
2.1. Le financement de l'encadrement.....	28
2.2. Le financement de l'équipement .....	30

2.3.	Le financement du fonctionnement .....	30
2.4.	L'allocation complémentaire pour le soutien aux étudiants.....	31
2.5.	L'aide à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.....	31
2.6.	Les subsides sociaux.....	31

**Chapitre 2 : Revue de la littérature concernant le financement de l'élargissement de l'accès dans l'enseignement supérieur et la définition des publics cibles ..... 32**

1.	Introduction.....	32
2.	Vue d'ensemble des mécanismes de financement de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne et dans les pays de l'OCDE .....	36
2.1.	Préambule .....	36
2.2.	Les mécanismes d'attribution des fonds publics .....	37
2.3.	Les formules de financement .....	37
2.3.1.	Les critères d'entrée .....	38
2.3.2.	Les critères de performance.....	38
2.4.	Les mécanismes de financement basés sur les performances .....	38
2.5.	Typologie des mécanismes de financement.....	40
2.6.	Tendances actuelles .....	42
2.6.1.	Financement non différencié, quelles que soient les caractéristiques personnelles des étudiants.....	42
2.6.2.	Financement différencié .....	43
3.	La dimension sociale dans l'enseignement supérieur.....	45
3.1.	Aperçu de la manière dont la dimension sociale dans l'enseignement supérieur est prise en compte dans différents pays .....	45
3.2.	Les groupes sous-représentés, en termes d'accès et/ou de réussite.....	47
3.2.1.	Les personnes handicapées .....	47
A.	Résultats de la recherche.....	47
B.	Concrétisation des critères dans d'autres pays.....	48
C.	Opérationnalisation en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	49
3.2.2.	Le parcours scolaire antérieur .....	50
A.	Résultats de la recherche.....	50
B.	Concrétisation des critères dans d'autres pays.....	51
C.	Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	51
3.2.3.	Le genre.....	52
A.	Résultats de la recherche.....	52

B.	Concrétisation des critères dans d'autres pays.....	53
C.	Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	53
3.2.4.	Les étudiants de première génération.....	53
A.	Résultats de la recherche.....	53
B.	Concrétisation des critères dans d'autres pays.....	54
C.	Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	54
3.2.5.	Les étudiants en reprise d'études.....	55
A.	Les résultats de recherches.....	55
B.	Concrétisation des critères dans d'autres pays.....	55
C.	Opérationnalisation en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	56
3.2.6.	L'origine socio-économique.....	56
A.	Résultats de la recherche.....	56
B.	Concrétisation des critères dans d'autres pays.....	57
C.	Opérationnalisation des critères en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	61

**Chapitre3 : Des conditions susceptibles de favoriser la mise en place et l'efficacité des dispositifs de financement lié aux performances ..... 64**

1.	Fixer un objectif prioritaire.....	64
2.	Déterminer une cible précise.....	64
3.	Vérifier les données.....	64
4.	Assurer la transparence et l'objectivité.....	64
5.	Veiller à la faisabilité sur le plan politique.....	65
6.	Tenir compte des facteurs contextuels.....	66
7.	Anticiper les effets pervers.....	67
8.	Peut-on évaluer si un financement basé sur les performances est efficace ?.....	67

**Chapitre 4 : Mise à l'étude d'indicateurs utilisables pour différencier le financement de l'enseignement supérieur ..... 72**

Partie 1 :	Choix des variables.....	72
1.	Récolte des données.....	72
2.	Indicateurs mis à l'étude.....	73
2.1.	Indicateurs au niveau des inputs.....	74
2.1.1.	L'origine socio-économique.....	74
A.	Le statut de boursier.....	74



B.	Le niveau d'études des parents .....	75
C.	La profession des parents.....	75
D.	L'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance.....	76
2.2.	Les étudiants en situation de handicap .....	77
2.3.	Le parcours scolaire antérieur de l'étudiant.....	78
A.	La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire.....	78
B.	Le retard scolaire .....	79
C.	Les étudiants de première génération.....	79
Partie 2 : Robustesse des données obtenues .....		80
1.	Hautes Ecoles et Ecoles Supérieures des Arts.....	80
1.1.	Indicateurs au niveau des inputs.....	82
1.1.1.	Indicateurs socio-économiques .....	82
A.	Le statut de boursier .....	82
B.	Le statut d'étudiant de condition modeste.....	83
1.1.2.	Indicateurs de parcours scolaire antérieur.....	84
A.	Forme d'enseignement fréquentée dans la dernière année de l'enseignement secondaire.....	84
B.	Retard scolaire .....	84
C.	Le statut d'étudiant de première génération.....	85
1.2.	Indicateurs au niveau des processus (process).....	85
2.	Universités .....	86
2.1.	Indicateurs au niveau des inputs.....	86
2.1.1.	Indicateurs socio-économiques .....	86
A.	Le statut de boursier ou d'étudiant de condition modeste.....	86
B.	Le niveau d'études des parents .....	87
C.	La classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance .....	88
D.	Croisements de variables.....	90
E.	En conclusion.....	93
2.1.2.	Indicateurs de parcours scolaire antérieur.....	95
A.	La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire .....	95
B.	Le retard scolaire acquis .....	96
2.2.	Indicateurs au niveau des processus (process).....	96
Partie 3 : Pertinence.....		98

1.	Hautes écoles et en écoles supérieures des arts.....	98
1.1.	Indicateurs au niveau des inputs.....	98
1.1.1.	Indicateurs socio-économiques .....	98
	A. Le statut de boursier .....	98
	B. Le statut d'étudiant de condition modeste.....	100
1.1.2.	Indicateurs de parcours scolaire antérieur.....	102
	A. Forme d'enseignement fréquentée dans la dernière année de l'enseignement secondaire.....	102
	B. Le statut d'étudiant de première génération.....	104
1.2.	Indicateurs au niveau des processus .....	106
1.3.	Conclusion.....	108
2.	Universités .....	111
2.1.	Indicateurs au niveau des inputs.....	111
2.1.1.	Indicateurs socio-économiques .....	111
	A. Le statut de boursier .....	111
	B. La classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance .....	112
2.1.2.	Indicateurs de parcours scolaire antérieur.....	114
	A. La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire .....	114
	B. Le retard scolaire acquis .....	115
2.1.3.	Analyse de l'influence nette des indicateurs sur le passage à l'année supérieure .....	117
	A. Corrélations entre indicateurs et réussite dans l'enseignement supérieur.....	117
	B. Le modèle de régression linéaire.....	118
	C. Les résultats du modèle.....	119
	D. Prédiction des taux de réussite par établissement secondaire.....	121
	E. Conclusions.....	122
2.2.	Indicateurs au niveau des processus (process).....	123
2.2.1.	Proportion d'étudiants menés jusqu'en bout de cursus.....	123
2.2.2.	<i>Classe d'indice socio-économique de l'école d'origine par année d'études</i> .....	128
3.	Ecart à la répartition homogène des étudiants de chaque groupe concerné par année d'études .....	129
3.1.	Méthode .....	129
3.2.	Résultats .....	130

**CHAPITRE 5 : ÉTUDE DES DIFFÉRENCES DE RÉPARTITION DE CERTAINES POPULATIONS CIBLE AU SEIN  
DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ..... 132**

1. INTRODUCTION .....	132
2. MÉTHODE DE TRAVAIL .....	132
3. DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT SELON DES VARIABLES D'INPUT .....	132
3.1. <i>DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION DE L'ÉCART À LA RÉPARTITION         HOMOGÈNE DE BOURSIERS</i> .....	133
3.2. <i>DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION DE L'ÉCART À LA RÉPARTITION         HOMOGÈNE DES ÉTUDIANTS PROVENANT DE TQ</i> .....	134
3.3. <i>DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION DE L'ÉCART À LA RÉPARTITION         HOMOGÈNE D'ÉTUDIANTS PROVENANT D'ÉCOLES SECONDAIRE À FAIBLE INDICE SOCIO-         ÉCONOMIQUE</i> .....	136
3.4. <i>DIFFÉRENCIATION DU FINANCEMENT EN FONCTION D'UN INDICE SYNTHÉTIQUE (ÉTUDIANTS         BOURSIERS + ÉTUDIANTS PROVENANT DE TQ)</i> .....	138
3.5. <i>POUR ALLER PLUS LOIN : LA CARACTÉRISATION DE FACULTÉS</i> .....	140
4. CONCLUSION.....	141

**Conclusion 143**

**Bibliographie.....146**

**Annexe : Le financement de l'enseignement supérieur en Communauté flamande .....160**

