L'Institut wallon de l'évaluation,
de la prospective et de la statistique

Wallonie
Iweps

DYNAMIQUES RÉGIONALES

N° 11

Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation

2021

COLOPHON

La revue *Dynamiques régionales* s'inscrit dans les missions de l'IWEPS. Institut scientifique régional au carrefour des champs de la décision politique et de la recherche scientifique, l'IWEPS poursuit l'ambition de donner davantage de visibilité aux travaux scientifiques susceptibles de contribuer au débat public et à la conduite de la politique régionale. Dans cette visée mobilisatrice, la revue *Dynamiques régionales* offre aux chercheurs une opportunité de diffusion des résultats de recherches dont le point commun est de porter sur des questions d'intérêt pour la Wallonie. Pour autant, ils ne se focalisent pas nécessairement sur la Wallonie : les études menées dans d'autres pays ou régions peuvent être riches d'enseignements, fertiliser l'expertise wallonne et éclairer les décisions de nos responsables politiques.

Création graphique : **Déligraph, Bruxelles**

Mise en page : **Snel Grafics SA, Vottem**
www.snel.be

Éditeur responsable : **Sébastien Brunet**
(Administrateur général, IWEPS)

Dépôt Légal : D/2021/10158/13

ISSN : ISSN : 2593-4937

Disponible sur https : www.cairn.info/

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

IWEPS

Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique

Route de Louvain-La-Neuve, 2
5001 BELGRADE - NAMUR

Tél : 32 (0)81 46 84 11

Fax : 32 (0)81 46 84 12

http ://www.iweps.be

info@iweps.be

COMITÉ DE RÉDACTION

Directeur de la publication : Sébastien Brunet

Rédactrices en chef : Claire Dujardin, Virginie Louis et Sile O'Dorchai

Rédactrice en chef invitée : Catherine Dehon (ULB)

Coordination de l'édition : Évelyne Istace

CONSEIL SCIENTIFIQUE

Lionel Artige (ULg)
Marc Bourgeois (ULg)
Michele Cincera (ULB)
Éric Cornélis (UNamur)
Christian de Visscher (UCL)
Catherine Dehon (ULB)
Marcus Dejardin (UNamur et UCL)
Pierre Desmarez (ULB)
Isabelle Godin (UCB)
Jean-Marie Halleux (ULg)
Cédric Istasse (CRISP)
Karel Neels (UAntwerpen)
Nathalie Schiffino (UCL)
Mélanie Volral (UMons)
Marc Zune (UCL)

TABLE DES MATIÈRES

5 **INTRODUCTION : LES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES À L'HEURE DE L'ÉVALUATION**

Par Catherine Dehon, Claire Dujardin

11 **AMPLEUR ET EFFETS DE LA DÉGRADATION DU FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES**

Par Jean-Paul Lambert

31 **FILTRES À L'ENTRÉE ET TESTS DE PRÉREQUIS POUR LES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UNE AIDE POUR LA RÉUSSITE ?**

Par Catherine Dehon, Pascal Detroz, Xavier Massart, Marc Romainville

51 **LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN FLANDRE**

Par Ludo Melis

71 **COMPARAISON DES PARCOURS UNIVERSITAIRES ENTRE DEUX SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT : ANNÉE D'ÉTUDE VERSUS ACCUMULATION DE CRÉDITS**

Par Catherine Dehon, Léonore Lebouteiller

INTRODUCTION : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES À L'HEURE DE L'ÉVALUATION

Catherine Dehon (ULB)[1]
Claire Dujardin (IWEPS)[2][3]

[1] Professeure, Université libre de Bruxelles, catherine.dehon@ulb.be
[2] Chargée de recherche, IWEPS, c.dujardin@iweps.be
[3] Les auteures remercient madame Bénédicte Champagne, cheffe de projet, ARES, pour sa précieuse contribution relative au développement du projet e-paysage.

L'enseignement supérieur joue un rôle majeur dans la création et la diffusion de connaissances scientifiques et d'innovations, la formation et, plus globalement, au niveau du développement socio-économique de la société. La compétition de plus en plus présente au niveau international et la massification de l'enseignement supérieur de plein exercice, dont la population étudiante est passée de 97 476 étudiants à 194 109 entre 1986-87 et 2016-17 (ARES : Indicateurs de l'enseignement supérieur), sont des enjeux majeurs à relever par les établissements d'enseignement supérieur. Ces défis peuvent également être soutenus par la structure et le financement de notre enseignement supérieur et les réformes mises en place par les acteurs politiques. Il s'agit de préserver les valeurs fondamentales comme l'accessibilité aux études, la qualité de la formation et l'excellence de la recherche. Promouvoir l'ascenseur social avec comme objectif l'obtention d'un diplôme du supérieur, malgré les inégalités sociales que l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ne parvient pas à réduire (Danhier et Jacobs, 2017), est aussi un enjeu majeur.

Malheureusement, malgré les fortes augmentations du nombre d'étudiants ces dernières années, liées à un taux d'accessibilité à l'enseignement supérieur en FWB parmi les plus hauts des pays de l'OCDE (Lambert, 2020), l'enseignement supérieur reste le parent pauvre en termes de financement au sein de la FWB. Face à ce constat déjà préoccupant, le décret « définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études », appelé également décret « Paysage », n'a pas simplifié la situation[4]. Ce décret, parfois qualifié de bicéphale par sa structure, contient une partie focalisée sur l'harmonisation de l'enseignement supérieur en FWB et une autre partie traitant de l'organisation académique des études, dont une modification majeure a été le passage d'un système d'années d'études à un système d'accumulation de crédits afin de donner plus de flexibilité aux parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte difficile, les établissements d'enseignement supérieur tentent de maintenir le cap. Néanmoins, il est temps de s'interroger sur la manière de soulager notre enseignement supérieur, de promouvoir réellement l'ascenseur social (pas uniquement en termes d'accès mais plutôt en termes d'obtention d'un diplôme) et de le rendre plus efficace. Ce numéro de Dynamiques Régionales se propose de se pencher sur plusieurs questions et axes de recherche afin de tenter de mieux comprendre l'enseignement supérieur en FWB. Quel est le niveau de financement de l'enseignement supérieur par rapport aux autres niveaux d'enseignement de la FWB, et par rapport à nos voisins européens ? La continuelle dégradation des moyens par étudiant a-t-elle des conséquences sur la qualité de l'enseignement et de la recherche et *de facto*, également sur la possibilité de soutenir des publics d'étudiants plus fragilisés ? Quels sont les impacts du décret « Paysage » sur les parcours des étudiants, sur la durée des études et sur les taux d'obtention d'un diplôme des différents publics étudiants ? Observe-t-on les mêmes constats en Flandre qui est aussi passée à un système d'accumulation de crédits, mais avec un autre niveau et type de financement ? La mise en place de filtres à l'entrée est-elle une solution envisageable afin de soutenir la motivation et la bonne orientation des étudiants, mais également face aux problèmes de financement de l'enseignement supérieur, ou est-elle plutôt discriminante vu la situation hautement inégalitaire de l'enseignement secondaire en FWB ?

Toutes ces questions sont essentielles pour comprendre les impacts des réformes mises en œuvre et piloter de manière cohérente, efficace et sociale notre enseignement supérieur. Néanmoins, les réponses à ces questions doivent être nuancées, interprétées avec prudence et générées par des raisonnements et des méthodes scientifiques adéquats. En effet, en sciences humaines, l'ensemble des paramètres ne peuvent pas être contrôlés comme pour une expérience dans un laboratoire. La mise en évidence de liens de causalité requiert dès lors la

[4] Le décret dit « Paysage » est entré en vigueur l'année académique 2014-2015.

prudence. Un pilotage basé sur des données pérennes et fiables de notre enseignement supérieur serait également un atout majeur afin de créer un débat autour de différentes analyses[5], et dès lors de prendre des décisions fondées sur des faits et d'évaluer dans le temps les impacts de ces décisions. Deux initiatives sont actuellement menées dans cette direction.

Le projet e-paysage mené au niveau de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES), outre son aspect de simplification administrative, vise le développement de deux types de bases de données : des bases de données issues de sources authentiques et des sources authentiques[6]. Ces types de bases de données permettent d'avoir des données normalisées, formatées et vérifiées qui sont échangeables et peuvent être croisées avec d'autres organismes car elles se basent sur des codes uniques de référence. Actuellement, au niveau de l'exploitation statistique, la base de données des habilitations et de l'offre programmée de l'enseignement supérieur (HOPS) est en production et est déjà croisée avec la base de données SATURN (base de données statistiques des inscriptions à l'enseignement supérieur non universitaire). Les données sont accessibles via le portail Opendata de l'ARES[7]. La base de données des inscriptions et des diplômés sera alimentée progressivement en 2021-2022 avec pour objectif d'être en production pour la rentrée 2022-2023[8]. La plateforme STAT-SUP, dont la finalité est d'inclure l'ensemble des statistiques de l'enseignement supérieur, sera développée dès 2021-2022. Elle se basera sur les données collectées par e-paysage, enrichies par des données issues d'autres sources (comme celles de l'Office belge de statistiques (STATBEL) ou la Banque-Carrefour de Sécurité sociale (BCSS)) et anonymisées par un tiers de confiance. Les couplages ci-dessus permettront, entre autres, d'étudier l'évolution des caractéristiques socio-économiques de la population étudiante. Une fois anonymisées et globalisées, les données seront disponibles pour les chercheurs via le portail Opendata ou à la demande auprès de l'ARES.

Par ailleurs, la construction d'un « cadastre des parcours éducatifs et post-éducatifs »[9] a été lancée, sous l'impulsion du Secrétariat général du Ministère de la FWB (MFWB) et en collaboration avec l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) et l'ETNIC[10]. L'objectif est la mise en place d'une base de données pérenne mettant en relation les données de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur non universitaire et universitaire, de l'enseignement de promotion sociale et des opérateurs de la formation en alternance (tels que l'Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME) et son équivalent bruxellois, le Service de Formation PME (SFPME)) et de la formation professionnelle (FOREM, Bruxelles-Formation), avec des données relatives au marché du travail issues du Datawarehouse Marché du Travail et Protection Sociale de la BCSS. Il est également prévu d'y intégrer les opérateurs d'enseignement et de la formation de la Communauté germanophone. Cette base de données intégrées et anonymisées permettra notamment d'analyser les flux de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, les flux intra enseignement secondaire, les flux intra enseignement supérieur (de l'enseignement supérieur universitaire vers le non universitaire, et *vice versa*), mais aussi les flux de l'enseignement vers le marché du travail et/ou vers les dispositifs de formation professionnelle. Elle fonctionnera selon une logique de cohortes successives de « sortants »[11] de l'enseignement dont on reconstituera, d'une part, le parcours antérieur et, d'autre part, la trajectoire, sur une période de dix ans, sur le marché du travail,

5 L'accès aux données par les chercheurs est essentiel pour générer des débats autour de différentes visions et des analyses scientifiques.

6 Une source authentique est une source de références uniques tenue à jour et corrigée le cas échéant par un organisme légalement responsable de leur gestion. La base référentielle des habilitations est une source authentique car l'ARES est responsable légalement de l'encodage, de la correction et du maintien des données. Par contre, dans le cadre des données d'inscriptions (SIEL-SUP inscription), l'ARES est alimentée par les établissements d'enseignement supérieur qui sont les sources authentiques.

7 Le lien pour avoir accès aux statistiques est : https://ares-digitalwallonia.opendatasoft.com/pages/home/

8 Un avant-projet de décret fixe ce délai légal.

9 La mise en œuvre de ce cadastre est encadrée par un accord de coopération, conclu le 20 mars 2014, entre la Communauté française, la Région wallonne, La Région de Bruxelles-Capitale, la Commission communautaire française et la Communauté germanophone.

10 L'ETNIC (Entreprise des Technologies Numériques de l'Information et de la Communication) est le partenaire informatique de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

11 Un « sortant » est une personne reprise dans la liste des inscrits d'une année scolaire donnée dans un niveau/type d'enseignement et qui n'est pas repris dans la liste des inscrits l'année suivante, peu importe la « porte de sortie » (année terminale ou non, sortie avec ou sans diplôme, etc.).

mais également au travers des formations professionnelles entreprises après la sortie, et des éventuelles reprises d'études.

En attendant la construction et l'accès à ces bases de données, nous vous proposons dans ce numéro quatre analyses qui tentent de répondre, avec les données disponibles, aux questions cruciales mentionnées ci-dessus pour mieux comprendre et améliorer notre enseignement supérieur.

Dans le premier article intitulé « *Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles* », Jean-Paul Lambert analyse sous différents angles l'évolution du financement de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ces dernières décennies, les priorités budgétaires et les arbitrages politiques par rapport aux différents niveaux d'enseignement ont mené à une dégradation sérieuse des moyens à disposition de l'enseignement supérieur en FWB. Cela implique *de facto* moins d'encadrement pour les étudiants, avec des conséquences directes sur les efforts mis en place pour améliorer l'ascenseur social dans le supérieur. Par ailleurs, il est montré dans cet article que l'enseignement supérieur en FWB est largement sous-financé comparativement à ses voisins européens ; alors que ce constat est plutôt l'inverse pour l'enseignement obligatoire. Plusieurs pistes sont proposées dans cet article : un refinancement structurel suffisant, une augmentation des droits d'inscription ou encore une sélection à l'entrée. Cette dernière piste de sélection à l'entrée dans le contexte de la FWB fait d'ailleurs l'objet du deuxième article de ce numéro. En outre, sachant que le minerval en FWB est gelé depuis plusieurs années et que certaines tendances sont plutôt en faveur d'un *statut quo* ou même d'une diminution pour tenter de lutter contre la précarité étudiante[12], la seule piste structurelle qui semble réellement crédible reste le refinancement de l'enseignement supérieur en FWB.

Concernant la question des filtres à l'entrée, le deuxième article, rédigé sur la base d'un rapport financé par le ministère de l'Enseignement supérieur de la FWB (2017), et dont les auteurs sont Catherine Dehon, Pascal Detroz, Xavier Massart et Marc Romainville, tente de dresser un état des lieux de cette problématique très sensible, dans un contexte d'enseignement secondaire connu comme étant fortement inégalitaire. Après une contextualisation de la problématique en FWB, une analyse de divers instruments de sélection et une étude de cas par le biais de l'expérience des « Passeport pour le Bac » mis en place par l'Université de Namur, les auteurs proposent une réflexion sur la mise en place de tests de prérequis bien calibrés afin d'aider les étudiants en début de *cursus* à identifier leurs lacunes. Ils pourraient ainsi tenter d'y remédier, par des aides spécifiques, ou envisager une orientation mieux réfléchie.

Le troisième article, proposé par Ludo Melis et intitulé « *Le financement public de l'enseignement supérieur et les parcours des étudiants en Flandre* », permet de mieux comprendre la situation en Flandre et ainsi de la comparer avec celle de la FWB. En termes de financement, plusieurs principes sont comparables à la FWB, mais avec certaines nuances également mentionnées dans le premier article de ce numéro (accès aux études supérieures comparables mais meilleur financement par étudiant en Flandre ; mécanisme d'enveloppe fermée, comme en FWB, mais avec différentes interventions pour atténuer les effets de ce système et suivre dans une certaine mesure l'augmentation du nombre d'étudiants ; financement public majoritaire avec des droits d'inscription réduits, mais indexés annuellement en Flandre[13], etc.). En termes de finançabilité pour les étudiants, comme en FWB, les étudiants européens sont financés publiquement sous certaines conditions de réussite dans leur parcours. En Flandre, l'évolution dans le parcours d'un étudiant est basée sur le crédit d'études (*leerkrediet*), mais également sur des conditions supplémentaires quant à la poursuite des études que

[12] Même si la réduction du minerval pour l'ensemble des étudiants n'est pas une mesure adéquate pour lutter efficacement contre la précarité qui touche une partie de la population étudiante pour laquelle des mesures plus ciblées seraient probablement plus efficaces.

[13] Les droits d'inscription en 2020 pour une année classique de 60 crédits s'élèvent à 947,2 euros en Flandre, contre 835 euros en FWB.

les institutions peuvent mettre en place en cas de rendement[14] insuffisant. Il est utile de rappeler que la Flandre a voté en 2004 un décret permettant une plus grande flexibilité des parcours dans l'enseignement supérieur et, dès lors, celle-ci est passée à un système d'accumulation de crédits bien avant la FWB. Néanmoins, la Flandre, comme la FWB, est confrontée aux mêmes difficultés, liées à un excès de flexibilisation : allongement des études, baisse du taux de diplomation « à l'heure » et des taux de rendement, ou encore baisse du taux d'obtention de diplôme dans les formations académiques pour les étudiants boursiers. Dans cet article, plusieurs pistes de solutions en réflexion en Flandre sont proposées : mise en place de divers instruments d'orientation et d'évaluation des compétences requises, ou encore un meilleur balisage du parcours dans l'enseignement supérieur.

Enfin dans le quatrième article « *Comparaison des parcours universitaires entre deux systèmes d'enseignement : année d'étude versus accumulation de crédits* » proposé par Catherine Dehon et Léonore Lebouteiller, les impacts de la mise en place du décret dit « Paysage » à partir de l'année académique 2014-15 sont analysés en termes de parcours des étudiants. Des modèles d'analyse de survie sont mis en place afin d'évaluer le temps écoulé avant l'obtention d'un diplôme de bachelier ou l'abandon, en fonction de différents profils d'étudiants. Et comme mentionné ci-dessus, les constats sont assez similaires à ceux observés en Flandre lors du passage d'un système d'années d'études à un système d'accumulation de crédits. Dans un système plus flexible en termes de progression dans le cursus et de règles de finançabilité, les abandons sont plus faibles dans les premières années. Malheureusement, on observe un report de ceux-ci à des années ultérieures. Les étudiants semblent s'accrocher à une illusion de réussite (la notion de réussite ayant été fortement perturbée par le décret « Paysage », avec une motivation pour réussir l'ensemble des 60 crédits de l'année largement en baisse) et ne sont confrontés à l'impossibilité de se réinscrire que bien plus tard, sans jamais avoir évalué l'option d'une éventuelle réorientation qui aurait pu les mener vers l'obtention d'un autre diplôme de bachelier. Par ailleurs, après cinq ans dans le système pour obtenir un diplôme de bachelier, qui théoriquement peut être acquis en trois ans, on observe un pourcentage plus faible d'obtention de diplôme pour les étudiants fragilisés au niveau économique (les étudiants boursiers). Cette constatation peut trouver une explication dans le fait que l'allongement des études a évidemment des impacts différents en fonction des conditions financières dans lesquelles se trouve l'étudiant. Ce système, qui pouvait sembler au premier abord plus social par sa capacité à laisser le temps aux étudiants, sans mettre de balises claires au début du cursus pour réaliser leurs études supérieures, a finalement des effets pervers qui aggravent justement les inégalités contre lesquelles ce décret disait vouloir lutter. Une réforme du décret « Paysage » basée sur ces constats scientifiques semble donc inéluctable et bien nécessaire.

[14] Le rendement d'un étudiant pour une année académique est défini par le ratio entre les crédits réussis et les crédits inscrits à son programme.

BIBLIOGRAPHIE

ARES : Indicateurs de l'enseignement supérieur.

Danhier, J. et Jacobs, D. (2017) « Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats de l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles », Étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par le Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles, Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études, Moniteur belge, 18 décembre 2013.

Lambert, J.P. (2020) « L'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ? Une analyse comparée des systèmes ». CEREC Working Paper n° 2020/5, octobre 2020.

AMPLEUR ET EFFETS DE LA DÉGRADATION DU FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Jean-Paul Lambert (USaint-Louis)[1]

[1] Recteur honoraire de l'Université Saint-Louis – Bruxelles, membre de l'Académie Royale de Belgique ; jean-paul.lambert@usaintlouis.be

RÉSUMÉ

Dans une première partie, nous analysons le financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) en l'examinant sous l'angle des priorités budgétaires accordées aux divers niveaux d'enseignement. Sur la période 2000-2017, les moyens par étudiant alloués aux établissements d'enseignement supérieur ont été considérablement réduits (en termes réels) tandis qu'ils restaient stables pour le secondaire et croissaient fortement pour le fondamental. Nous montrons que ces évolutions ne résultent pas des différences quant aux mécanismes de financement (enveloppe fermée *vs* ouverte) mais qu'elles reflètent des arbitrages budgétaires, donc politiques. Nous montrons aussi qu'une politique budgétaire plus équilibrée eût été possible et soutenable. Dans une seconde partie, nous procédons à des comparaisons internationales avec les principaux pays d'Europe de l'Ouest. Il en ressort que, en termes de moyens par étudiant, la FWB est (quasi) lanterne rouge pour l'enseignement supérieur alors qu'elle figure sur le podium de tête pour l'enseignement obligatoire. Le « sous-financement » systématique de l'enseignement supérieur de la FWB a entraîné une sévère dégradation des conditions d'encadrement des étudiants, à présent les plus défavorables d'Europe, dont les étudiants les plus fragiles sont les principales victimes. Faute d'un refinancement structurel suffisant, on ne pourra éviter les pistes d'une augmentation des droits d'inscription et/ou d'une sélection à l'entrée.

Mots-clés : enseignement supérieur, financement, priorités budgétaires, comparaisons internationales, ascenseur social

ABSTRACT

In the first part, we examine the funding of higher education in the Wallonia-Brussels Federation (FWB) by looking at it from the perspective of the budgetary priorities granted to the various levels of education. Over the period 2000-2017, the means per student allocated to higher education institutions have been considerably reduced (in real terms) while they remained stable for secondary education and grew strongly for fundamental education. We show that these evolutions are not the result of differences in financing mechanisms (closed vs. open envelope) but reflect budgetary, and therefore political, trade-offs. We also show that a more balanced fiscal policy would have been possible and sustainable. In the second part, we make international comparisons with the main Western European countries. It emerges that, in terms of resources per student, the FWB is (almost) the red lantern for higher education, whereas it is on the top podium for compulsory education. The systematic "underfunding" of the FWB's higher education has led to a severe deterioration in the conditions of supervision of students, now the most unfavourable in Europe, of which the most fragile students are the main victims. In the absence of sufficient structural refinancing, it will be impossible to avoid the possibility of increasing tuition fees and/or selection on entry.

Keywords : higher education, funding, budgetary priorities, international comparisons, social elevator

Remerciement

L'auteur remercie M. Philippe Dieu, Analyste, Direction générale du Budget et des Finances de la FWB, pour sa précieuse contribution à la partie « comparaisons internationales », en particulier la définition des concepts des statistiques « UOE » et les données statistiques de la FWB et de la Communauté flamande.

1 INTRODUCTION

Le financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) fait, depuis de nombreuses années, l'objet de préoccupations. La croissance continue de sa population étudiante combinée au maintien d'un système d'« enveloppe budgétaire fermée » se traduit par une dégradation régulière, d'année en année, des « moyens par étudiant » dont disposent les établissements d'enseignement supérieur et donc des conditions d'encadrement que ceux-ci peuvent offrir à leurs étudiants.

Le présent article se propose de faire le point de cette situation, sur la base des données les plus récentes et les plus complètes, tant nationales (FWB) qu'internationales. Une première partie de l'article est consacrée aux enseignements fournis par l'examen des données internes à la FWB. Dans une seconde partie, nous examinerons comment nous nous situons – en matière de financement de notre enseignement et, en particulier, de notre enseignement supérieur – en comparaison avec nos concurrents européens.

Pour analyser la pertinence – et les incidences – du financement de l'enseignement supérieur, il faut prendre quelque recul et considérer l'ensemble du système éducatif dans lequel s'insère l'enseignement supérieur. C'est vrai pour tous les pays, mais plus encore pour la FWB. En effet, le financement plus ou moins généreux du système éducatif dans son ensemble – et de chacune de ses composantes – relève de choix budgétaires, donc « politiques ». Dans tous les pays du monde, ces choix sont évidemment soumis à diverses contraintes mais l'instrument de la politique fiscale peut permettre, en cas de nécessité, de desserrer quelque peu les contraintes. Rien de tel pour la FWB qui ne dispose pas de pouvoir fiscal (ce qui n'est pas le cas de la Communauté flamande), son budget n'étant alimenté que par des dotations en provenance du Fédéral (parts des recettes TVA et IPP[2]), quelques recettes non fiscales et des emprunts. Dans ce contexte, la FWB est donc essentiellement contrainte d'opérer des choix budgétaires au sein même de son système d'enseignement (qui absorbe, comme on le verra, près de trois quarts de ses dépenses). Le sort réservé à l'enseignement supérieur est donc intimement lié à ces arbitrages entre les divers niveaux d'enseignement.

[2] Auxquelles s'ajoute le financement des étudiants étrangers en provenance des pays en voie de développement.

2 LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PAR LA FWB

2.1. LE POIDS RELATIF DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FWB

Illustrons d'abord le poids relatif de l'enseignement – et de l'enseignement supérieur, en particulier - dans le budget de la FWB.

Les dépenses 2017[3] de la FWB s'élèvent à un montant de 10,6 milliards d'euros. C'est la compétence « enseignement » qui absorbe, de loin, l'essentiel (près de 74 %) de ces dépenses, les autres compétences (aide à la jeunesse, enfance, culture, audiovisuel et multimédia, sport, etc.) consommant environ 14 % du total. Le solde est consacré au fonctionnement des services généraux (environ 6 %), au service de la dette (environ 2 %) et aux dotations versées à la Région wallonne et à la COCOF[4] (environ 4 %).

Examinons de plus près la compétence « enseignement ». Quelque 89 % du budget « enseignement » (soit environ 66 % du budget total de la FWB) sont affectés directement aux divers niveaux et types d'enseignement, les 11 % restants étant consacrés à divers postes[5] transversaux ou spécifiques. Le tableau 1 présente l'importance relative de ces divers niveaux et types d'enseignement, à la fois en termes budgétaires et en termes de population étudiante.

Avant de commenter ce tableau, quelques éléments d'explication :

- le qualificatif « ordinaire » accolé à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire entend distinguer ces types d'enseignement de l'enseignement spécialisé : ce dernier accueille en proportion quasi égale des élèves de niveau primaire et de niveau secondaire (la proportion d'élèves du niveau maternel restant très faible) ;
- l'acronyme « SHU » signifie « Supérieur hors université » : il couvre le secteur des Hautes Écoles et celui, à la population beaucoup plus réduite, des ESA (Écoles supérieures des arts).

Ce tableau appelle les constats suivants :

1) le poids de l'enseignement supérieur dans l'ensemble de l'enseignement de la FWB est de l'ordre de 20 %, tant pour ce qui concerne la population étudiante que pour le budget (*a fortiori*, si l'on décompte le poste « Recherche scientifique » non directement lié à l'activité d'enseignement).

2) la confrontation des « parts de budget » et des « parts de population étudiante » nous renseigne sur le niveau relatif des moyens par étudiant alloués à tel ou tel niveau et type d'enseignement : une part de budget égale à la part de population étudiante signifierait que le niveau (ou type) d'enseignement concerné se voit allouer des moyens par étudiant égaux à la moyenne des moyens par étudiant de l'ensemble du système d'enseignement, tous niveaux et types d'enseignement confondus. Plus le ratio (part de budget/part de population étudiante) est supérieur à 1, plus les moyens par étudiant sont élevés (et inversement) en comparaison de la moyenne. Ainsi, pour prendre un exemple, l'enseignement spécialisé, qui nécessite un encadrement important et des équipements adaptés pour des élèves à besoin spécifique, exhibe très logiquement un ratio (part de budget/part de population étudiante) – donc un niveau de moyens par étudiant – très élevé.

[3] Nous choisissons l'année 2017 car c'est l'année la plus récente pour laquelle sont disponibles les statistiques internationales que nous confronterons, dans la deuxième partie, à celles de la FWB. Une comparaison avec le budget ajusté de l'année 2020 (cf. le lien fourni dans la bibliographie) confirme que l'importance respective des différents postes est restée stable entre 2017 et 2020.

[4] Ces dotations sont versées en contrepartie de compétences relevant de la FWB dont l'exercice a été transféré à la Région wallonne et à la COCOF.

[5] Administration, inspection, services communs, centres PMS, Fonds des bâtiments scolaires, enseignement artistique à horaire réduit, enseignement secondaire de promotion sociale, enseignement à distance, etc.

Tableau 1 : Importance relative des divers niveaux et types d'enseignement (2017)

	Parts du budget« enseignement »* en %	Parts de la population étudiante en %
Enseignement obligatoire		
Maternel + primaire (ordinaire)	30,2	44,9
Secondaire (ordinaire)	39,0	31,7
Enseignement spécialisé	8,3	3,3
Total enseignement obligatoire	**77,5**	**79,9**
Enseignement supérieur		
Universités	11,3	8,6
SHU (Hautes Ecoles)	7,0	7,9
SHU (Ecoles sup. des Arts)	1,1	0,7
Enseignement supérieur de promotion sociale	0,9	3,0**
Recherche scientifique	2,1	/
Total enseignement supérieur	**22,4**	**20,1**

Sources : Budget ajusté 2017 de la FWB, Indicateurs de l'enseignement, ETNIC et ARES

Notes :

* Les % repris dans cette colonne représentent les parts dans le sous-ensemble des 89 % du budget « enseignement » directement affectés aux divers niveaux et types d'enseignement.

** Contrairement aux élèves/étudiants de tous les autres niveaux et types d'enseignement repris au tableau 1, qui poursuivent des études « à temps plein », les étudiants de l'enseignement supérieur de promotion sociale (au nombre de 34 100 en 2017, soit 3 % des élèves/étudiants de la FWB) sont engagés « à temps partiel » dans des cursus d'études au cours desquelles ils accumulent des « unités d'enseignement ». En les comptabilisant à 100 %, comme dans le tableau 1, on surestime donc quelque peu le « poids » de l'enseignement supérieur dans la population étudiante totale de la FWB.

On notera, sans surprise (car c'est le cas dans tous les pays), que l'enseignement supérieur bénéficie de moyens par étudiant supérieurs à ceux de l'enseignement obligatoire. Mais on notera aussi que, au sein de l'enseignement obligatoire, le secondaire (ordinaire) se voit allouer des moyens par étudiant supérieurs même à ceux alloués au supérieur. Comme on le verra plus loin, la FWB constitue, de ce point de vue, une exception dans le concert européen.

Dans la section suivante, nous fournissons une présentation succincte des mécanismes de financement. Nous examinerons ensuite les implications de ces mécanismes à la lumière de l'évolution – très différenciée, selon les niveaux d'études – des populations étudiantes.

2.2. DES MÉCANISMES DE FINANCEMENT DIFFÉRENTS SELON LES NIVEAUX ET TYPES D'ENSEIGNEMENT

L'objectif n'est pas ici de décrire en détail les mécanismes de financement des différents niveaux et types d'enseignement mais de présenter plutôt la logique générale qui gouverne ces mécanismes.

Pour les différents niveaux et types de l'enseignement obligatoire, la logique est celle d'une « enveloppe budgétaire ouverte » qui prend automatiquement en compte l'évolution de la population scolaire.

Pour le décrire de façon schématique, l'allocation octroyée à chaque niveau et forme d'enseignement obligatoire résulte de montants forfaitaires multipliés par le nombre d'élèves concernés[6]. Ces montants forfai-

[6] Plus précisément, le calcul fait intervenir des normes d'encadrement, spécifiques à chaque catégorie d'élèves (selon le niveau, le degré et la forme d'enseignement) multipliées par les populations scolaires correspondantes de l'année précédente.

taires eux-mêmes sont ajustés chaque année pour tenir compte de l'inflation, des éventuelles revalorisations barémiques des personnels ainsi que des politiques volontaristes (renforcement de l'encadrement et/ou des moyens de fonctionnement) visant certaines catégories d'élèves.

Dans l'enseignement supérieur, tout au moins pour les deux secteurs numériquement et budgétairement les plus importants, celui des Universités et celui des Hautes Écoles, la logique en vigueur (à partir du budget 1998, soit depuis l'année académique 1997-1998) est celle d'une « enveloppe budgétaire fermée », *a priori* insensible à l'évolution de la population étudiante.

Les ajustements annuels des enveloppes budgétaires distinctes allouées aux Universités, d'une part, et aux Hautes Écoles, d'autre part, prennent en compte l'inflation, les éventuelles revalorisations barémiques des personnels et intègrent aussi les montants complémentaires versés, le plus souvent à intervalles irréguliers, à titre de « refinancement ». La répartition de l'allocation annuelle entre les établissements obéit aux mêmes principes généraux pour les deux secteurs (Universités et Hautes Écoles) : une part de l'allocation globale, considérée comme « partie fixe »[7], est répartie entre les établissements selon une clé (révisable tous les dix ans) représentant la part historique de chaque établissement dans l'allocation globale. L'autre part, appelée « partie variable », fait l'objet chaque année d'une nouvelle répartition entre les établissements selon la part de chaque établissement dans la population totale des étudiants finançables[8].

Les plus petits secteurs de l'enseignement supérieur que constituent l'enseignement supérieur artistique (ESA) et l'enseignement supérieur de promotion sociale fonctionnent tous deux, avec des modalités différentes, selon le régime de l'« enveloppe budgétaire ouverte ».

2.3. DES ÉVOLUTIONS CONTRASTÉES DES MOYENS PAR ÉTUDIANT

Le tableau 2 présente de façon succincte, avec les données nécessaires pour sa bonne compréhension, l'évolution – entre 2000 et 2017 - des moyens par étudiant (à prix constants, c'est-à-dire déduction faite de l'inflation) des principaux niveaux et

Tableau 2 : Évolution - entre 2000 et 2017 - des dépenses (à prix constants), des populations étudiantes et des moyens par étudiant (à prix constants) pour les divers niveaux d'enseignement

	Évolution des dépenses (à prix constants) en %	Évolution de la population étudiante en %	Évolution des moyens par étudiant (à prix constants) en %
Total enseignement obligatoire (y compris spécialisé)	+18,1	+8,0	**+9,4**
- Fondamental (ord.)	+27,6	+7,6	+18,6
- Secondaire (ord.)	+7,2	+6,8	+0,4
Total enseignement supérieur (hors Écoles supérieures des arts)	+22,6	+43,0	**-14,3**
- Universités			-22,2
- Hautes Écoles			-7,2

Sources : Budget initial 2018 de la FWB, ETNIC (Indicateurs de l'enseignement) et ARES

7 Cette « partie fixe » est actuellement égale à 30 % pour les Universités (25 % jusqu'en 2015) et à 13,5 % pour les Hautes Écoles.

8 La répartition, entre les établissements, de la « partie variable » fait intervenir des coefficients de pondération (appliqués aux étudiants finançables) qui varient selon le domaine d'études, le cycle (BA *vs* MA) pour les Universités et le type (type court *vs* type long) pour les Hautes Écoles. L'éventail des pondérations est plus large (de 1 à 3) pour les Universités que pour les Hautes Écoles (de 1 à 1,65). Pour éviter de trop grandes fluctuations, d'une année à l'autre, de l'allocation annuelle de chaque établissement, le calcul de l'allocation « variable » annuelle de chaque établissement est basé sur la moyenne de sa part dans la population totale étudiante (finançable et « pondérée ») des quatre années précédentes (pour les Universités) ou des trois années précédentes (pour les Hautes Écoles).

types d'enseignement. Les augmentations (ou diminutions) par rapport à l'année de base (2000) sont exprimées en %.

La première colonne présente l'évolution des dépenses totales (par niveau ou type) à prix constants. La deuxième colonne présente l'évolution des populations étudiantes correspondantes et la troisième colonne – qui résulte de la confrontation des deux premières – présente l'évolution des moyens par étudiant octroyés aux établissements d'enseignement.

Pour des raisons de cohérence temporelle des données[9], nous choisissons de ne pas présenter de façon distincte les statistiques d'évolution des dépenses et des populations étudiantes pour les Universités et pour les Hautes Écoles mais de les présenter seulement pour le total de l'enseignement supérieur. Ce choix n'affecte aucunement le calcul distinct de l'évolution des moyens par étudiant.

Le contraste est saisissant entre les deux grands niveaux d'enseignement : en dix-huit ans, les moyens par étudiant ont augmenté de près de 10 % dans l'enseignement obligatoire (non soumis au système d'enveloppe fermée) tandis qu'ils se sont réduits de près de 15 % dans l'enseignement supérieur[10] (soumis au système d'enveloppe fermée).

2.4. DES INTERROGATIONS SUR LA COHÉRENCE DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

Ne nous y trompons pas : on aurait tort de considérer comme calculs d'apothicaire l'examen attentif de l'évolution des moyens par étudiant car, derrière ces chiffres, se cache la réalité du terrain. Dans un secteur, comme celui de l'enseignement, où plus de 80 % des dépenses sont des dépenses de personnels, les moyens par étudiant déterminent directement les conditions d'encadrement des élèves/étudiants et donc la qualité de l'enseignement dispensé.

Entre 2000 et 2017, l'enseignement obligatoire a bénéficié de décrets successifs (révision de normes d'encadrement, introduction de l'encadrement différencié, etc.) visant à améliorer les conditions d'encadrement des élèves, surtout des plus fragiles et à des moments-clés de la scolarité (d'où l'effort préférentiel porté au fondamental et au premier degré du secondaire).

Dans le même temps, l'enseignement supérieur n'a connu qu'une détérioration constante – parallèle à celle de ses moyens par étudiant - de ses conditions d'encadrement[11]. Et qui dit réduction des taux d'encadrement dit pénalisation des étudiants les plus fragiles, les étudiants de première génération qui ont à effectuer la délicate transition du secondaire au supérieur et, au premier rang de ceux-ci, ceux qui sont issus de milieux socioculturels plus modestes ou (ce sont souvent les mêmes) de filières du secondaire préparant moins bien à l'enseignement supérieur. Par rapport à leurs condisciples mieux nantis et/ou mieux préparés, ces derniers, plus nombreux qu'auparavant à accéder à l'enseignement supérieur[12], présentent des handicaps de départ qui, pour beaucoup, pourraient être surmontés moyennant encadrement, accompagnement et

---

9 La période 2000 à 2017 a connu divers épisodes de « transfert » de sections entières du Supérieur hors Université vers l'Université : la section des traducteurs-interprètes de Mons (faisant alors partie du système des Hautes Écoles) en 2008-2009, les étudiants des ISA (Instituts supérieurs d'architecture) en 2010-2011 et l'ensemble des autres sections de traducteurs-interprètes en 2015-2016. Le Gouvernement ayant transféré, à chaque fois, les étudiants, les personnels et les budgets correspondants du système des Hautes Écoles (ou des ISA) vers les Universités, ces opérations n'ont pas affecté les évolutions respectives des moyens par étudiant dans chacun de ces deux secteurs. En revanche, elles ont engendré des évolutions des populations étudiantes (et des budgets) des Universités et des Hautes Écoles qui ne reflètent pas fidèlement la dynamique « naturelle » de chacun de ces deux secteurs. On peut néanmoins vérifier que, même en faisant abstraction de ces opérations de « transfert » de sections, la croissance de la population étudiante des Universités a été nettement plus forte que celle des Hautes Écoles, ce qui explique – les budgets de ces deux secteurs ayant évolué quasiment au même rythme – la dégradation nettement plus forte des moyens par étudiant des Universités.

10 La ligne « Total enseignement supérieur » du tableau 2 ne comprend pas le poste « Recherche scientifique » qui bénéficie, pour l'essentiel, à l'enseignement supérieur. Ce poste ayant enregistré, entre 2000 et 2017, une croissance (à prix constants) de +21,2 %, quasiment égale à celle de l'enseignement supérieur, la prise en compte de la recherche scientifique dans le budget total de l'enseignement supérieur aurait abouti à une évolution des dépenses par étudiant quasi identique (-14,4 % au lieu des –14,3 % du tableau 2).

11 À titre d'illustration, dans le secteur des Universités, le nombre d'enseignants (académiques + scientifiques) disponibles pour un nombre donné d'étudiants (soit l'inverse du *student/staff ratio*) s'est réduit de 25 % sur cette période (cf. les annuaires statistiques du CRef).

12 On enregistre, depuis le début des années 2000, une croissance continue de la proportion des étudiants de première génération issus des filières « technique de transition », « technique de qualification » et « professionnelle », avec une contraction de la part des étudiants issus de la filière « générale ». Or, la filière « générale » de l'enseignement secondaire ayant, de la façon la plus explicite, vocation à préparer à l'enseignement supérieur, les étudiants issus de cette filière présentent des taux de réussite très nettement supérieurs à ceux de leurs condisciples issus des autres filières (Cf. FWB, 2015, indicateur 23).

conseils appropriés, sauf que les moyens manquent de plus en plus cruellement au fil des années[13].

Sur l'ensemble des vingt dernières années, un effort important a été porté à l'amélioration des conditions d'encadrement à l'entame de la scolarité, en vue d'assurer le plus possible l'égalité des chances de tous les jeunes élèves. Et, dans le même temps, à l'autre extrémité du cursus éducatif, la dégradation continue des conditions d'encadrement a sévèrement mis à mal la capacité des établissements d'enseignement supérieur à assurer leur mission d'« ascenseur social ». Quelles sont la logique et la cohérence d'une telle politique éducative qui, comme Pénélope, détricotent en bout de chaîne ce qu'elle a tricoté en début de chaîne ?

2.5. LE PROBLÈME NE RÉSIDE PAS DANS LES MÉCANISMES DE FINANCEMENT (ENVELOPPE FERMÉE *VS* OUVERTE) MAIS DANS LES CHOIX DE POLITIQUE BUDGÉTAIRE

Face au constat du « définancement » (en termes de moyens par étudiant) de l'enseignement supérieur, on pourrait être tenté d'incriminer le système même de l'enveloppe fermée. Des appels récurrents se font entendre, prônant la suppression du système d'enveloppe fermée, et le Gouvernement de la FWB lui-même assure de sa volonté de mettre fin à ce système dès que possible.

Cette façon d'aborder le débat occulte les vrais enjeux. À l'examen, l'évolution des moyens par étudiant de tel ou tel niveau (ou type) d'enseignement ne dépend pas tant du mécanisme de financement spécifique que des priorités « politiques » envers tel niveau d'enseignement :

- on vérifie d'abord qu'enveloppe « fermée » ne signifie nullement enveloppe « figée » (en termes réels, c'est-à-dire à prix constants) puisque le tableau 2 nous indique que les dépenses (c'est-à-dire les enveloppes fermées) consacrées à l'enseignement supérieur (Universités + Hautes Écoles) ont augmenté en termes réels (grâce aux refinancements partiels) de près de 23 % entre 2000 et 2017 ;
- on vérifie ensuite qu'un même régime d'enveloppe « ouverte » autorise des évolutions très différentes des moyens par étudiant, selon les priorités « politiques » réservées à tel ou tel niveau (ou type) d'enseignement. Ainsi, l'enseignement fondamental enregistrait, sur la période 2000-2017, une augmentation de près de 20 % de ses moyens par élève tandis que ceux de l'enseignement secondaire restaient stables. Ces deux niveaux de l'enseignement obligatoire connaissaient pourtant un rythme de croissance comparable de leur population scolaire (entre 7 % et 8 %) mais le budget du premier a crû de 28 % tandis que celui du second n'augmentait que de 7 % ;
- au surplus, l'expérience nous apprend qu'un régime d'enveloppe « ouverte » ne prémunit pas nécessairement contre une réduction des moyens par étudiant. L'enseignement supérieur (Universités comme Hautes Écoles) fonctionnait, jusqu'en 1997-1998, en régime d'enveloppe « ouverte », ce qui n'a pas empêché divers gouvernements, alarmés par l'augmentation des déficits budgétaires suite à la crise pétrolière des années 1970, d'imposer, à reprises répétées, des réductions des montants forfaitaires (par catégories d'étudiants), réduisant par-là les moyens par étudiant.

On aboutit donc aux constats suivants :

- dès lors qu'un régime d'enveloppe « ouverte » autorise des évolutions très divergentes (à la hausse comme à la baisse) des moyens par étudiant et qu'une enveloppe « fermée » peut se voir refinancée, l'évolution des moyens par étudiant ne dépend pas tant du régime de financement (enveloppe ouverte vs fer-

[13] Ne parlons même pas de la recherche scientifique, autre mission de l'enseignement supérieur, également mise à mal par la plus faible disponibilité des enseignants-chercheurs, de plus en plus accaparés par leurs tâches d'enseignement et d'encadrement. Selon les divers indicateurs disponibles (*rankings* mondiaux des universités, fonds de recherche obtenus de l'Union européenne…), l'écart se creuse entre les universités de la FWB et celles de la Communauté flamande, bien mieux dotées financièrement (cf. *infra*).

mée)[14] que des choix opérés en matière de politique budgétaire. Plus précisément, quels sont les niveaux (et type) d'enseignement que les responsables politiques décident de refinancer à un rythme plus (ou, au contraire, moins) soutenu que celui de la population étudiante correspondante ?

- sur la période de 2000 à 2017, la priorité de la politique budgétaire a clairement été orientée vers un refinancement vigoureux (en termes de moyens par élève) de l'enseignement fondamental[15], une stabilisation des moyens par élève de l'enseignement secondaire et un « définancement » sévère (en termes de moyens par étudiant) de l'enseignement supérieur[16].

Que les responsables politiques aient choisi, au sein de l'enseignement obligatoire, de privilégier le fondamental par rapport au secondaire ne doit pas surprendre : il est à présent bien connu – des acteurs de l'école comme des responsables politiques – que notre enseignement secondaire est l'un des mieux dotés (en termes de moyens par élève) - et donc des plus coûteux - de la planète[17].

Il n'en va malheureusement pas de même (comme on le verra plus loin) pour l'enseignement supérieur de la FWB, dont les moyens par étudiant se trouvent à présent tout en queue de peloton des pays de niveau de développement comparable au nôtre.

2.6. DES CHOIX BUDGÉTAIRES PLUS ÉQUILIBRÉS ÉTAIENT POURTANT POSSIBLES

Pourquoi l'enseignement supérieur qui, certes, n'est pas obligatoire mais accueille tout de même plus de 60 % des élèves sortant du secondaire, n'a-t-il pas bénéficié d'une plus forte priorité ?

Un argument souvent avancé porte sur le rythme de croissance de la population étudiante de l'enseignement supérieur (+43 % entre 2000 et 2017, soit +2,1 % en moyenne par an) qui, « trop » rapide, aurait fait exploser le budget de la FWB si l'on s'était décidé à suivre ce rythme (ou à « ouvrir » l'enveloppe fermée).

Cet argument ne résiste cependant pas à l'analyse comme le montre l'exercice suivant, visant à évaluer la faisabilité d'une politique budgétaire (un peu) plus équilibrée, à moyens budgétaires inchangés pour l'ensemble du secteur « Enseignement » de la FWB.

Nous avons procédé comme suit :

- nous calculons d'abord quel serait, en 2017, le budget de l'enseignement supérieur (Universités + Hautes Écoles) s'il avait évolué (en termes réels) entre 2000 et 2017 au rythme de croissance de la population étudiante correspondante (soit +43 %). On obtient un montant de 1 488 millions d'euros (à prix courants) pour 2017, soit un surplus de 212 millions d'euros par rapport au montant effectif de 2017. Notons que ce surplus de 212 millions d'euros ne représente que 3 % de l'ensemble du budget « Enseignement » 2017 de la FWB ;

- nous nous imposons de ne toucher ni au budget total « Enseignement » ni au budget de l'enseignement secondaire ordinaire (dont les moyens par étudiant sont restés stables, en termes réels, entre 2000 et 2017) ;

- nous calculons ensuite quelle aurait été la croissance des budgets (et donc des moyens par étudiant) de l'enseignement fondamental ordinaire et de l'enseigne-

[14] La distinction entre les deux régimes résiderait alors essentiellement dans le mécanisme de répartition des moyens entre les établissements : montants forfaitaires (par catégories d'étudiants) multipliés par le nombre d'étudiants correspondants dans un régime d'enveloppe « ouverte », pondérations (par catégories d'étudiants) multipliées par le nombre d'étudiants correspondants dans un régime d'enveloppe « fermée ».

[15] Cette orientation s'est encore renforcée depuis 2017, à la faveur des moyens nouveaux attribués dans le cadre de la mise en œuvre du « Pacte pour un enseignement d'excellence ».

[16] Signalons néanmoins les efforts de refinancement de l'enseignement supérieur mis en œuvre, de 2016 à 2019, sous la précédente législature et amenés, semble-t-il, à être poursuivis sous l'actuelle législature. L'augmentation (réalisée et annoncée) des montants budgétaires reste néanmoins très en deçà de la croissance de la population étudiante, laissant présager une poursuite de la réduction des moyens par étudiant.

[17] En matière de moyens par élève dans l'enseignement secondaire, la Belgique n'est devancée, dans le monde, que par la Norvège et l'Autriche (OCDE, *Regards sur l'éducation* 2020, Tableau C1.1). Il en est de même pour la FWB et la Communauté flamande qui, se tenant de très près (pour ce qui concerne l'enseignement secondaire), sont toutes deux très proches du niveau belge.

Tableau 3 : Examen de la faisabilité d'une politique budgétaire plus équilibrée - entre 2000 et 2017 – à moyens budgétaires inchangés pour l'ensemble du secteur « enseignement » de la FWB

	Évolution observée (2000-2017)		Scénario alternatif (2000-2017)	
	Évolution des dépenses (à prix constants) en %	Évolution des moyens par étudiants (à prix constants) en %	Évolution des dépenses (à prix constants) en %	Évolution des moyens par étudiants (à prix constants) en %
Total enseignement obligatoire (y compris spécialisé)	+18,1	**+9,4**	+13,4	**+5,0**
- Fondamental (ordinaire)	+27,6	+18,6	+17,3	+9,0
- Secondaire (ordinaire)	+7,2	+0,4	+7,2	+0,4
Total enseignement supérieur (hors Écoles sup. des arts)	+22,6	**-14,3**	+43,0	0,0
Total Enseignement	+19,1	+5,3	+19,1	**+5,3**

ment spécialisé[18], compatible avec le dégagement du surplus requis pour le supérieur, le maintien du budget total « Enseignement » et l'immunisation du budget du secondaire ordinaire.

Les résultats de cet exercice sont illustrés au tableau 3.

Les deux colonnes de gauche du tableau 3 sont identiques à celles du tableau 2. Les deux colonnes de droite présentent les résultats de notre scénario alternatif.

On vérifie que la politique budgétaire alternative que nous avons simulée montre qu'il était possible d'éviter la très sévère dégradation des moyens par étudiant (et donc des conditions d'encadrement pédagogique) de l'enseignement supérieur tout en préservant une amélioration significative des mêmes paramètres pour l'enseignement obligatoire (et, en particulier, le fondamental).

Comment expliquer ce résultat, en dépit de la forte croissance (+43 %) des budgets pour les Universités et les Hautes Écoles ? Tout simplement parce que l'addition de ces deux budgets ne représente qu'une part réduite (environ 20 %) du budget total « Enseignement » de la FWB.

Certains pourraient trouver vain l'exercice que nous venons de présenter. À quoi bon simuler ce qui aurait pu se passer mais qui ne s'est pas passé ? La réponse est la suivante : notre perspective n'est pas tournée vers le passé mais vers l'avenir. Notre objectif est de montrer qu'un arbitrage budgétaire moins déséquilibré est possible et soutenable, sans devoir pour autant sacrifier les ambitions d'amélioration de l'encadrement dans des niveaux d'enseignement jugés plus prioritaires.

[18] Nous répartissons la réduction de la croissance des moyens budgétaires du fondamental ordinaire et du spécialisé au *prorata* de leurs budgets respectifs.

3 COMPARAISONS INTERNATIONALES

Nous examinons à présent comment se positionne la FWB, en matière de financement de son enseignement - et, en particulier, de son enseignement supérieur - par rapport aux autres pays européens de niveau de développement comparable au nôtre.

Mais, avant de présenter ces données internationalement comparables, il nous faut d'abord exposer en quoi elles diffèrent des données présentées jusqu'ici.

3.1. DIFFÉRENCES ENTRE LES DONNÉES PRÉSENTÉES JUSQU'ICI ET LES DONNÉES INTERNATIONALES

Au niveau international, les indicateurs de dépenses d'éducation sont élaborés à partir de la collecte de données « UOE » (UNESCO, OCDE et Eurostat).

Afin de permettre les comparaisons entre pays, ces données « UOE » suivent un certain nombre de concepts dont voici les plus importants :

- les structures institutionnelles différant très fort selon les pays, les dépenses publiques d'enseignement doivent couvrir les dépenses (d'enseignement) de tous les niveaux de pouvoir, qu'il s'agisse du niveau central (fédéral en Belgique), régional (Régions et Communautés en Belgique) ou local (provinces et communes en Belgique) ;
- l'enseignement maternel n'étant pas organisé de la même manière dans tous les pays, il n'est pas pris en compte ;
- les cotisations sociales qu'il y aurait lieu d'imputer sur les salaires du personnel enseignant comme dans un système de capitalisation des pensions (pays anglo-saxons) sont estimées, pour les systèmes de solidarité, sur la base des pensions de retraite (ou de survie) versées aux enseignants retraités (ou au conjoint survivant), en vue de pouvoir comparer les données de ces deux régimes. Ces dépenses sont considérées comme des dépenses d' « enseignement ». Elles relèvent, chez nous, du niveau fédéral ;
- les aides directes aux étudiants (allocations et prêts d'études) sont prises en compte, tout comme les aides aux étudiants qui résultent de transferts vers les ménages, à l'exception des réductions d'impôts des personnes physiques pour personne à charge. Il s'agit essentiellement, chez nous, des allocations familiales liées au statut de l'étudiant (soit de 19 à 24 ans), compétence détenue jusqu'ici par le Fédéral et tout récemment transférée aux Communautés[19] ;
- les dépenses privées d'enseignement sont prises en compte. Il s'agit des dépenses des ménages directement liées à l'enseignement (frais de scolarité, manuels et matériel didactique, etc.) ou indirectement liées à l'enseignement (comme, par exemple, le logement ou les frais de transport pour les étudiants de l'enseignement supérieur). À cela s'ajoutent les dépenses d'autres entités privées, à but lucratif (entreprises) ou non (fédérations d'entreprises, organisations syndicales, ONG, fondations, etc.) en matière de R&D, de bâtiments scolaires, etc. Comme nous le verrons plus loin, la part du financement privé est variable selon les niveaux d'études et selon les pays.

Pour fixer les idées à ce stade, signalons que, pour l'ensemble de l'enseignement de la FWB, la part du financement public (tous niveaux de pouvoirs confondus) est de 93 %. De ce financement public, c'est la FWB qui assume, de loin, la plus grande part (68 %), suivie par le Fédéral (22 %)[20], les pouvoirs locaux (avec 7 %)[21] et les Régions wallonne

[19] En vertu d'accords intra-francophones, l'exercice de cette nouvelle compétence de la FWB sera pris en charge par la Région wallonne et la COCOF.
[20] Les dépenses du Fédéral sont principalement constituées des pensions des enseignants.
[21] Les pouvoirs locaux interviennent essentiellement pour des dépenses de fonctionnement et d'équipement d'établissements scolaires, en surplus des subventions de la FWB.

et bruxelloise[22] (avec 3 %) ne prenant qu'une part plus modeste.

3.2. COMPARAISONS INTERNATIONALES DES MOYENS PAR ÉTUDIANT

Pour comparer valablement la FWB à d'autres pays, il faut évidemment se limiter à des pays de niveau de développement comparable. Les pays, plus pauvres, de l'Europe du Sud ou de l'Europe de l'Est ne peuvent évidemment dégager des moyens comparables à ceux des pays, plus riches, de l'Europe de l'Ouest.

Nous retiendrons ici les pays voisins (Pays-Bas, France, Allemagne), notre voisin immédiat (Communauté flamande), les pays scandinaves (Danemark, Norvège, Suède, Finlande) et le Royaume-Uni.

Examinons d'abord les « dépenses totales par étudiant » (publiques et privées), indicateur le plus approprié pour mesurer les moyens par étudiant dont disposent les établissements d'enseignement pour remplir leurs missions.

Le tableau 4 présente cet indicateur pour l'année 2017 (dernière observation disponible), tenant compte de la parité de pouvoir d'achat de chaque pays.

Un mot d'explication, tout d'abord, sur l'interprétation des chiffres présentés dans ce tableau. Plutôt que d'afficher, comme dans les sources initiales, les données de chaque pays en équivalents USD convertis sur la base des PPA[23], nous avons opté pour un format qui facilite la comparaison entre

Tableau 4 : Comparaison internationale des dépenses totales par étudiant pour les divers niveaux d'enseignement (2017) (dépenses de chaque pays rapportées à celles de la FWB x 100)

	Primaire	Secondaire	Enseignement obligatoire (primaire + secondaire)	Enseignement supérieur (y compris R&D)
FWB	100	100	100	100
Communauté flamande	113	101	106	122
France	82	88	86	97
Allemagne	93	92	92	106
Pays-Bas	90	96	94	117
Moyenne des pays « voisins »	*88,3*	*92,0*	*90,7*	*106,7*
Danemark	129	77	96	104
Norvège	136	108	117	135
Suède	118	87	97	147
Finlande	94	72	80	102
Moyenne des pays « nordiques »	*119,3*	*86,0*	*97,5*	*122,0*
Royaume-Uni	113	80	92	162
Moyenne tous pays (sauf FWB)	***107,6***	***89,0***	***95,6***	***121,9***

Sources : FWB / Direction des Relations internationales et OCDE, Regards sur l'éducation 2020, Tableau C1.1

[22] Les Régions wallonne et bruxelloise interviennent en matière de services connexes (transports scolaires) et de fonctionnement et d'équipements en lien avec l'enseignement formel (centres de formation).

[23] PPA = parité de pouvoir d'achat.

pays : pour chaque pays (y compris la FWB et la Communauté flamande) nous présentons le rapport entre le niveau des « dépenses totales par étudiant » du pays considéré et celui de la FWB multiplié par 100. Ainsi, les valeurs pour la FWB sont étalonnées à 100 et, pour prendre un exemple, les dépenses totales par étudiant de l'enseignement supérieur de la Communauté flamande sont de 22 % supérieures à celles de la FWB tandis que celles de la France sont de 3 % inférieures à celles de la FWB.

Examinons d'abord la colonne « Enseignement supérieur ». Nous observons que tous les pays considérés, sauf la France, dégagent, pour ce niveau d'enseignement, des moyens par étudiant supérieurs – parfois très nettement – à ceux disponibles en FWB. Par rapport à la FWB, l'avantage de la Communauté flamande, comme celui des pays nordiques, est de +22 %, et celui du Royaume-Uni est de +62 %[24]. Même les moins dynamiques (nos trois voisins immédiats) affichent encore une avance de +7 %. En moyenne, les neuf pays considérés (en comptant comme pays la Communauté flamande) affichent une avance de +22 % sur la FWB.

Le contraste est saisissant avec la colonne « Enseignement obligatoire », où c'est la FWB qui domine le classement, devancée seulement par la Communauté flamande et la Norvège.

Les deux colonnes de gauche, qui présentent séparément les deux composantes (primaire et secondaire) de l'enseignement obligatoire, nous instruisent sur les sources de cette position privilégiée de la FWB en matière d'enseignement obligatoire. Pour le primaire, la FWB se situe au milieu du peloton, devancée par cinq pays (Communauté flamande, Danemark, Norvège, Suède et Royaume-Uni) mais devançant quatre autres (France, Allemagne, Pays-Bas et Finlande). Mais, pour le secondaire, la FWB est en tête du peloton, faisant quasiment jeu égal avec la Communauté flamande et devancée seulement par la Norvège[25].

La statistique des « dépenses totales par étudiant » que nous venons d'examiner couvre à la fois les dépenses publiques et les dépenses privées. Nous nous proposons à présent d'examiner l'indicateur « dépenses publiques par étudiant » qui fournit la mesure de l'effort consenti par les pouvoirs publics aux fins d'enseignement.

Pour ce qui concerne l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), la part du « privé » dans les « dépenses totales par étudiant » reste marginale dans tous les pays : elle est minime (entre 1 % et 4 %) en FWB, en Communauté flamande et dans les pays scandinaves et un peu plus élevée (entre 9 % et 15 %) dans les pays voisins et au Royaume-Uni[26]. Par souci de concision, nous nous épargnons donc un tableau des « dépenses publiques par étudiant » de l'enseignement obligatoire, qui ne nous apprendrait rien de plus que le tableau 4[27].

La part du « privé » dans les « dépenses totales par étudiant » est en revanche plus élevée en moyenne et plus variable selon les pays pour ce qui concerne l'enseignement supérieur[28]. Dans l'enseignement supérieur, l'importance relative du financement « privé » dépend étroitement de la politique menée en matière de droits d'inscription (*tuition fees*), l'apport des acteurs privés autres que les ménages apparaissant à la fois inférieur à celui des ménages et corrélé avec celui-ci.

Le tableau 5, qui présente la comparaison des « dépenses publiques par étudiant », sous un format semblable à celui du tableau 4, nous permettra d'illustrer notre propos.

Les dix pays (dont les deux Communautés belges) peuvent être partitionnés en quelques ensembles :

- un premier ensemble comprend les pays scandinaves et l'Allemagne qui ont fait le

[24] L'ampleur de l'avantage du Royaume-Uni peut surprendre. Nous verrons plus loin qu'il tient à la politique adoptée par ce pays, par laquelle ce sont principalement les étudiants (et leurs familles) qui financent leurs études supérieures par le biais de droits d'inscription (*tuition fees*) fixés à un niveau très élevé.

[25] On vérifie d'ailleurs que, parmi tous les pays de l'OCDE, la FWB n'est devancée que par la Norvège et l'Autriche.

[26] En Allemagne et aux Pays-Bas, cette part privée émane principalement des entreprises, dans le cadre de leur partenariat avec l'enseignement secondaire supérieur de type « professionnalisant » (*vocational*). Au Royaume-Uni et en France, cette part privée émane principalement des ménages qui choisissent de scolariser leurs enfants dans l'enseignement privé.

[27] Sauf à accentuer encore l'avance de la FWB par rapport aux pays voisins et au Royaume-Uni.

[28] Cf. OCDE, *Regards sur l'éducation* 2020, Tableau C3.1.

Tableau 5 : Comparaison internationale des dépenses publiques par étudiant de l'enseignement supérieur (2017) (dépenses de chaque pays rapportées à celles de la FWB x 100)

	Dépenses publiques par étudiant de l'enseignement supérieur (y compris R&D)
FWB	100
Communauté flamande	129
France	94
Allemagne	110
Pays-Bas	98
Moyenne des pays « voisins »	*100,7*
Danemark	129
Norvège	155
Suède	155
Finlande	117
Moyenne des pays « nordiques »	*139,0*
Royaume-Uni	51
Moyenne tous pays (sauf FWB)	***115,3***

Sources : FWB / Direction des Relations internationales et OCDE, Regards sur l'éducation 2020, Tableau C1.5

choix « politique » de ne pas exiger de droits d'inscription des étudiants. Ils privent, ce faisant, leurs établissements d'enseignement supérieur de moyens (potentiels) précieux mais, en compensation, assurent un financement public de bon niveau (cf. tableau 5) et, au final, parviennent à garantir à leurs établissements d'enseignement supérieur un financement global (public + privé) supérieur à celui de la FWB (cf. tableau 4) ;

- un deuxième ensemble regroupe deux pays (Royaume-Uni et Pays-Bas) qui ont fait le choix « politique » inverse d'exiger des droits d'inscription élevés de la part des étudiants, ce qui leur permet d'alléger leur financement public de l'enseignement supérieur. Le Royaume-Uni est le cas le plus extrême, avec un financement public réduit à près de la moitié de celui de la FWB (cf. tableau 5) mais compensé par des droits d'inscription très élevés de sorte que les « moyens totaux par étudiant » à la disposition des établissements d'enseignement supérieur sont, au final, de 62 % supérieurs à ceux de la FWB. Les Pays-Bas, dont les droits d'inscription sont nettement plus élevés que chez nous mais moins « extrêmes » que ceux du Royaume-Uni, présentent le même profil – mais moins accentué – que le Royaume-Uni : financement public (très) légèrement inférieur à celui de la FWB mais financement total nettement supérieur ;
- les deux Communautés belges ont fait le choix « politique » de droits d'inscription modérés[29] mais, tandis que la Communauté flamande décidait d'assurer un financement public élevé de son enseignement supérieur, la FWB faisait le choix (tout aussi « politique ») d'assurer un financement public minimal de son enseignement supérieur ;
- la France constitue un dernier cas, très particulier. Elle fait le choix « politique »

[29] Ces droits d'inscription qui étaient, jusqu'en 2017, plus faibles en Communauté flamande qu'en FWB ont été, depuis, portés par la Flandre à un niveau supérieur à ceux de la FWB. En sont exemptés les étudiants bénéficiaires d'allocations d'études tandis que les étudiants de condition modeste bénéficient d'une réduction de ceux-ci.

de droits d'inscription modérés pour les étudiants de ses universités tout en assurant à celles-ci (qui accueillent pourtant une grande majorité de ses étudiants) un financement public médiocre. D'autres segments (plus restreints) de l'enseignement supérieur français bénéficient néanmoins d'un financement plus généreux, soit public (classes préparatoires aux Grandes Écoles, Grandes Écoles publiques), soit privé (Écoles de commerce, par exemple) généreusement complété par des droits d'inscription élevés et le soutien des Chambres de Commerce. Au final cependant, le poids (démographique) de l'université domine, ce qui se traduit par les scores médiocres de la France dans le tableau 5 comme dans le tableau 4.

Le commentaire croisé des tableaux 4 et 5 met en évidence l'interdépendance du financement public et du financement privé de l'enseignement supérieur : dans les pays (Royaume-Uni et Pays-Bas) dont les autorités politiques autorisent des droits d'inscription élevés, les pouvoirs publics peuvent se permettre d'assurer un plus faible financement public et inversement dans les pays (Communauté flamande, Allemagne, pays scandinaves) dont les autorités politiques imposent des droits d'inscription réduits. Les dépenses « totales » par étudiant du tableau 4, bien que recouvrant aussi des dépenses « privées », sont donc bien le reflet des choix « politiques » quant aux moyens par étudiant alloués à l'enseignement supérieur.

On note que la FWB apparaît comme le seul pays, avec la France (qui préserve par ailleurs des segments privilégiés et bien financés de son enseignement supérieur), à faire le choix « politique » conjoint de droits d'inscription réduits et d'un faible niveau de financement public de son enseignement supérieur.

3.3. PART DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LES DÉPENSES TOTALES D'ENSEIGNEMENT

Une dernière perspective sur les « priorités politiques » des différents pays en matière d'enseignement nous est fournie par le tableau 6 qui présente la part réservée à l'enseignement supérieur dans les dépenses totales d'enseignement (tous niveaux d'études confondus).

Cette part oscille, pour l'ensemble des pays, autour des 30 %. La FWB et la Communauté flamande sont les deux pays qui présentent la part la plus faible, ce qui s'explique par les moyens par étudiant particulièrement élevés consentis pour leur enseignement obligatoire (cf. tableau 4)[30]. Et c'est la FWB qui occupe la position de lanterne rouge avec la part la plus faible (17 % sous la moyenne des pays considérés) de ses dépenses d'enseignement consacrées à son enseignement supérieur.

[30] Certes, la Norvège consacre aussi des moyens par étudiant très élevés pour l'enseignement obligatoire (cf. tableau 4) mais elle investit aussi des moyens par étudiant très élevés dans l'enseignement supérieur.

Tableau 6 : Comparaison internationale de la part réservée à l'enseignement supérieur dans les dépenses totales d'enseignement (tous niveaux d'études confondus) (2017)

	Part de l'enseignement supérieur (y compris. R&D) dans les dépenses totales d'enseignement (en %)
FWB	25,0
Communauté flamande	27,6
France	28,8
Allemagne	28,6
Pays-Bas	32,7
Moyenne des pays « voisins »	30,0
Danemark	30,9
Norvège	30,3
Suède	29,6
Finlande	30,8
Moyenne des pays « nordiques »	30,4
Royaume-Uni	31,7
***Moyenne tous pays** (sauf FWB)*	***30,1***

Sources : FWB / Direction des Relations internationales et OCDE, Regards sur l'éducation 2020, Tableau C4.1

4 CONCLUSIONS

D'abord un bref rappel des points saillants qui émergent de notre analyse :

- le système éducatif de la FWB présente, en matière de financement, des évolutions très contrastées de ses divers niveaux d'enseignement. Entre 2000 et 2017, les moyens par étudiant alloués par la FWB aux établissements d'enseignement se sont réduits (en termes réels) de près de 15 % dans l'enseignement supérieur (-22 % pour les Universités et –7 % pour les Hautes Écoles) tandis que, dans le même temps, ils augmentaient de près de 10 % dans l'enseignement obligatoire (+19 % dans le fondamental et stabilité dans le secondaire).

- nous montrons pourquoi, contrairement à une opinion largement répandue, ces évolutions divergentes ne procèdent pas tant des mécanismes de financement (« enveloppes fermées » *vs* « enveloppes ouvertes ») que des priorités budgétaires, donc « politiques », accordées à tel ou tel niveau d'enseignement. Et nous montrons aussi qu'il eût été possible, nonobstant la croissance plus soutenue de la population étudiante dans le supérieur que dans les autres niveaux[31], de mener une politique moins déséquilibrée, favorisant le fondamental sans devoir, pour autant, pénaliser le supérieur.

- les comparaisons internationales confortent les enseignements tirés de l'analyse des données internes de la FWB. Toujours sur la base du même critère (les moyens par étudiant[32] dont disposent les établissements d'enseignement pour remplir leurs missions), nous évaluons – pour chacun des niveaux d'enseignement – la position relative de la FWB par rapport aux principaux pays européens de niveau de développement comparable au nôtre[33].

  La position relative de la FWB apparaît radicalement différente selon les niveaux d'enseignement : alors qu'elle figure dans le trio de tête[34] pour l'enseignement obligatoire[35], la FWB se situe tout en queue du peloton (ne devançant - de peu - que la France) pour l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur des neuf autres pays (en ce compris la France) disposent, en moyenne, de moyens par étudiant supérieurs de près de 22 % à ceux dont disposent nos établissements d'enseignement supérieur.

- On vérifie également que, dans les pays (Royaume-Uni et Pays-Bas) dont les autorités politiques autorisent des droits d'inscription élevés, les pouvoirs publics peuvent se permettre d'assurer un plus faible financement public et inversement dans les pays (Communauté flamande, Allemagne, pays scandinaves) dont les autorités politiques imposent des droits d'inscription réduits. La FWB apparaît comme le seul pays, avec la France, à faire le choix « politique » conjoint de droits d'inscription réduits et d'un faible niveau de financement public de son enseignement supérieur.

Quelles sont les conséquences concrètes de la dégradation continue, depuis plus de vingt ans, du financement de notre enseignement supérieur ? Ce « définancement » s'est – très logiquement - traduit par une dégradation continue des conditions d'encadrement[36] qui sont à présent les plus défavorables de toute l'OCDE[37]. Et qui dit dégradation des conditions d'encadrement dit pénalisation des étudiants et surtout des plus fragiles, les étudiants de première génération qui ont à effectuer la délicate transition du secondaire au supérieur et, au premier rang de ceux-ci, ceux qui sont issus de milieux socioculturels plus modestes ou

31 La croissance beaucoup plus forte de la population étudiante de l'enseignement supérieur, par rapport à celle des autres niveaux d'enseignement, s'observe dans tous les pays.

32 Il s'agit ici, dans la terminologie des statistiques internationales, des « dépenses totales (publiques + privées) par étudiant », les dépenses « privées » correspondant essentiellement, pour l'enseignement supérieur, aux droits d'inscription.

33 Communauté flamande, France, Allemagne, Pays-Bas, Danemark, Norvège, Suède, Finlande, Royaume-Uni.

34 Précédée seulement par la Norvège et la Communauté flamande.

35 C'est surtout le secondaire qui force l'avantage de la FWB : ses moyens par étudiant ne sont devancés que par ceux de la Norvège.

36 Mesurées par le *student/staff ratio*, rapport entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants (en équivalents temps plein).

37 À l'exception de la Turquie et de la Colombie…

(mais ce sont souvent les mêmes) de filières du secondaire préparant moins bien à l'enseignement supérieur.

Il est à présent bien établi, à la faveur des enquêtes PISA, que notre enseignement obligatoire figure parmi les plus inégalitaires des pays de l'OCDE[38]. On peut comprendre pourquoi, dans ces conditions, les responsables politiques des gouvernements successifs de la FWB se déclarent attachés aux conditions censées garantir l'accès le plus démocratique possible à l'enseignement supérieur : la combinaison de droits d'inscription modérés et d'une absence de sélection à l'entrée[39]. À l'enseignement supérieur de jouer son rôle d'ascenseur social ! Fort bien, sauf que la poursuite de cette mission se compromet au fur et à mesure que se dégradent les conditions d'encadrement et d'accompagnement des étudiants. Comme le montrent des travaux récents[40], la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ne suffit pas à garantir la démocratisation de l'obtention d'un diplôme de ce niveau.

Avec des conditions d'encadrement à présent dégradées au niveau des pays les plus pauvres de l'OCDE, l'enseignement supérieur de la FWB n'est plus en mesure de remplir efficacement son rôle d'ascenseur social. Faute d'un refinancement structurel significatif[41], le choix se posera inéluctablement, tôt ou tard, d'une des deux voies alternatives (ou de la combinaison de ces deux voies) pour redresser le niveau des moyens par étudiant : la voie d'une augmentation des droits d'inscription (empruntée par les Pays-Bas et, tout récemment, par la Communauté flamande) ou la voie d'une sélection plus rigoureuse à l'entrée (c'est la voie empruntée depuis toujours par les pays scandinaves et, plus récemment, par la France suite à l'adoption du système Parcoursup, dit « d'orientation » mais en réalité « de sélection »).

L'avenir nous dira quel choix sera finalement opéré, entre refinancement structurel et voies alternatives.

[38] Cf. Bricteux et Quittre. (2018).
[39] Sauf la filière « ingénieur civil » et quelques exceptions dans des filières conduisant aux professions de la santé, motivées par des considérations de santé publique.
[40] Cf. Lambert (2020).
[41] Par refinancement structurel significatif, il faut entendre un refinancement structurel d'une ampleur suffisante pour à la fois accompagner la croissance de la population étudiante et ramener - en deux ou trois législatures - le niveau des moyens par étudiant de notre enseignement supérieur à celui des autres pays de l'Europe de l'Ouest.

BIBLIOGRAPHIE

ARES (Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur), statistiques en ligne, https://www.ares-ac.be/fr/statistiques

Bricteux, S. et Quittre, V. (2018) *Résultats de PISA 2018. Des différences aux inégalités*, sous la direction scientifique de D. Lafontaine, aSPe, Université de Liège

CRef (Conseil des Recteurs francophones), Annuaires statistiques en ligne, http://www.cref.be/annuaires/

Fédération Wallonie-Bruxelles, Budgets en ligne, http://www.budget-finances.cfwb.be/index.php?id=budgets_en_ligne

Fédération Wallonie-Bruxelles, ETNIC, *Les Indicateurs de l'enseignement* (diverses éditions, de 2007 à 2020), www.enseignement.be

Fédération Wallonie-Bruxelles (2015) ETNIC, *Les Indicateurs de l'enseignement* 2015

Fédération Wallonie-Bruxelles / Direction des Relations internationales : collecte de données UOE (UNESCO – OCDE – Eurostat)

Lambert, J.-P. (2020) « Les enseignements obligatoires inégalitaires génèrent-ils des enseignements supérieurs moins démocratiques ? Une analyse comparée des systèmes », *Working Papers du CEREC* n° 2020/6, octobre 2020, accessible sur https://cerec.be/publications/

OCDE, *Regards sur l'éducation* (diverses éditions)
https://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2020_7adde83a-fr

LES ÉTUDIANTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UNE AIDE POUR LA RÉUSSITE ?

Catherine Dehon (ULB)[1]
Pascal Detroz (ULiège)[2]
Xavier Massart (UNamur)[3]
Marc Romainville (UNamur)[4]

[1] Université libre de Bruxelles, Professeure, catherine.dehon@ulb.be
[2] Université de Liège, Chargé de cours, p.detroz@uliege.be
[3] Université de Namur, Chercheur, xavier.massart@unamur.be
[4] Université de Namur, Professeur, marc.romainville@unamur.be

RÉSUMÉ

Les filtres à l'entrée à l'université restent un sujet clivant et relativement sensible en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Certains les appellent de leurs vœux alors que d'autres y sont totalement réfractaires. La présente contribution vise à dresser un état des lieux général sur cette problématique. Dans un premier temps, nous introduirons la problématique et la manière dont elle se présente en lien avec quelques particularités de notre système éducatif. Dans un deuxième temps, nous réaliserons un cadastre des filtres à l'entrée de notre enseignement supérieur. Dans un troisième temps, nous présenterons un relevé de la littérature, portant sur les divers instruments de sélection utilisés lors de la sélection des futurs médecins à travers le monde. Nous livrerons une analyse de leurs forces, mais également de leurs faiblesses relatives. Enfin, nous présenterons une étude portant sur le projet « Passeport pour le Bac » mis en place par l'Université de Namur. Nous tenterons d'analyser dans quelle mesure ce dispositif de tests en début de cursus permet de prédire la réussite et/ou l'échec des étudiants. Notre conclusion, supportée par ces analyses, est qu'un test de prérequis bien calibré, diagnostique et précoce permettrait d'identifier une population dont les probabilités de réussite sont faibles et qui pourrait ainsi être réorientée ou faire l'objet d'une attention soutenue en début d'année pour lui permettre d'atteindre rapidement une maîtrise minimale des prérequis qui lui manquent.

Mots-clés : enseignement supérieur, filtres à l'entrée, prérequis, réussite, sélection

ABSTRACT

University entrance exams remain a divisive and relatively sensitive issue in the Wallonia-Brussels Federation (FWB). Some call for them, while others are totally opposed to them. This contribution aims to provide a general overview of this issue. Firstly, we introduce the problem and the way in which it arises in relation to some particularities of our education system. Secondly, we draw up an inventory of the filters at the entrance to our higher education system. In the third part, we present a survey of the literature on the various selection instruments used in the selection of future doctors around the world. We provide an analysis of their relative strengths and weaknesses. Finally, we present a study on the "Passeport pour le Bac" project set up by the University of Namur. We analyze the extent to which this test system at the beginning of the curriculum predicts the success and/or failure of students. Our conclusions, supported by these analyses, are that a well-calibrated, diagnostic and early prerequisite test would make it possible to identify a population whose probability of success is low, and which could thus be reoriented or receive sustained attention at the beginning of the year to enable them to quickly achieve a minimum mastery of the prerequisites they lack.

Keywords: higher education, success, selection, prerequisites

Remerciement

Rapport de base financé par le ministère de l'Enseignement supérieur de la FWB (2017).

1 INTRODUCTION

La pertinence ou non de dispositif de filtre à l'entrée des étudiants dans l'enseignement supérieur en FWB est un débat qui revient de manière assez récurrente depuis plusieurs décennies. Cette résurgence n'est pas étonnante dans un contexte qui combine un libre accès à l'enseignement supérieur sur la base du seul certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS), un faible coût d'entrée (minerval réduit), un définancement constant de l'enseignement supérieur et des taux d'échec et d'abandon très élevés au terme de la première année.

Cette situation très particulière de l'enseignement en FWB est mise en évidence dans les comparaisons internationales (Lambert, 2020). Il existe de grandes diversités entre les différents systèmes d'enseignement supérieur. Ainsi la FWB et la Communauté flamande sont les deux seuls systèmes, parmi tous ceux examinés, que l'OCDE qualifie de « totalement ouverts ». Par ailleurs, la FWB combine un enseignement secondaire particulièrement inégalitaire sans mise en place d'épreuves externes, standardisées et obligatoires à l'issue du secondaire. Ce double mécanisme impose à l'enseignement supérieur en FWB un double handicap : un public très hétérogène et des moyens par étudiant plus faibles qu'ailleurs (Lambert, 2021, dans ce numéro).

Malgré ce contexte, est-il possible d'offrir aux étudiants un enseignement supérieur équitable ? Et qu'en serait-il de l'accès si on appliquait un processus de sélection contraignant ? Ces questions sont particulièrement judicieuses dans un système éducatif qui, depuis plusieurs années, a le triste privilège de voir figurer son palier secondaire parmi ceux qui enregistrent les inégalités scolaires imputables à l'origine sociale les plus importantes (Danhier et Jacobs, 2017). Un filtre à l'entrée de l'enseignement supérieur risquerait donc de pénaliser *de facto*, au niveau de l'admission, certaines catégories d'étudiants.

Toutefois, la question de l'équité à l'entrée de l'enseignement supérieur est-elle bien posée ? Un système d'enseignement supérieur, qui devrait remplir un rôle d'ascenseur social, ne devrait pas se limiter à donner un accès équitable aux études supérieures, mais il devrait plutôt chercher à favoriser l'obtention d'un diplôme en permettant une orientation vers les cursus les plus « adéquats ». Comment réduire les inégalités de départ, inégalités liées au niveau d'éducation des parents, au niveau socioculturel de la cellule familiale, ou encore aux choix préalables des écoles secondaires et des parcours, souvent imposés, dans le secondaire ? Assurer un libre accès, sans aucune sélection à l'entrée, suffit-il pour assurer une égalité des chances et une égalité des résultats ? Plusieurs études scientifiques (Arias Ortiz et Dehon, 2013 ; Romainville et Michaut, 2012) montrent que ce n'est malheureusement pas le cas. En effet, dans un système très ouvert, les étudiants n'en demeurent pas moins inégaux face à la réussite en première année, face aux abandons et à la diplomation (Dehon et Lebouteiller, 2021, dans ce numéro). L'épreuve d'une première année très ouverte remplit alors une fonction de sélection qui ne dit pas son nom. Un « filtre » à l'entrée serait-il une piste de réflexion pour améliorer l'efficacité, l'équité et la qualité de l'enseignement supérieur ?

Si l'objectif d'équité est envisagé au niveau de la réussite et de la diplomation et non uniquement au niveau de l'admission dans les études supérieures, la question de la qualité d'un filtre est dès lors primordiale : le filtre est-il suffisamment prédictif de la réussite future de l'étudiant ? Cet objectif est évidemment très ambitieux sachant qu'il existe de nombreux autres facteurs (gestion du temps, gestion du stress, motivation, etc.), souvent difficilement mesurables, pouvant avoir une influence non négligeable sur les résultats académiques des étudiants (Houart *et al.*, 2019).

Néanmoins, il faut garder à l'esprit qu'au niveau plus « micro » de l'étudiant, toute sélection contraignante de type « examen d'entrée » ou « concours » crée *de facto* deux types d'erreurs possibles. Nous observons en effet que, même dans les cursus où une sélection à l'entrée est instaurée, un certain nombre d'étudiants n'obtiennent pas leur diplôme dans le cursus envisagé à leur entrée dans l'enseignement supérieur. Ce type d'erreur ne pénalise pas plus les étudiants que s'il n'y avait pas eu de filtre à l'entrée, mais malheureusement l'information contenue dans le processus de sélection n'a pas été confirmée par la réussite de l'étudiant pour ce cursus. Par contre, le deuxième type d'erreur est bien plus dramatique et lourd de conséquences pour les étudiants : un étudiant aurait pu obtenir un diplôme dans une orientation, mais n'a pas franchi la sélection à l'entrée. Il est évidemment extrêmement difficile d'évaluer ce deuxième type d'erreur, car les données sont simplement inexistantes, et pour cause.

Dans cet article, un rappel historique des domaines dans lesquels une sélection est déjà organisée à l'entrée des études en FWB est présenté en section 2, avant d'offrir un aperçu des instruments utilisés à travers le monde dans le cadre d'une sélection lors d'un processus d'admission dans l'enseignement supérieur (section 3). La section 4 reprend une étude de cas, avec une approche plus quantitative, réalisée en fonction des données disponibles dans le cadre des « Passeports pour le BAC » (épreuves formatives non contraignantes) où l'ampleur des deux types d'erreurs a été estimée, en simulant dans les parcours existants des filtres fictifs à l'entrée. Finalement, d'autres perspectives sont proposées dans la conclusion.

2 LA SITUATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FWB

Bien que la plupart des cursus de notre enseignement supérieur soient associés à un système d'admission ouvert, l'enseignement supérieur en FWB compte, actuellement, déjà plusieurs types de « filtres » introduits à des moments différents et pour des raisons spécifiques. Dans cette section, nous allons passer en revue ces différents types de filtres d'ores et déjà en application en FWB.

Les différents systèmes de filtre introduits en sciences médicales en FWB, mais également dans beaucoup d'autres pays, sont généralement installés dans un contexte de régulation et de limitation de l'accès à la profession. En Belgique, les quotas imposés depuis 1998 par le Gouvernement fédéral et l'accès aux numéros INAMI[5] pour les diplômés ont nécessité l'introduction de plusieurs mécanismes de sélection.

Afin de réguler le nombre d'étudiants par rapport aux quotas fédéraux, plusieurs processus de sélection ont été mis en application. Entre 1997 et 2003, la sélection s'effectue au terme du premier cycle des études médicales ou dentaires, soit après trois ans d'études. Elle se réalise sur la base des résultats des étudiants et d'une interview de motivation. Entre 2006 et 2008, la sélection prend place après une seule année d'études. Elle est organisée sous la forme d'un concours. Entre 2011 et 2016, la session de janvier de la première année peut freiner certains étudiants de manière précoce. Si l'étudiant n'obtient pas en moyenne 8/20, il peut être obligé par le jury d'étaler sa première année sur deux ans ou de se réorienter. Entre 2015 et 2017 est organisé un concours au terme de la première année. Depuis, la sélection s'organise sur la base du décret du 29 mars 2017 qui a instauré, dès l'année académique 2017-2018, l'organisation d'un examen d'entrée. L'inscription aux études de médecine et de sciences dentaires est désormais conditionnée à la réussite de cet examen d'entrée. À cette sélection s'ajoute la problématique de contingentement pour les étudiants étrangers. Les sciences dentaires sont, tout comme la médecine, impactées par ces mêmes problématiques.

L'introduction récente d'un concours en fin de première année de premier cycle en médecine vétérinaire en FWB s'appuie sur une argumentation différente : la capacité matérielle de pouvoir organiser des études de qualité au niveau du Master où les stages et les travaux pratiques prennent une place significative. On peut d'ailleurs se poser la question de savoir pourquoi cette argumentation, acceptée pour les études en médecine vétérinaire, ne pourrait pas être appliquée à d'autres types de cursus.

Par ailleurs, toujours en médecine vétérinaire, le Test d'Orientation en Sciences de la Santé (TOSS) organisé par l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) est utilisé par l'ensemble des universités belges francophones proposant un premier cycle d'études dans cette discipline non pas dans le but de restreindre l'accès à ces études, mais pour aider les étudiants à se situer par rapport aux prérequis jugés nécessaires pour les réussir. Le TOSS revêt ainsi un caractère obligatoire, mais non contraignant, ce qui signifie que les étudiants peuvent s'inscrire en première année de médecine vétérinaire, même s'ils ont échoué au test. Le TOSS a fait l'objet d'une étude de validation complète en 2015 (Romainville *et al.*, 2016).

En sciences de l'ingénieur, qui connaît une longue tradition de sélection, l'existence de l'examen spécial d'admission avait été remise en question dans la déclaration de politique communautaire du Gouvernement de la FWB (2009-2014) pour des raisons de

[5] Institut national d'assurance maladie invalidité.

pénurie des profils correspondants sur le marché de l'emploi. La Communauté flamande a d'ailleurs supprimé son examen d'entrée en 2004, pour ces mêmes raisons, sans malheureusement enrayer la diminution du nombre d'étudiants, mais surtout le nombre de diplômés dans ces filières.

Finalement, les différents filtres à l'entrée (concours, examens, sélection sur dossier, etc.) dans les Écoles supérieures des Arts (ESA) semblent être complètement acceptés et assimilés par les différents acteurs de ce milieu, dans un contexte où des capacités et des compétences préalables pour les différentes disciplines enseignées semblent indispensables. Si l'on peut admettre aisément qu'il est sans doute difficile de réussir au conservatoire en chant si l'on ne dispose pas à l'entrée de talents dans le domaine, on peut néanmoins se demander si une sélection est absolument nécessaire et justifiée dans d'autres cursus des ESA tels que, par exemple, des études en photographie ? De plus, au nom de quoi alors devrait-on refuser un tel filtre dans des études proches telles que l'infographie ? Et de manière plus générale, est-on si sûr que la réussite dans d'autres programmes ne repose pas également, et avec autant de force, sur la maîtrise de connaissances et de compétences préalables ?

3 LES INSTRUMENTS UTILISÉS POUR UN FILTRE À L'ENTRÉE

En FWB, certes moins qu'ailleurs, certaines filières sont donc soumises à un filtre d'entrée, le plus souvent un examen ou un concours. Divers outils et méthodes sont utilisés allant du test de type QCM à la réalisation d'une œuvre technique. Une partie significative de la littérature sur les tests à l'entrée se consacre justement à comparer les avantages et les inconvénients de ces différentes méthodes de sélection, au niveau de l'équité, mais également de la qualité, c'est-à-dire de leur potentiel à prédire la réussite et la diplomation des étudiants dans leur parcours au sein du cursus sélectionné. Il n'est d'ailleurs pas rare qu'un processus de sélection combine plusieurs outils (Fayolle *et al.*, 2016) pouvant être rattachés à une dimension tantôt cognitive, tantôt non cognitive. Si elle ne vise pas à les lister d'une manière exhaustive, cette section offre toutefois un aperçu des instruments utilisés à travers le monde. Elle est, notamment, basée sur les travaux de Detroz et Loye (2018), portant un regard critique sur la validité de ces procédures de sélection. La validité fait référence à la manière dont les inférences et interprétations qui sont faites à partir des résultats d'un test – utilisé dans un contexte donné – s'appuient sur des preuves ou des théories éprouvées. Parmi les preuves à analyser figurent la pertinence du contenu du test, la pertinence des activités mentales nécessaires pour y répondre, la structure interne du test (ses qualités psychométriques), ses relations à d'autres variables évaluant des construits semblables et les conséquences voulues et non voulues du test (AERA *et al.*, 2014).

3.1. LES INSTRUMENTS COGNITIFS

Les instruments qui s'inscrivent dans une dimension cognitive tendent principalement à évaluer « les qualités académiques des candidats, généralement mesurées à partir de notes à des évaluations de connaissances, avant ou lors de l'admission » (Fayolle *et al.*, 2016). Parmi ces instruments se retrouvent les résultats scolaires antérieurs, ainsi que des tests de connaissances (générales ou plus spécifiques au domaine scientifique) intégrés au processus de sélection. Certains tests choisissent, par ailleurs, de se focaliser – en tout ou en partie – sur des aptitudes cognitives non académiques et donc plus transversales telles que le raisonnement des candidats ou leur capacité à résoudre des problèmes.

Dans cette famille de tests, nous trouvons les indicateurs de performance scolaire antérieurs produits par le système éducatif. Il s'agit par exemple du General Certificate of Éducation Advanced Level (A-Level) au Royaume-Uni, du Grade Point Average (GPA) aux États-Unis et aux Pays-Bas, de la Cote de Rendement au collégial (cote R) au Québec, du résultat au Baccalauréat en France, du score à l'Abitur en Allemagne, du score au High School Certificate en Australie, etc. Ce type d'indicateurs s'est généralement révélé être un bon prédicateur de la réussite, au moins au début des études (notamment Cohen-Schotanus *et al.*, 2006), renforçant ainsi l'idée selon laquelle de « bonnes » notes sont nécessaires pour faire naître de « bons » professionnels. McManus (McManus *et al.*, 2013) parle même de colonne vertébrale (*backbone*) en observant les liens forts entre performances antérieures aux études, performances lors des études et performances professionnelles. Néanmoins, si les résultats scolaires antérieurs sont effectivement caractérisés par une bonne – et même la meilleure – validité prédictive, ils ne sont pas pour autant dénués de points faibles. Detroz et Loye (2018) listent trois points faibles :

- Dans une méta-analyse réalisée à partir de 62 études sur l'admission en médecine, Ferguson et ses collègues (2002) montrent que le score antérieur explique 23 % de la variance de la réussite en premier cycle et ce score n'explique plus que 6 % de la variance dans le second cycle, laissant présager que les indicateurs de performance scolaire produits par le système éducatif ont un pouvoir limité sur la prédiction de la réussite finale des étudiants en médecine.

- Esmail *et al.* (1995) ont mis très tôt en avant que ce système de sélection défavorisait les minorités ethniques, fait confirmé plus récemment (Stegers-Jager *et al.*, 2015). D'autres études (Simmenroth-Nayda et Görlich, 2015 ; Girotti *et al.*, 2015) ont, par ailleurs, démontré que ce système de sélection n'était pas socialement neutre et favorisait les étudiants provenant de milieux socioéconomiquement favorisés. Il y aurait donc un clair biais de sélection relié à l'origine ethnique et sociale lorsque l'admission repose sur les seules performances scolaires antérieures des candidats. À noter que les Pays-Bas, il y a quelques années, avaient tenté de prendre en compte ce phénomène en organisant un tirage au sort des étudiants, les chances d'être tirés au sort étant pondérées par les résultats antérieurs (Cohen-Schotanus *et al.*, 2006). Cette procédure y est aujourd'hui abandonnée.

- Finalement, au Royaume-Uni, l'utilisation des résultats antérieurs des étudiants a été confrontée à un problème technique. L'inflation des grades cumulée à une échelle ne comprenant que quelques échelons a créé un effet plafond. Beaucoup d'étudiants ayant atteint le maximum, la mesure a donc perdu en pouvoir discriminant (McManus *et al.*, 2013). C'est face à ce constat et pour parvenir à nouveau à différencier les candidats que certains pays ont décidé de s'appuyer sur d'autres méthodes de sélection (Wright et Bradley, 2010).

La deuxième famille de tests cognitifs reprend les résultats à des tests intégrés au processus de sélection. À l'heure actuelle, il existe une série de tests produits par des organismes scientifiques, par des organismes privés ou par des consortiums regroupant ces deux types d'acteurs. Parmi ces tests, on en trouve de trois types essentiels : les tests mesurant les acquis d'apprentissage scolaire antérieurs, ceux qui mesurent des aptitudes cognitives transversales non reliées à des contenus enseignés (analyse, raisonnement…) et ceux qui présentent une combinaison entre ces acquis d'apprentissage et ces aptitudes transversales. Les structures de ces tests sont assez variables et basées sur des sections de natures diverses. Dans le contexte de la médecine, nous pouvons citer, par exemple, les tests suivants : The Medical College Admission Test (MCAT), The Graduate Australian Medical Schools Admissions Test (GAMSAT), The Undergraduate Medicine and Health Sciences Admission Test (UMAT), The Health Professions Admission Test (HPAT), The United Kingdom Clinical Aptitude Test (UKCAT), The International Medical Admissions Test (IMAT), The BioMedical Admissions Test (BMAT), Die Test für Medizinische Studiengänge (TMS), Le Test d'Orientation en Sciences de la Santé (TOSS), etc. Les avantages et inconvénients qui leur sont accordés de manière à identifier leur degré de validité sont repris de manière complète dans le rapport « *Les dispositifs de test et de filtre des étudiants dans l'enseignement supérieur (2017)* » (Detroz *et al.*, 2017).

En conclusion, et pour résumer les informations relatives à l'ensemble des instruments cognitifs, les indicateurs de performance scolaire antérieure produits par le système éducatif sont, de loin, ceux qui ont la meilleure validité prédictive sur la réussite dans les premières années d'études. Ils prédisent également, mais avec moins de robustesse, la réussite dans les dernières années d'études et le développement de compétences professionnelles. Ils ont cependant quelques défauts décrits plus haut. C'est la raison pour laquelle, dans de nombreux

pays, on constate un mouvement étendant le processus de sélection à des outils comme les tests d'aptitude. Les tests d'aptitude présentent généralement une fidélité en termes de mesure (Cleland *et al.,* 2012), c'est-à-dire qu'ils livrent des mesures exemptes d'erreurs accidentelles et de fluctuations aléatoires. Leur validité n'est toutefois pas démontrée puisque les études à ce sujet font état de preuves contradictoires (Lynch *et al.*, 2009 ; Wright et Bradley, 2010 ; Yates et James, 2013 ; Poole *et al.*, 2012 ; Wilkinson *et al.*, 2014). Par ailleurs, les tests qui présentent la moins bonne validité prédictive sont ceux du deuxième type, ceux qui mesurent des aptitudes cognitives transversales non reliées à des contenus enseignés. C'est le cas de test d'analyse, de raisonnement et de logique.

3.2. LES INSTRUMENTS NON COGNITIFS

Nous venons de le souligner, les instruments cognitifs peuvent prédire en partie la réussite en premier cycle. La variance expliquée reste toutefois faible et ils sont, par ailleurs, moins bons pour prédire le développement de compétences professionnelles. C'est l'une des raisons pour lesquelles certaines procédures de sélection, tout particulièrement à l'entrée des études médicales, ont intégré des méthodes issues de la sélection professionnelle. Nous distinguons deux grands types de méthodes permettant la sélection sur la base d'éléments non cognitifs.

Le premier type est constitué d'instruments pour lesquels la littérature psychométrique est univoque : ils sont à éviter. Citons parmi ceux-ci l'entretien devant un jury, l'analyse de lettres de recommandation et le dossier personnel (*personal statements*). Ces méthodes posent une variété de problèmes. La littérature leur attribue d'ailleurs un manque de validité (notamment prédictive), mais aussi de fidélité (Ferguson *et al.*, 2003 ; Albanese *et al.*, 2003 ; Kreiter et *al.*, 2004 ; Siu et Reiter, 2009).

Le second type de méthodes de sélection comprend des outils qui présentent un potentiel certain, bien qu'ils doivent encore largement être validés. Il s'agit des mini-entrevues multiples (MEM), des tests de personnalité et des tests de jugement situationnel.

Les mini-entrevues multiples utilisent une méthodologie proche des Examens Cliniques Objectifs Structurés (ECOS). Ils sont composés d'une succession de stations (en général 8 à 12 de 8 à 10 minutes), chacune associée à un évaluateur différent, ce qui minimise les biais liés au correcteur. Dans chaque station, un scénario standardisé est proposé au candidat (Liao *et al.*, 2014). Ce scénario vise à mesurer une série de compétences, d'aptitudes ou de traits de personnalité (par exemple, la communication, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture d'esprit ou encore la résolution de problème). Cependant, comme le soulignent Eva *et al.* (2009), la MEM est plus un processus d'évaluation qu'un test. Cela signifie notamment que sa qualité est assez dépendante du processus de construction. Plusieurs études se sont penchées sur la fidélité ou la validité de ce type d'épreuve (Reiter *et al.*, 2007 ; Oluwasanjo *et al.*, 2015) montrant que si les MEM apportent certaines garanties quant à leur validité, il faut rester très attentif à leur processus de construction. Comme le soulignent Fayolle et ses collègues (2016), si elles font preuve d'une fiabilité plus grande que les entretiens classiques, la limite fréquemment pointée des MEM est la complexité de leur mise en œuvre et leur coût.

Concernant les tests de personnalité, des recherches sont menées depuis au moins cent ans pour développer et valider ce type de tests. L'idée sous-jacente à leur usage dans le processus de sélection repose sur le fait que certains traits de personnalité seraient favorables à l'exercice de certains métiers. Ainsi, quelques études ont présenté une corrélation entre les facteurs du Big 5 (à savoir : l'Ouverture, la Conscience professionnelle, l'Extraversion, l'Agréabilité et la stabilité émotionnelle) et la réussite

des études de médecine (Lievens *et al.*, 2002 ; Lievens *et al.*, 2009 ; Hojat *et al.*, 2013). Cependant, comme le soulignent Schripsema *et al.* (2016) en s'appuyant sur des études de Le *et al.* (2011), il semble que le lien entre traits de personnalité et réussite ne soit pas linéaire, mais plutôt curvilinéaire. Par exemple, si avoir une conscience professionnelle est un facteur de réussite dans les premières années d'études, en avoir un excédent peut se révéler un facteur de contre-performance dans le domaine clinique, par exemple. Par ailleurs, ces tests pèchent par un défaut de fidélité, les réponses des étudiants n'étant pas dépourvues de désirabilité sociale (Griffin et Wilson, 2012).

Les tests de jugement situationnel (Motowidlo *et al.*, 1990), quant à eux, sont construits à partir de situations professionnelles scénarisées et présentées sous forme écrite ou vidéo. Le répondant est confronté à une situation professionnelle et doit choisir parmi un ensemble de solutions qui lui sont proposées, celle(s) qui lui semble(nt) la (les) plus pertinente(s) pour faire face à la situation. Des concepts comme l'intégrité, l'empathie, la capacité à gérer des relations interpersonnelles, la centration sur le bien-être du patient ou le leadership peuvent être évalués efficacement à l'aide de cette méthode (Patterson *et al.*, 2013 ; Lievens, 2013). Ce type de test est, par ailleurs, assez praticable, car il est à réponse standardisée et peut être présenté à un grand nombre d'étudiants sans entraîner de coût trop élevé. Il est considéré comme ayant une bonne validité prédictive, essentiellement pour la réussite des études à composantes cliniques importantes (Schmitt *et al.*, 2009). Par ailleurs, le test ne désavantage pas les étudiants issus d'un niveau socio-économique faible (Lievens *et al.*, 2016). C'est un avantage important par rapport aux tests mesurant des compétences académiques. Par contre, il semble ne pas être complètement neutre quant à l'ethnie d'origine (Lievens *et al.*, 2016). Les tests de jugement situationnel sont plus fiables et valides que les tests de personnalité et d'intelligence lorsqu'il s'agit d'évaluer les caractéristiques professionnelles (empathie, intégrité…) des individus (Patterson *et al.*, 2012). Les tests de jugement situationnel semblent donc être des outils prometteurs dont la qualité dépend, comme nous l'avons également constaté pour les MEM, de la qualité du processus de construction des épreuves.

4 ÉTUDE DE CAS : LES PASSEPORTS POUR LE BAC

Après une analyse théorique des différents types de tests en termes de validité et de spécificités, une analyse quantitative au niveau plus micro est réalisée dans cette section. Dans l'étude de cas proposée, nous allons utiliser les données d'épreuves formatives n'ayant pas de caractère contraignant par rapport à l'accès à une formation afin d'analyser l'ampleur des deux types d'erreurs évoquées dans l'introduction : les faux négatifs et les faux positifs. En effet, la passation d'une épreuve au tout début d'un parcours universitaire, sans restriction d'accès à celui-ci, va nous permettre de suivre les étudiants durant ce parcours et de l'analyser au regard des résultats obtenus aux épreuves formatives. Cette étude de cas sera en mesure d'analyser, dans cette situation spécifique, si les étudiants qui « échouent » à un test de prérequis vont réellement échouer en fin d'année académique (les vrais négatifs). Cette situation n'est évidemment pas possible à observer dans le cas de test filtrant. Par ailleurs, nous pourrons également vérifier si les étudiants qui réussissent un test de prérequis ont plus de chances de réussir en fin d'année.

Cette étude de cas se base sur le projet « Passeports pour le bac », initié dès 2003 à l'Université de Namur, et ensuite étendu aux établissements de l'Académie « Louvain ». Actuellement, les Universités de Namur et de Saint-Louis à Bruxelles collaborent toujours au projet. Un des principaux objectifs de ce projet est de promouvoir et démocratiser la réussite en première année universitaire. Dès la rentrée, les étudiants de première année de bachelier sont invités à présenter un ou plusieurs tests de prérequis, appelés « Passeports pour le Bac ». Quelques jours après les passations, les étudiants sont invités à consulter leurs résultats individuels sur le site internet du projet. Les résultats sont présentés par prérequis, afin que les étudiants identifient leurs lacunes éventuelles. Des activités de remédiation, appelées « renforcements des prérequis », sont ensuite proposées en vue de permettre aux étudiants de remédier aux éventuelles difficultés détectées.

Dans cette étude de cas, des simulations ont été réalisées sur la base de deux Passeports : « mathématique » et « lecture et compréhension d'un texte universitaire ». L'objectif est d'évaluer le lien entre la réussite académique en fin de première année universitaire et la maîtrise, en début d'année, de compétences plutôt disciplinaires (à savoir des connaissances spécifiques en mathématiques) ou plutôt transversales (à savoir des compétences de lecture et de compréhension en profondeur d'un texte de niveau universitaire).

Afin d'évaluer la relation entre la maîtrise des prérequis à l'entrée en première année universitaire et la réussite académique en fin d'année, des calculs de corrélation bisériale ont été réalisés. Les corrélations ont été calculées sur la base du score (sur 20) obtenu au Passeport et du résultat académique (60 crédits acquis ou pas). Ces corrélations permettent d'évaluer le lien entre la maîtrise des prérequis et la réussite universitaire.

Pour interpréter les résultats, les étudiants ont été répartis dans quatre groupes : le groupe 1 reprend les étudiants qui échouent au Passeport (seuil de réussite à 10/20) et qui réussissent moins de 60 crédits en fin d'année académique (les « vrais négatifs ») ; le groupe 2 est constitué des étudiants qui échouent au Passeport, mais qui réussissent tout de même 60 crédits en fin d'année académique (les « faux négatifs ») ; le groupe 3 est composé des étudiants ayant réussi le Passeport, mais qui n'ont pas acquis 60 crédits en fin d'année académique (les « faux positifs ») ; et enfin, le groupe 4 rassemble les étudiants qui réussissent le Passeport et qui

ont acquis 60 crédits en fin d'année académique (les « vrais positifs »). Dans l'hypothèse d'un filtre contraignant, le groupe 2, correspondant aux « faux négatifs », représente les étudiants qui n'auraient pas été admis, mais à tort. Dans une logique de filtre à l'entrée, l'objectif est d'évaluer la proportion des étudiants qu'on exclurait sur la base d'un test de prérequis, alors même qu'ils peuvent réussir leur première année universitaire. En effet, ce groupe d'étudiants se retrouverait dans une situation particulièrement injuste et devrait donc être le plus restreint possible. Par ailleurs, le groupe 3 correspond aux « faux positifs », c'est-à-dire ceux dont le résultat au Passeport pronostiquait un succès en fin d'année, mais qui en réalité échouent alors que le groupe 4, les « vrais positifs » sont les étudiants qui ont réussi leur première année, comme prédit par le résultat au Passeport.

L'analyse quantitative se base sur des étudiants inscrits en 2015 à l'UNamur dans quatre Facultés : la Faculté des sciences économiques, sociales et gestion ; la Faculté des sciences ; la Faculté de philosophie et lettres et la Faculté de droit.

Les étudiants en sciences économiques, sociales et de gestion ont reçu un Passeport de mathématique (disciplinaire) et un Passeport « Lire et comprendre un texte universitaire » (transversal). La relation entre la maîtrise des prérequis en mathématique par ces étudiants à leur entrée en première année et leur réussite académique en fin d'année est mesurée par la corrélation bisériale de 0,4737. Cette corrélation positive et relativement élevée montre le lien majeur entre la maîtrise des prérequis en mathématique et la réussite universitaire dans ce cursus. Un Passeport transversal portant sur la lecture et la compréhension d'un texte de niveau universitaire a également été proposé à ces étudiants. La corrélation entre la maîtrise de ces prérequis à l'entrée et l'acquisition de 60 crédits en fin d'année académique est de 0,2539. La maîtrise de ces prérequis transversaux est également liée positivement à la réussite des étudiants en fin d'année académique pour ces filières. Cependant, le lien est moins marqué que pour le Passeport disciplinaire de mathématique.

Le tableau 1 montre que si l'on fixe le seuil de réussite au Passeport de mathématique à 10/20, 48 % des étudiants échouent à ce test. Et en raisonnant en termes de sélection, dans les 48 % d'étudiants ayant échoué, on observe 7 % de « faux négatifs »[6], c'est-à-dire quatorze étudiants (sur une population de 208 étudiants) qui n'auraient pas été admis à suivre des études en sciences économiques, sociales et de gestion en fonction de leurs résultats à ce test de prérequis en mathématique et qui se sont néanmoins montrés capables d'acquérir 60 crédits dès leur première année universitaire. Par ailleurs, le fait de réussir le Passeport de mathématique ne garantit pas pour autant l'acquisition de 60 crédits en fin d'année, ni même de 45. En effet, dans le groupe 3 des « faux positifs », nous retrouvons 27 % des étudiants qui réussissent moins de 60 crédits. Si on considère que l'acquisition de 60 crédits est équivalente à la réussite d'une année académique, le résultat à ce Passeport semble donc plus prédictif de l'échec de l'étudiant en fin d'année que de sa réussite. Et tout comme pour le Passeport de mathématique, 7 % des étudiants ayant échoué au Passeport « lecture et compréhension d'un texte universitaire » réussiront les 60 crédits relatifs au Bac1. Concernant le groupe des « faux positifs », en postulant une réussite à 60 crédits acquis, ceux-ci représentent 30 % des étudiants ayant présenté ce test. Ce Passeport portant sur la lecture et la compréhension d'un texte semble donc également plus prédictif de l'échec de l'étudiant en fin d'année que de sa réussite.

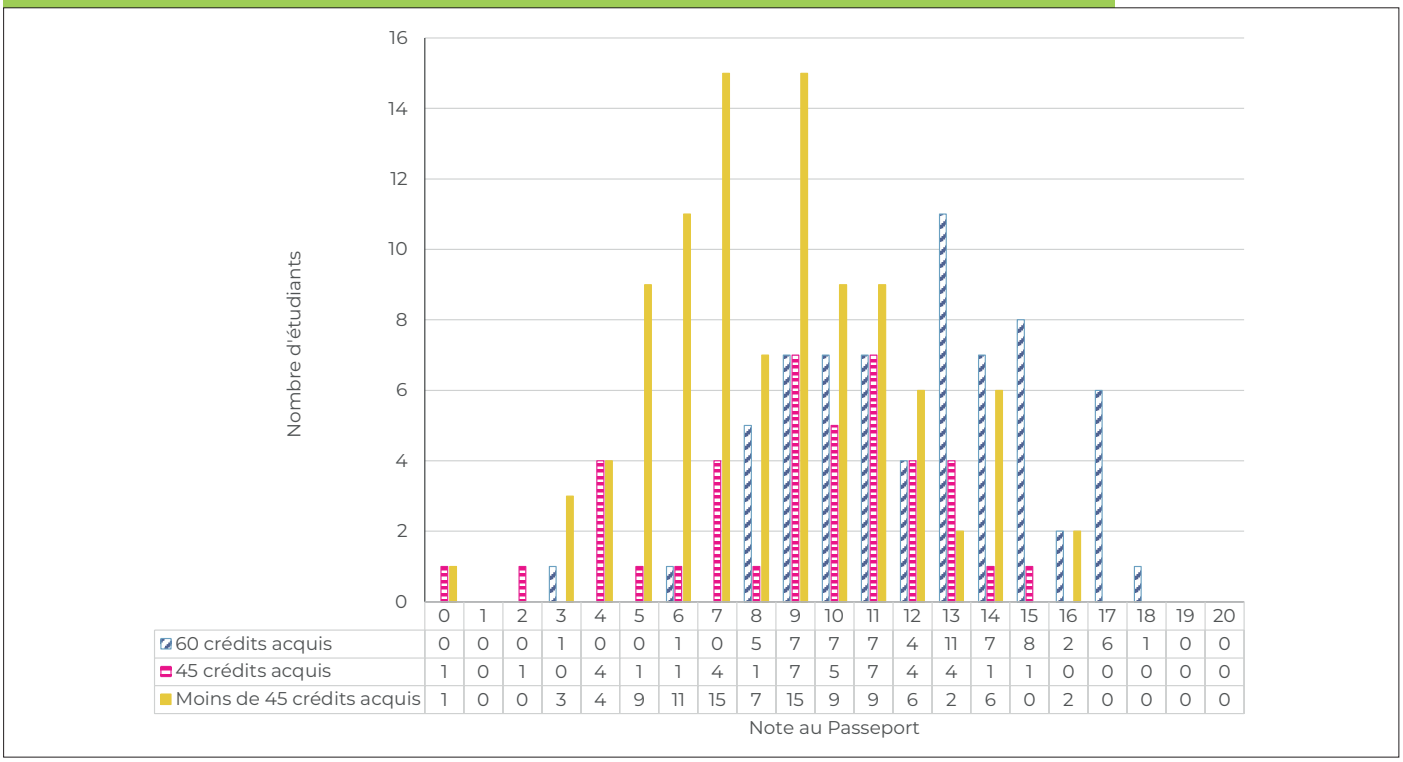
Il semblerait donc qu'un Passeport bien calibré pourrait tout de même permettre à minimum un tiers des étudiants de ces filières d'épargner une année universitaire en se réorientant, éventuellement, immédiatement après la passation de ces tests de prérequis.

[6] Si on considère le passage en BA-Poursuite à 45 crédits, le taux de 7 % augmente à 16 %.

Tableau 1 : Répartition des étudiants des quatre groupes pour les deux types de Passeports (disciplinaire et transversal) en fonction des résultats obtenus aux Passeports et en fin d'année académique

		Effectif	Acquisition des 60 crédits				Acquisition de 45 crédits			
			Vrais négatifs	Faux négatifs	Faux positifs	Vrais positifs	Vrais négatifs	Faux négatifs	Faux positifs	Vrais positifs
Économie et gestion	Disciplinaire	208	41 %	7 %	27 %	25 %	31 %	16 %	16 %	36 %
	Transversale	266	43 %	7 %	30 %	19 %	35 %	15 %	21 %	29 %
Sciences	Disciplinaire	79	51 %	1 %	35 %	13 %	44 %	8 %	18 %	30 %
Philosophie et Lettres	Transversale	178	29 %	6 %	42 %	23 %	25 %	10 %	32 %	33 %
Droit	Transversale	289	7 %	3 %	58 %	31 %	6 %	4 %	43 %	47 %

Graphique 1 : Répartition des étudiants de Bac1 en sciences économiques, sociales et de gestion selon leur note au Passeport de mathématique et leur résultat en fin d'année académique



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
60 crédits acquis	0	0	0	1	0	0	1	0	5	7	7	7	4	11	7	8	2	6	1	0	0
45 crédits acquis	1	0	1	0	4	1	1	4	1	7	5	7	4	4	1	1	0	0	0	0	0
Moins de 45 crédits acquis	1	0	0	3	4	9	11	15	7	15	9	9	6	2	6	0	2	0	0	0	0

Le graphique 1 reprend le détail des résultats des étudiants en termes de crédits en fonction de la note obtenue lors du Passeport de mathématique. Pour les étudiants ayant obtenu moins que 8/20, la très grande majorité obtient en fin d'année académique moins de 45 crédits.

Dans la Faculté des sciences, un Passeport testant les prérequis en mathématique et en physique est proposé aux étudiants en mathématiques, physique et chimie. Il s'agit d'une version dite « avancée », qui coexiste avec une version dite « de base » qui est proposée aux autres étudiants de la Faculté des sciences. La corrélation entre la maîtrise à l'entrée des prérequis en mathématique et en physique et la réussite en fin d'année est de 0,4032. Le tableau 1 reprend les propor-

tions de « faux négatifs » et de « faux positifs ». Comme pour les autres Passeports, si on raisonne en termes de réussite, le résultat de ce Passeport est plus prédictif de l'échec de l'étudiant en fin de première année universitaire que de sa réussite.

En Faculté de philosophie et lettres, les étudiants présentent un Passeport transversal de lecture et compréhension en profondeur d'un texte de niveau universitaire. La corrélation entre les notes à ce Passeport et les résultats en fin d'année académique pour les étudiants de Bac1 de cette faculté est de 0,3210. La maîtrise des prérequis relatifs à la compréhension d'un texte est donc liée au résultat en fin de première année pour ces étudiants, et ce, de façon plus importante par rapport aux étudiants de la Faculté des sciences économiques, sociales et de gestion (0,2539). Le tableau 1 montre que le plus petit groupe est, une fois encore, celui des « faux négatifs ». On observe toujours qu'environ trois étudiants sur dix pourraient éviter de perdre une année universitaire en se réorientant rapidement en début d'année académique, s'ils tenaient compte de leur résultat à ce test de prérequis. Ici également, la note au Passeport est plus prédictive de l'échec de l'étudiant en fin de première année que de sa réussite.

Concernant la Faculté de droit, la corrélation entre la note du Passeport transversal et la réussite en fin d'année académique est de 0,0560. Pour ces études, le lien entre la maîtrise des prérequis transversaux testés par ce Passeport et la réussite en fin d'année académique est beaucoup moins évident, comparativement aux autres filières. Cette faible influence se reflète dans les données du tableau 1. En fixant le seuil de réussite de ce Passeport à 10/20, les données montrent que, si on considère la réussite universitaire à 60 crédits, le groupe des « faux positifs » est ici le plus important avec 58 %. Tandis que le groupe des « vrais négatifs » est très petit (7 %) comparativement aux autres filières où ce groupe 1 était souvent le plus important (de 29 % à 51 %). Dans le cadre de ce programme d'étude, ce Passeport est dès lors très peu prédictif de la réussite en fin de première année universitaire. Pour cette filière, un filtre basé sur un test de prérequis vérifiant la maîtrise de compétences transversales serait donc à proscrire. Toutefois, même en l'état, ce test peut avoir une certaine utilité, car l'essentiel des étudiants qui l'ont échoué, même s'ils sont peu nombreux, échoueront leur première année. Par contre, la réussite à ce test ne veut pas dire grand-chose en termes de réussite future.

Sur la base des différentes simulations effectuées grâce aux données du projet « Passeports pour le Bac », il apparaît qu'un test de prérequis n'est pas toujours un gage de prédiction de la réussite en fin d'année. Néanmoins, les données analysées montrent que la proportion des étudiants « faux négatifs » reste, à chaque fois, relativement faible et constitue le plus petit groupe d'étudiants. Dans une perspective de filtre à l'entrée, ce groupe serait le plus injustement pénalisé. Il est dès lors rassurant de constater que l'erreur de prédiction éventuelle toucherait un groupe minoritaire. Les données ont également montré que le groupe 1 des « vrais négatifs » est le plus important pour les Passeports disciplinaires. Un test de prérequis bien calibré permettrait ainsi d'éviter de « perdre » du temps pour ce groupe d'étudiants (groupe 1), en décidant dès le début de l'année, d'éventuellement se réorienter vers une autre filière ou de s'investir à 100 % dans les renforcements des prérequis proposés. C'est par ailleurs une démarche observée au sein des Écoles supérieures d'Arts qui conseillent parfois aux candidats non admis de se réorienter ou de travailler certaines compétences, suite à une épreuve d'admission organisée avant même la rentrée académique.

5 DISCUSSION ET CONCLUSION

La question des filtres à l'entrée de l'enseignement supérieur est donc un problème complexe et multidimensionnel dépendant directement du contexte, des raisons de la mise en place ou non d'une sélection ainsi que de la définition et du type de « filtre ». En outre, il existe de multiples manières d'introduire des filtres dans l'enseignement supérieur, mécanismes qui peuvent par ailleurs être facultatifs ou obligatoires, contraignants ou informatifs, centralisés ou non.

Selon nous, si sélection il doit y avoir, elle devrait plutôt porter sur des prérequis cognitifs nécessaires à assurer une chance minimale de réussite aux étudiants. Les études internationales sur le sujet sont limpides : les meilleurs indicateurs pour réaliser cette tâche sont les scores acquis antérieurement dans l'enseignement secondaire, en tout cas lorsqu'ils sont standardisés à l'échelon national. Ils constituent également des prédicateurs fiables – bien que moins puissants – de la réussite des études en deuxième cycle. Et lorsque de tels indicateurs standardisés n'existent pas, comme c'est le cas en FWB, un test portant sur les matières des programmes du secondaire considérées comme étant des prérequis cruciaux peut se révéler utile, à condition sans doute qu'il ne soit pas trop sélectif.

Néanmoins, est-il pertinent d'un point de vue éthique et politique d'amplifier les filtres à l'entrée sachant que la FWB est pointée comme ayant un des enseignements secondaires les plus inégalitaires au niveau des pays de l'OCDE ? Le choix d'une orientation, d'un cursus à la sortie du secondaire est souvent un saut dans le vide qui pourtant va baliser la suite de l'existence de l'étudiant. Il est évident qu'il n'y a pas qu'un seul « bon » choix, mais bien souvent au moment de l'inscription dans des études, les étudiants ont peu d'idées sur les attentes d'un programme et les prérequis supposés acquis préalablement. Un élément crucial pour réaliser un choix éclairé serait de renforcer les dispositifs permettant aux étudiants de déceler leurs points forts et leurs faiblesses, et ainsi de s'inscrire à un cursus qui correspond à leurs aspirations et à leurs aptitudes, maximisant ainsi les chances d'être diplômé de l'enseignement supérieur. Dans ce cas de figure, l'idée ne serait donc pas d'augmenter la sélection, mais plutôt de mieux gérer les voies d'entrée, en orientant de manière plus adéquate les étudiants en amont afin qu'ils puissent prendre des décisions plus réfléchies et rester dans un cursus dans lequel leur chance de réussite serait raisonnable. Ces dispositifs permettraient de mieux lutter contre les inégalités dans l'enseignement supérieur, compte tenu de la diversité effective des parcours dans l'enseignement secondaire et des acquisitions différenciées qui s'installent chez les étudiants, sans que ces différences soient connues par les principaux intéressés.

BIBLIOGRAPHIE

American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education (1999) Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

Albanese, M. A., Snow, M. H., Skochelak, S. E., Huggett, K. N. et Farrell, P. M. (2003) « Assessing personal qualities in medical school admissions », *Academic Medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 78(3), pp. 313–21.

Arias Ortiz, E. et Dehon, C. (2013) « Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université libre de Bruxelles », *Research in Higher Education*, 54 (6), pp. 693-723.

Cleland, J., Dowell, J., Mclachlan, J., Nicholson, S. et Patterson, F. (2012) « Identifying best practice in the selection of medical students (literature review and interview survey) », Retrieved from http://www.gmc-uk.org/Identifying_best_practice_in_the_selection_of_medical_students.pdf_51119804.pdf

Cohen-Schotanus, J., Muijtjens, A. M. M., Reinders, J. J., Agsteribbe, J., van Rossum, H. J. M. et van der Vleuten, C. P. M. (2006) « The predictive validity of grade point average scores in a partial lottery medical school admission system », *Medical Education*, 40(10), pp. 1012–1019.

Danhier, J. et Jacobs, D. (2017) « Aller au-dela de la ségrégation scolaire . Analyse des résultats de l'enqueˆte PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles », Étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par le Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles

Dehon, C. et Lebouteiller, L. (2021) « Comparaison des parcours universitaires entre deux systèmes d'enseignement : année d'étude versus accumulation de crédits », *Dynamiques régionales,* N°11, pp 71 à 90.

Detroz, P., et Loye, N. (2018) « Sélection des futurs médecins : sur quelles bases empiriques ? », *Pédagogie médicale*, 19(1), pp. 37-50.

Detroz, P., Dehon, C., Romainville M, Auquière, A., Pools, E., Ben Omar Bridi, S. et Massart, X. (2017) « Les dispositifs de test et de filtre des étudiants dans l'enseignement supérieur », Recherche financée par le ministère de l'Enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Esmail, A., Nelson, P., Primarolo, D. et Torna, T. (1995) « Acceptance into medical school and racial discrimination », *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 310(6978), pp. 501–502.

Eva, K. W., Reiter, H. I., Trinh, K., Wasi, P., Rosenfeld, J. et Norman, G. R. (2009) « Predictive validity of the multiple mini-interview for selecting medical trainees », *Medical Education*, 43(8), pp.767–775.

Fayolle, A-V., Passirani, C., Letertre, E., Ramond, A., Perrotin, D., Saint-André, J-P. et Richard, I. (2016) « Sélection des étudiants en médecine : facteurs prédictifs de réussite ; une revue systématique de la littérature », *La Presse Médicale*, 45(5), pp. 483-494.

Ferguson, E., James, D. et Madeley, L. (2002) « Factors associated with success in medical school: systematic review of the literature », *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 324(7343), pp. 952–957.

Ferguson, E., James, D., O'Hehir, F., Sanders, A. et McManus, I. C. (2003) « Pilot study of the roles of personality, references, and personal statements in relation to performance over the five years of a medical degree », *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 326(7386), pp. 429–432.

Girotti, J. A., Park, Y. S. et Tekian, A. (2015) « Ensuring a fair and equitable selection of students to serve society's health care needs », *Medical Education*, 49(1), pp. 84–92.

Griffin, B. et Wilson, I. G. (2012) « Faking good: self-enhancement in medical school applicants », *Medical Education*, 46(5), pp. 485–490.

Hojat, M., Erdmann, J. B. et Gonnella, J. S. (2013) « Personality assessments and outcomes in medical education and the practice of medicine: AMEE Guide No. 79 », *Medical Teacher*, 35(7), pp. e1267–e1301.

Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C. et Slosse, P. (2019) « La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 35*, pp. 1-23.

Kreiter, C. D., Yin, P., Solow, C. et Brennan, R. L. (2004) « Investigating the reliability of the medical school admissions interview », *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 9(2), pp. 147–159.

Lambert, J.P. (2020) « L'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ? Une analyse comparée des systèmes ». *CEREC Working Paper* n° 2020/5, octobre 2020.

Lambert, J.P. (2021) « Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles ». *Dynamiques régionales*, N°11, pp.11 à 29.

Le, H., Oh, I.-S., Robbins, S. B., Ilies, R., Holland, E. et Westrick, P. (2011) « Too much of a good thing: curvilinear relationships between personality traits and job performance », *The Journal of Applied Psychology*, 96(1), pp. 113–133.

Liao, S.-C., Hsiue, T.-R., Lin, C.-H. et Huang, A.-M. (2014) « Multiple mini-interviews combined with group interviews in medical student selection », *Medical Éducation*, 48(11), pp. 1104–1132.

Lievens, F. (2013) « Adjusting medical school admission: assessing interpersonal skills using situational judgement tests », *Medical Education*, 47(2), pp. 182–189.

Lievens, F., Coetsier, P., De Fruyt, F. et De Maeseneer, J. (2002) « Medical students' personality characteristics and academic performance: a five-factor model perspective » *Medical Education*, 36(11), pp. 1050–1056.

Lievens, F., Ones, D. S. et Dilchert, S. (2009) « Personality scale validities increase throughout medical school », *Journal of Applied Psychology*, 94(6), pp. 1514–1535.

Lievens, F., Patterson, F., Corstjens, J., Martin, S. et Nicholson, S. (2016) « Widening access in selection using situational judgement tests: evidence from the UKCAT », *Medical Education*, 50(6), pp. 624–36.

Lynch, B., MacKenzie, R., Dowell, J., Cleland, J. et Prescott, G. (2009) « Does the UKCAT predict Year 1 performance in medical school? », *Medical Education*, 43(12), pp. 1203–1209.

McManus, I., Woolf, K., Dacre, J., Paice, E. et Dewberry, C. (2013) « The Academic Backbone: longitudinal continuities in educational achievement from secondary school and medical school to MRCP(UK) and the specialist register in UK medical students and doctors », *BMC Medicine*, *11*(1), 242.

Motowidlo, S. J., Dunnette, M. D. et Carter, G. W. (1990) « An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation », *Journal of Applied Psychology*, 75(6), pp. 640–647.

Oluwasanjo, A., Wasser, T. et Alweis, R. (2015) « Correlation between MMI performance and OSCE performance - a pilot study », *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, 5(3), 27808.

Patterson, F., Ashworth, V., Zibarras, L., Coan, P., Kerrin, M. et O'Neill, P. (2012) « Evaluations of situational judgement tests to assess non-academic attributes in selection », *Medical Education*, 46(9), pp. 850–868.

Patterson, F., Ashworth, V., Kerrin, M. et O'Neill, P. (2013) « Situational judgement tests represent a measurement method and can be designed to minimise coaching effects », *Medical Education*, 47(2), pp. 220–221.

Poole, P., Shulruf, B., Rudland, J. et Wilkinson, T. (2012) « Comparison of UMAT scores and GPA in prediction of performance in medical school: a national study », *Medical Education*, 46(2), pp. 163–171.

Reiter, H. I., Eva, K. W., Rosenfeld, J. et Norman, G. R. (2007) « Multiple mini-interviews predict clerkship and licensing examination performance », *Medical Éducation*, 41(4), pp. 378–384.

Romainville, M. et Michaut, C. (Eds.). (2012) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck. 295 p.

Romainville, M., Monseur, C., Detroz, P., Crahay, V., Demeuse, M., Dehon C., Perrot, H. et Piazza, A. (2016) « Rapport de l'étude visant à évaluer le dispositif appliqué en sciences médicales pour l'Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur », Bruxelles : Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur.

Schmitt, N., Keeney, J., Oswald, F. L., Pleskac, T. J., Billington, A. Q., Sinha, R., *et al.* (2009) « Prediction of 4-year college student performance using cognitive and noncognitive predictors and the impact on demographic status of admitted students », *The Journal of Applied Psychology*, 94(6), pp. 1479–1497.

Schripsema, N. R., van Trigt, A. M., van der Wal, M. A. et Cohen-Schotanus, J. (2016) « How Different Medical School Selection Processes Call upon Different Personality Characteristics », *PloS One*, 11(3).

Simmenroth-Nayda, A. et Görlich, Y. (2015) « Medical school admission test: advantages for students whose parents are medical doctors? », *BMC Medical Education*, 15, 81.

Siu, E. et Reiter, H. I. (2009) « Overview: what's worked and what hasn't as a guide towards predictive admissions tool development », *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14(5), pp. 759–775.

Stegers-Jager, K. M., Steyerberg, E. W., Lucieer, S. M. et Themmen, A. P. N. (2015) « Ethnic and social disparities in performance on medical school selection criteria », *Medical Education*, 49(1), pp. 124–133.

Wilkinson, D., Casey, M. G. et Eley, D. S. (2014) « Removing the interview for medical school selection is associated with gender bias among enrolled students », *The Medical Journal of Australia*, 200(2), pp. 96–99.

Wright, S. R. et Bradley, P. M. (2010) « Has the UK Clinical Aptitude Test improved medical student selection? », *Medical Education*, 44(11), pp. 1069–1076.

Yates, J. et James, D. (2013) « The UK clinical aptitude test and clinical course performance at Nottingham: a prospective cohort study », *BMC Medical Education*, 13(1), 32.

LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN FLANDRE

Ludo Melis (KU Leuven)[1]

[1] KU Leuven, professeur émérite ludo.melis@kuleuven.be

RÉSUMÉ

La contribution analyse les dispositifs flamands qui régissent d'une part le financement de l'enseignement supérieur et d'autre part le parcours des étudiants. Ces deux mécanismes sont intimement liés vu le rôle central des points d'étude. L'article tente de cerner les problèmes que la réglementation engendre et les pistes ouvertes pour les résoudre.

Mots-clés : Financement, enseignement supérieur, parcours étudiants, Flandre

ABSTRACT

This contribution analyses the mechanisms governing the financing of higher education in Flanders on the one hand, and the pathways of students on the other. These two mechanisms are closely linked, given the central role of the study points. This article attempts to identify the problems that these regulations create and the ways in which they can be solved.

Keywords : Funding, higher education, student paths, Flanders

1 INTRODUCTION

Cette contribution présente les dispositions qui régissent le financement public de l'enseignement supérieur en Flandre et qui balisent le parcours des étudiants. Elle se concentre sur le rôle du Ministère de l'Éducation et se propose de décrire les lignes de force des dispositifs et de signaler les points qui font actuellement l'objet de discussions. Le *Codex Hoger Onderwijs*[2] sera la référence de base (Vlaamse Regering, 2013). Ce texte offre une description très détaillée et mise à jour des règles et mécanismes ; il mentionne également des montants précis permettant, en principe, de calculer les budgets ; sa consultation permet d'approfondir l'esquisse présentée ici.

La description comporte trois volets. Le premier introduit quelques notions indispensables à la bonne compréhension des mécanismes ; celles-ci concernent en particulier la structure de l'enseignement supérieur et le crédit d'études (section 2). Le second traite du financement des institutions (section 3), alors que le troisième est axé sur le parcours des étudiants (section 4).

[2] Plus loin CHO. Le codex (Vlaamse Regering, 2013) regroupe toutes les sources législatives pertinentes, en particulier l'ensemble des décrets liés à la mise en place du système Bologne, ainsi que les ajustements et compléments ultérieurs ; la dernière mise à jour date de 2020.

2 LA STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LE CRÉDIT D'ÉTUDES

L'enseignement supérieur en Flandre regroupe toutes les formations post-secondaires menant à un diplôme reconnu : graduat, bachelier, master et doctorat. D'un point de vue institutionnel, cet ensemble est organisé par les Hautes Écoles et les Universités.

Les premières sont en charge de l'enseignement supérieur à orientation professionnelle, les formations menant aux diplômes de bachelier à orientation professionnelle et de gradué[3]. L'intégration des graduats ou Hoger Beroepsonderwijs (HBO5) est récente et n'est pas totalement achevée en ce qui concerne le financement ; les graduats ne seront pas pris en considération dans la suite du texte. Les Universités organisent l'enseignement à orientation académique : bachelier, master et doctorat. Les formations artistiques, qu'elles soient à orientation académique ou professionnelle, occupent toutefois une position particulière dans le système et échappent à cette partition : intégrées dans les Hautes Écoles d'un point de vue juridique, elles sont regroupées en *Schools of Arts,* entités opérationnelles cogérées par une Haute École et une Université. Plusieurs dispositions légales, dont les règles de financement, ont dès lors pour base une tripartition de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles au sens restreint, Universités et *Schools of Arts*.

Le financement de l'enseignement supérieur concerne foncièrement les Universités et Hautes Écoles reconnues par le décret[4]. La présentation et l'analyse ci-dessous concernent exclusivement ce type de financement[5]. Le financement ne concerne en outre que les formations agréées et mentionnées dans le Registre des Formations de l'Enseignement supérieur. Les formations initiales, ainsi que les passerelles[6] sont financées ; cela vaut aussi pour les bacheliers non initiaux (*Bachelor na Bachelor*) mais à un taux réduit de 50 %[7]. À l'exception des doctorats et de la formation des médecins généralistes, pour laquelle un financement spécifique est prévu, les formations ultérieures au master initial ne sont en principe pas financées[8].

Les étudiants régulièrement inscrits à une formation, soit avec un contrat diplômant, soit avec un contrat limité à certains crédits, sont finançables sous deux conditions : la première concerne le statut, la seconde le crédit d'études dont l'étudiant dispose[9].

Ainsi, tout étudiant provenant de l'Espace économique européen tout comme les étudiants disposant d'un statut protégé[10], par exemple être ressortissant temporaire ou réfugié, peut générer un financement ; les étudiants qui ne répondent pas aux conditions peuvent également générer un financement, mais la somme des points de financement ainsi obtenus ne peut dépasser 2 % de la totalité.

Par ailleurs, un étudiant doit disposer d'un crédit d'études positif. Le crédit d'études

3 Auparavant, les formations courtes de niveau post-secondaire, organisées par les centres de formation pour adultes qui n'offrent actuellement que des formations non diplômantes.

4 Celles-ci sont énumérées aux articles II.2 et 3 du CHO.

5 Le décret prévoit également un financement spécifique pour quelques institutions hors système qui ne seront pas prises en compte ici.

6 Il y a lieu de distinguer deux types de passerelles : le premier type permet à un bachelier à orientation professionnelle de passer à un master et comporte au moins 60 crédits, alors que le second, de taille variable, comporte un certain nombre de crédits autorisant un bachelier académique à s'inscrire dans un master qui n'est pas en ligne directe avec la formation suivie précédemment.

7 La formation *Bachelor na Bachelor* est une formation qui vise soit une spécialisation soit un élargissement de la formation initiale ; elle est accessible aux étudiants possédant un diplôme de bachelier correspondant ; il existe un système analogue pour les masters. Les formations spécialisées dans le secteur des soins infirmiers et médicaux en sont des exemples.

8 Le décret stipule qu'un financement pourrait être demandé pour les masters non initiaux, possibilité qui n'a jamais été mise en pratique.

9 Le décret prévoit trois formes d'inscription, appelées contrat diplômant, contrat en vue de l'obtention de crédits (et non d'une formation) et contrat d'examen ; dans le dernier cas, l'étudiant n'assiste pas aux activités et le crédit d'études régit le parcours des étudiants, mais il ne génère pas de financement pour l'institution.

10 Cf. CHO III.3 §1 2° a-h pour les dispositions précises.

(*leerkrediet*)[11] est un élément clé tant pour le financement que pour le parcours des étudiants. Ce crédit est un portefeuille de 140 points ECTS[12] ou points d'étude (*studiepunten*). Il est attribué aux étudiants au départ de leur parcours d'étude et doit être activé en cas d'inscription dans les formations de bachelier et de master, quelle qu'en soit la forme. L'inscription à une unité d'enseignement – cours, séminaire, stage ou autre activité – est enregistrée dans une banque de données et le nombre de points correspondant est soustrait du total. En cas de réussite aux examens, les points sont créditées et reversés dans le portefeuille ; pour les 60 premiers points acquis, le portefeuille de l'étudiant est crédité du double des points acquis. En cas d'échec à la fin de l'année académique pour laquelle l'inscription est valable, les points sont perdus et le nombre de crédits disponibles dans le portefeuille diminue. Si le portefeuille est ramené, suite à une série d'échecs, à zéro, le financement généré par cet étudiant s'arrête en principe[13] et ce dernier peut voir son inscription refusée ou l'institution peut imposer des frais d'inscription supplémentaires, vu l'absence de financement public.

Au moment où un étudiant obtient son premier diplôme de master, 140 points sont soustraits du portefeuille. Un étudiant qui n'a connu aucun échec dispose alors toujours de 60 points qu'il peut utiliser pour prendre une nouvelle inscription. Si le portefeuille ne comporte à ce moment plus 60 points, il peut être progressivement reconstitué à raison de 10 points par année. Des dispositions analogues sont prévues pour les étudiants qui n'ont pas obtenu de diplôme et qui désirent reprendre des études après une interruption d'au moins un an. Ces mesures tendent à favoriser le retour aux études et la formation tout au long de la vie, ainsi que l'obtention de deux diplômes qui offrent par leur complémentarité des atouts pour la carrière, par exemple un diplôme de base et un diplôme en gestion.

Les crédits ne doivent pas être activés dans le cas d'une inscription à un programme passerelle ou aux formations éducatives complémentaires[14]. Un étudiant qui annule son inscription avant une certaine date, ou qui se réoriente, récupère son crédit en totalité ou en partie[15].

L'ensemble des portefeuilles est géré par une banque de données centrale, la *Databank Hoger Onderwijs* (DHO). Celle-ci tient la comptabilité des dossiers individuels et joue dès lors un rôle fondamental dans la gestion du parcours des étudiants ; elle enregistre également ces données au niveau des institutions et celles-ci constitueront la base de l'allocation du budget.

11 Pour plus de précisions, cf. CHO II. 203 ss.

12 Les points ECTS sont des unités de compte définissant le poids d'une activité d'enseignement – par exemple un cours – ainsi qu'une formation. Une année correspond en principe à 60 crédits ou points ECTS, une formation de bachelier représente donc 180 points ECTS, alors que pour les masters le poids peut varier en fonction de la longueur standard des études entre 60 et 180 crédits ou points ECTS.

13 Cf. CHO II. 205 pour certaines exceptions.

14 Un étudiant peut suivre une formation éducative comme formation de base, par exemple un bachelier en éducation ou un master combinant une formation de base et une formation comme enseignant appelée *educatieve master* ; mais il peut également suivre une formation complémentaire après avoir obtenu le diplôme de base correspondant ; la disposition concerne ce dernier type et a pour objectif de rendre l'accès aux formations éducatives plus attrayant.

15 En cas de force majeure, une instance indépendante des institutions peut décider de rétrocéder un crédit.

3 LE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS

La partie III du CHO définit les diverses composantes du financement public de l'enseignement supérieur en Flandre. Le texte actuel est le fruit d'une longue évolution législative, dont les fondements remontent au décret sur le financement de l'enseignement supérieur du 14 mars 2008. Des modifications ultérieures y ont été apportées, fondamentalement pour deux types de motifs : ajuster les budgets en fonction des mesures d'austérité décidées par le Gouvernement flamand et adapter les dispositifs à des modifications du système. Les principales innovations sont l'intégration des formations longues initialement offertes par les Hautes Écoles dans les Universités, la création des *Schools of Arts* (Vlaamse Regering, 2012) et l'intégration des graduats dans les Hautes Écoles (Vlaamse Regering, 2018). D'autres interventions, plus limitées, sont à noter : la modification de la durée des études en médecine, la création des masters de recherche et la restructuration de certaines formations des maîtres. Les innovations majeures ont non seulement un impact sur les montants, mais impliquent également des mesures transitoires étalées sur un nombre important d'années.

Il est utile de distinguer le financement de base couvrant les frais de fonctionnement (section 3.1.) et les différents financements additionnels, qui seront traités plus sommairement (section 3.2.). Ces diverses sources de financement sont fondamentales pour le fonctionnement de l'enseignement supérieur, mais ne sont pas les seules dont disposent les institutions. Aux subsides provenant du budget du ministère de l'Éducation s'ajoutent en effet le montant des frais d'inscription (section 3.3.) et les rentrées liées à la recherche compétitive, à la valorisation et au patrimoine des institutions. Ces postes sont très importants pour les Universités, puisque le financement provenant du ministère de l'Éducation ne représente pour la période 2015-2019 qu'un peu plus de 45 % du budget total. La situation des Hautes Écoles est foncièrement différente ; le financement public représente en 2019 79 % du budget (Regeringscommissariaat Hoger Onderwijs, 2019, partie 1, p. 7 et 9 et partie 2, p. 7). Une brève analyse des principes sous-tendant les mécanismes et de certains points de discussion clôture la section (section 3.4.).

3.1. LE FINANCEMENT DE BASE

La partie III du CHO rassemble les textes réglementaires relatifs au budget global et à son évolution (section 3.1.1.) ainsi que les mécanismes régissant l'allocation des moyens aux différentes institutions (section 3.1.2.).

3.1.1. Structure et évolution du budget

Le budget est organisé en trois enveloppes distinctes, destinées aux Hautes Écoles au sens restreint, aux *Schools of Arts* et aux Universités. Le montant précis servant de base au calcul du budget est inscrit dans le décret ; ceci implique que les enveloppes sont foncièrement des enveloppes fermées. Le budget d'une année donnée est toutefois le produit d'un calcul qui tient compte, outre l'indexation en principe automatique[16], de quatre types d'interventions, dont certaines atténuent le caractère fermé de l'enveloppe.

La première intervention repose sur un système de clics ; le mécanisme augmente ou réduit le montant chaque fois que le nombre de points d'études augmente ou diminue de 2 % dans une enveloppe donnée. Ce mécanisme fait que le financement suit dans une certaine mesure l'évolution du nombre d'étudiants.

Le second type d'intervention n'est pas systématique, mais concerne des dispositifs de croissance à visée spécifique, par exemple

[16] Deux taux d'indexation sont prévus : 80 % du budget évoluent selon l'index de santé, tandis que 20 % sont indexés à 75 % de cet index. Les budgets connaissent donc une érosion systématique par rapport à l'inflation.

augmenter le nombre de professeurs juniors dans les Universités afin de dynamiser la recherche et l'enseignement académiques.

Le troisième type d'intervention vise à ajuster les enveloppes aux modifications dans le système de l'enseignement supérieur ou à des modifications dans le décret. Il permet ainsi d'intégrer dans le budget des frais de fonctionnement des activités qui étaient auparavant soumises à d'autres modes de financement[17].

Le quatrième type d'intervention est lié aux restrictions budgétaires. La pénurie des moyens peut mener à diverses réductions budgétaires : suspension de l'indexation, indexation incomplète, non-application des clics, arrêt ou ralentissement des dispositifs de croissance.

3.1.2. L'allocation des moyens aux institutions

À l'intérieur des trois enveloppes, l'allocation des moyens se fait à l'aide de paramètres en relation avec l'enseignement. Ils concernent les points d'études et les diplômes, ainsi que les caractéristiques des étudiants. L'enveloppe des Universités est en outre déterminée par des paramètres liés à la recherche. Que cette composante soit absente des deux autres enveloppes ne signifie pas que la recherche appliquée inscrite dans la mission des Hautes Écoles et la recherche artistique des *Schools of Arts* ne sont pas financées par le ministère ; les moyens prévus sont inscrits dans la rubrique « moyens additionnels » (cf. section 3.2.). La difficulté de définir des paramètres opérationnels pour ces deux types de recherche et la volonté de financer leur développement plutôt que de tenir compte des prestations antérieures sont à la base du traitement séparé. Les données exploitées reflètent systématiquement les performances passées sous la forme de moyennes pour un nombre d'années défini.

3.1.2.1. Le socle et la part variable

Une première distinction est établie entre un socle et une part variable ; le socle est sensible à la taille des institutions, la part variable non. Le socle est une part du budget attribuée de manière dégressive en fonction de la taille des institutions afin de tenir compte des frais indépendants de la taille et de compenser ainsi les avantages d'échelle des grandes institutions. La part variable couvre les dépenses en rapport avec le volume des activités ; elle reflète, par le biais des points d'étude, le nombre d'étudiants et, du moins pour les Universités, les prestations dans le domaine de la recherche. Les paramètres pertinents sont présentés dans les sections suivantes.

3.1.2.2. Les paramètres et les données pour le volet enseignement

Pour le volet enseignement, les données fondamentales sont, d'une part, les points d'étude générés par les étudiants disposant d'un crédit d'études positif et inscrits dans les formations répertoriées dans le Registre de l'Enseignement supérieur et, d'autre part, les diplômes délivrés pour ces mêmes formations. Pour les points d'études, une distinction est opérée entre un mode de financement *input* et un mode de financement *output*. Le premier concerne les contrats menant au diplôme initial de bachelier : le nombre de points enregistrés, mais non tous crédités, jusqu'à ce que l'étudiant ait obtenu 60 crédits dans une même formation sont pris en considération. Le second concerne les contrats diplômants après le seuil de 60 points et les contrats de crédits : le nombre de points correspondant aux crédits acquis dans les formations initiales et, pour la moitié de la valeur, les points crédités dans les bacheliers non initiaux (*bachelor na bachelor*). En outre, le nombre de diplômes délivrés est pris en compte ; un diplôme de bachelier ou de master vaut 30 points, avec la même nuance pour les diplômes non initiaux.

Ces données brutes ne sont pas exploitées en tant que telles, mais subissent plusieurs opérations. En premier lieu, un multiplicateur est appliqué aux points d'études en fonction de la filière ; ceux-ci sont transformés en points de financement. Les multipli-

[17] Ceci sera, par exemple, le cas en 2022 suite à l'intégration financière des graduats dans les Hautes Écoles, opération impliquant un glissement budgétaire de plus de 60 millions d'euros. D'autres interventions, comme le transfert du financement de la formation des enseignants (l'ancienne agrégation de l'enseignement secondaire) vers le budget de base, contribuent à rendre les mécanismes de financement plus transparents.

cateurs, qui varient de 1 à 4,2, ont pour ambition de refléter les différences de coût entre formations, par exemple la nécessaire individualisation de la formation de musiciens ou l'encadrement des laboratoires et travaux pratiques en sciences. L'application de ce système connaît une variante spécifique dans le cas des formations artistiques ; dans ce cas, un seuil est fixé au-delà duquel le multiplicateur ne s'applique plus[18]. Il est également tenu compte de certains groupes d'étudiants qui bénéficient d'un financement renforcé : les bénéficiaires d'une bourse d'études, les étudiants à besoins spécifiques et les étudiants au travail, pour autant que les membres de ces deux dernières catégories aient été reconnus par une instance officielle. Ceux-ci génèrent un bonus : la valeur des points d'études est multipliée par un facteur 1,5[19].

Les données qui servent de base aux calculs ne sont pas les données d'une année précise, mais une moyenne coulissante : afin d'éviter des chocs brusques d'année en année, les données prises en considération sont collectées sur une période de cinq ans et la moyenne obtenue garantit une certaine stabilité[20].

Le montant du socle est calculé sur la base des points enregistrés par les étudiants avec un contrat menant à un diplôme initial. Le caractère dégressif du socle se traduit en un double jeu de seuils et de facteurs qui attribuent un poids aux points ; vu les différences de taille entre les Hautes Écoles et les *Schools of Arts* d'une part et les Universités d'autre part, ces paramètres divergent, comme le montre le tableau (1).

Tableau 1 : Seuils et facteurs pertinents pour le calcul du socle enseignement

	Hautes Écoles	*Schools of Arts*	Universités
Facteur 0	90 000 points < X	90 000 points < X	1 800 000 points < X
Facteur 3	90 000 < X < 420 00	90 000 < X < 420 000	X < 450 000 points
Facteur 2	420 000 < X < 840 000	420 000 < X < 840 000	450 000 < X < 900 000
Facteur 1			900 000 < X < 1 800 000

3.1.2.3. Les paramètres et les données pour le volet recherche

En ce qui concerne le volet recherche, le socle est également dégressif ; deux paramètres de poids égal le définissent : le nombre de doctorats et le nombre de publications[21]. La part variable est déterminée sur la base de quatre paramètres inscrits dans le tableau 2.

3.1.2.4. La composition du budget

Pour le volet enseignement, le financement alloué à chaque institution est défini par la proportion obtenue dans le calcul du socle et par la proportion de points de financement accumulés ; le volet recherche est déterminé de manière analogue et il est stipulé que ce volet représente 45 % du total[22]. En ce qui concerne les parts variables, l'évolution du budget d'une institution est dès lors liée à l'évolution de la part du marché d'une institution par rapport à ses collègues et concurrents, surtout que le système des clics n'a qu'un impact limité sur la somme à allouer dans le volet enseignement. Il faut en outre tenir compte de certaines mesures *ad hoc* qui interfèrent avec les principes généraux esquissés. Ainsi des mesures de transition sont définies pour aligner progressivement les multiplicateurs relatifs aux formations longues, initialement

[18] Pour l'ensemble des formations en musique et art dramatique offertes par une institution, le seuil est ainsi fixé à 27 000 points ; en deçà de ce seuil, le multiplicateur est de 4, alors qu'il est ramené à 1 pour les points dépassant ce seuil. Les limites ainsi définies reflètent la décision de ne subsidier pleinement qu'un nombre limité d'étudiants et sont corrélées à l'organisation d'examens d'entrée.

[19] Cette intervention est théoriquement limitée à 15 % du budget, plafond non atteint jusqu'à présent.

[20] La période prise en considération commence sept ans avant et se clôt deux ans avant l'année budgétaire concernée. Ce délai est nécessaire pour la validation des données et la préparation des calculs.

[21] Pour les doctorats, les données sont recueillies sur la même période que pour le volet enseignement ; pour les publications, la période pertinente est de dix ans.

[22] La hauteur du volet enseignement est déterminante dans le calcul de cette proportion, tant pour le socle que pour la part variable.

Tableau 2 : Paramètres définissant le socle recherche

Paramètre	Poids
Nombre de diplômes*	22,5 %
Nombre de doctorats	37,5 %
Nombre de publications et de citations**	30 %
Diversité et mobilité***	10 %

Notes :

* Des multiplicateurs en relation avec les domaines et les filières interviennent dans le calcul des deux premiers paramètres ; le laps de temps pertinent est de cinq années.

** Pour les publications et les citations, le laps de temps est, comme dans le cas du socle, une période de dix années.

** Ce paramètre tient compte du nombre de nouvelles nominations dans le corps professoral de personnes ayant obtenu leur doctorat dans une autre université, du nombre de personnes qui, quoiqu'ayant obtenu leur doctorat dans l'université qui les nomme, ont fait un séjour scientifique de cinq ans ailleurs, et du nombre de nouveaux professeurs féminins.

Tableau 3 : Budget 2020

	Hautes Écoles	*Schools of Arts*	Universités
Socle enseignement	64 995 000 €	4 188 000 €	45 067 000 €
Part variable enseignement	560 248 000 €	73 358 000 €	483 154 000 €
Socle recherche	--	--	115 472 000 €
Part variable recherche	--	--	269 866 000 €
Total	625 243 000 €	77 547 000 €	913 559 000 €

offertes par les Hautes Écoles et intégrées en 2013 dans les Universités, sur ceux en vigueur pour les formations universitaires. Deux mesures spécifiques interfèrent avec les principes généraux. Suite à la modification de la durée des études en médecine, des mesures *ad hoc*, destinées à garantir la continuité du financement ont été mises en place. En outre, un prélèvement sur le budget est prévu pour le financement des masters de recherche ; la répartition de ce budget, limité, se fait sur d'autres bases (cf. CHO III, 11, § 7 et 8).

Afin de rendre la description plus concrète, le tableau 3 présente les composantes principales du budget 2020[23].

3.2. LES FINANCEMENTS ADDITIONNELS

Outre le financement de base, le décret prévoit différents postes additionnels, regroupés en deux ensembles (CHO III.1.2 et III.2) ; le premier concerne des moyens complémentaires liés à l'enseignement ou à la recherche et réservés aux institutions qui bénéficient du financement de base, alors que le second traite de moyens autres, tels les subsides sociaux.

Les moyens complémentaires sont fort divers. Ils concernent en premier lieu des formations dont le financement sera intégré dans le budget des frais de fonctionnement à partir de l'année 2022 (cf. *supra* note 17).

Un second ensemble est destiné au financement de certaines initiatives spécifiques, comme le financement de l'allongement des études d'infirmerie ou la mise en place d'une formation en théologie islamique. Le poste le plus important dans cet ensemble concerne les moyens supplémentaires attribués aux institutions à Bruxelles, visant à compenser les frais auxquels elles doivent faire face vu le caractère bilingue de la zone dans laquelle elles opèrent et la difficulté à atteindre un nombre suffisant d'étudiants ;

[23] Les données sont tirées de l'estimation de juin 2020 (communication personnelle Association KU Leuven) et les montants ont été arrondis à 1.000 euros. Les chiffres fournis plus loin dans le texte proviennent de la même source et ont également été arrondis.

en 2020 il s'élève à quelque 8 800 000 euros (cf. CHO III, 41.).

Deux types de postes méritent plus d'attention, parce que les moyens sont mis en œuvre de manière plus systématique : les moyens additionnels dans le secteur de la recherche et les crédits d'investissement.

Comme il a été signalé plus haut, le financement ordinaire ne prévoit un volet recherche que dans le cas des Universités ; la rubrique « moyens additionnels » décrit toutefois des moyens destinés aux Hautes Écoles, aux *Schools of Arts* et au développement de la recherche dans les formations longues intégrées dans les Universités. Deux traits caractérisent ces moyens : ils sont primairement destinés à stimuler la mise en place d'une politique de recherche et ils ne sont dès lors pas basés sur des paramètres référant à des prestations dans le passé, mais calculés en fonction des paramètres liés à l'enseignement et donc indirectement au volume des institutions. Trois volets sont à distinguer : les Hautes Écoles bénéficient de crédits pour la recherche appliquée, labellisés PWO (*praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek*), les *Schools of Arts* jouissent de crédits pour le développement de la recherche artistique de niveau académique et les Universités obtiennent des moyens pour développer la recherche dans les formations intégrées à partir de 2013. Pour ces derniers, certains indicateurs de performance sont pris en compte à partir de 2018 et cette ligne de crédit devra en principe être intégrée aux volets recherche de l'enveloppe universitaire à partir de 2023.

Ces trois postes ont un impact budgétaire assez considérable, comme il ressort du tableau 4.

Tableau 4 : Budget 2020, moyens additionnels pour la recherche

PWO	30 010 000 €
Académisation des *Schools of Arts*	8 705 000 €
Académisation des formations intégrées	35 029 000 €
Total	73 744 000 €

Le législateur prévoit également des crédits d'investissement, destinés à la construction et à l'entretien des bâtiments. Les mécanismes qui régissent leur répartition sont complexes et varient selon qu'il est question de Hautes Écoles, libres et publiques, ou d'Universités (cf. CHO III.1.2.4.). La somme prévue semble importante : 32 542 000 euros pour les Hautes Écoles et 29 967 000 euros pour les Universités ; elle ne couvre cependant pas les besoins des institutions.

À ces moyens complémentaires, il convient d'ajouter les subsides sociaux, destinés aux services aux étudiants ; ceux-ci sont traités sous le titre « subsides additionnels », titre qui décrit également des postes mineurs, tel le financement des Associations, qui ne seront pas pris en considération.

Le budget des subsides sociaux est scindé en deux parties, d'une part les Hautes Écoles et d'autre part les Universités ; les *Schools of Arts*, n'étant pas des institutions autonomes, ressortent sur ce point sous les Hautes Écoles. Le budget s'élève pour les Hautes Écoles à 29 971 000 euros et à 25 152 000 euros pour les Universités. Dans les deux cas, la répartition du budget se fait en fonction de la part que l'institution génère dans la moyenne annuelle des points d'études pour la période de référence, comme dans le cas des frais de fonctionnement. Mais, contrairement à ce qui est prévu dans ce dernier cas, les multiplicateurs liés aux filières ne sont pas d'application, vu que les besoins sociaux des étudiants ne varient pas en fonction de ce paramètre[24]. Il convient en plus d'observer

[24] Un mécanisme spécifique limite en outre les fluctuations du budget (cf. CHO III.2.1).

que les subsides sociaux constituent un budget distinct des frais de fonctionnement, budget soumis à des règles propres et faisant l'objet d'un traitement comptable séparé.

Le chapitre financement du CHO comporte, outre les postes évoqués ci-dessus, plusieurs dispositions spécifiques liées à la dynamique de l'enseignement. La première concerne la réorientation d'étudiants au cours d'une année académique et prévoit que les points d'études seront versés aux comptes des deux institutions concernées, afin de favoriser la réorientation. Un mécanisme réglant la répartition des moyens dans le cas de formations organisées en commun par plusieurs institutions est également prévu, ainsi qu'un mécanisme en cas d'arrêt de formations. Le texte précise également les conditions sous lesquelles une demande pour le financement de formations non initiales peut être introduite. Enfin un chapitre est consacré à la rationalisation de l'offre ; chapitre qui n'aura toutefois pas eu d'application concrète.

3.3. LES FRAIS D'INSCRIPTION

Le CHO (II.4.2.4) fixe les frais d'inscription pour les formations subsidiées. Ceux-ci comportent une somme fixe et une somme variable en fonction du nombre de points d'études pour lesquels l'étudiant s'inscrit ; les montants sont indexés annuellement. En 2020, ces montants sont de 245,2 euros et de 11,7 euros par point d'étude ; les frais pour une année classique à 60 crédits s'élèvent donc à 947,2 euros. Les étudiants boursiers ne payent qu'un forfait, qui est de 119,9 euros en 2020 ; les étudiants dont le revenu est proche de celui qui donnerait droit à une bourse payent le forfait de 245,2 euros et une somme par point qui est moins élevée, soit 4,3 euros par point.

Pour les bacheliers non initiaux non subsidiés, les frais d'inscription peuvent être doublés ; pour les masters non initiaux non subsidiés, le montant peut s'élever jusqu'à 5 400 euros et, sous certaines conditions dans le cas de formations internationales ou impliquant des investissements considérables, même jusqu'à 24 790 euros.

Le montant des frais d'inscription des étudiants provenant de pays hors de l'espace économique européen supérieur et qui n'ont pas de statut protégé n'est pas défini de manière univoque. Si les étudiants de ce groupe entrent en ligne de compte pour le calcul des frais de fonctionnement, les montants de base sont d'application ; si par contre les étudiants ne contribuent pas au calcul des frais de fonctionnement, parce que la somme des points dépasse 2 % du total comme il a été signalé plus haut, le montant peut être fixé par les institutions, mais il ne peut dépasser 24 790 euros.

3.4. ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'évaluation officielle des mesures de financement (Vlaamse Regering, 2015) décrit le système à l'aide des caractéristiques suivantes[25] : il est simple, transparent et efficace ; il produit des résultats prévisibles et équitables, il est sensible au contexte et il est, dans la mesure du possible, commun aux Hautes Écoles et aux Universités. Ce rapport formule également les objectifs du dispositif : favoriser la qualité de l'enseignement et de la recherche, contribuer au succès de l'académisation[26], rationaliser l'offre et veiller à son adéquation avec les demandes de la société, stimuler le succès, soutenir la flexibilisation des parcours et renforcer la participation à l'enseignement supérieur avec une attention particulière pour la diversité et l'égalité des chances. Dans cette section, nous nous concentrerons sur les caractéristiques et les trois premiers objectifs ; les derniers sont en effet étroitement liés aux parcours des étudiants, évoqués en section 4.

Si les composantes fondamentales du mécanisme, telles que le socle et la part variable, constituent les bases d'un système simple, on doit constater qu'il présente des

[25] Cf. aussi Vercruysse et De Kock (2009).

[26] L'intégration des formations longues dans les Universités, ainsi que la qualification des formations artistiques longues comme formations académiques impliquent le développement de la recherche dans toutes ses dimensions et une refonte de l'enseignement en relation avec la recherche; le terme d'académisation renvoie à ces aspects du procès d'intégration.

déséquilibres. Le plus important concerne l'absence du volet recherche dans les enveloppes destinées aux Hautes Écoles et aux *Schools of Arts*. La rubrique « moyens additionnels » comporte certes des moyens pour le développement de la recherche, mais leur position en marge ne reflète pas le fait que la mission de toutes les institutions d'enseignement supérieur mentionne la recherche[27]. Ce traitement différencié révèle en outre que la disponibilité de paramètres quantitatifs mesurant les prestations antérieures est fondamentale pour le bon fonctionnement du mécanisme. L'accent mis sur ces paramètres stimule la compétition entre institutions, incite à la productivité et mène à une certaine homogénéité dans le paysage, vu que chaque institution doit tenter d'agrandir sa part de marché pour tous les paramètres. Pour le volet enseignement, le modèle est foncièrement lié à la croissance des effectifs.

Le mécanisme de financement est en outre rendu complexe par le nombre important de postes qui viennent s'ajouter au budget de base (cf. section 3.2. pour un aperçu), par la complexité des données qui interviennent, en particulier dans le calcul de la part variable pour l'enseignement. Le mécanisme des multiplicateurs liés aux filières est en outre l'objet de critiques ; il est peu transparent et les poids ne reflètent pas (ou plus) les différences de coût entre filières. L'interdépendance des volets enseignement et recherche dans le budget des Universités pose également problème ; la hauteur du budget recherche est déterminée par la hauteur du budget enseignement, qui équivaut par définition à 55 % du total, ce qui implique que des résultats semblables pour les paramètres recherche peuvent mener, d'une année à l'autre, à des financements différents. De plus, la répartition des parts repose sur des moyennes coulissantes qui réfèrent à une période antérieure ; de ce fait, les moyens peuvent croître, reflétant une augmentation dans la période antérieure, alors que les effectifs étudiants baissent ou inversement, paradoxe qui rend la gestion compliquée.

L'intégration des formations longues, autres que les formations artistiques, dans les Universités a nécessité la mise en place de mesures de transition qui alourdissent considérablement le système. En outre, diverses adaptations ponctuelles – relatives par exemple au financement des études en médecine suite à la modification de la durée des études ou à celui des masters de recherche – ont introduit des exceptions qui nuisent à la clarté. En plus, la répartition des postes sur les trois rubriques fondamentales – financement de base, moyens additionnels et subsides additionnels – n'est pas toujours transparente.

Enfin, la stabilité et la prévisibilité du mécanisme sont menacées par les modifications ponctuelles et les restrictions budgétaires. En marge de ce mécanisme systémique, il faut souligner que la sous-indexation des budgets fait que la masse salariale – qui elle est pleinement indexée côté dépenses – croît systématiquement à effectifs constants et exerce dès lors une pression considérable sur les autres postes ou implique des réductions d'effectifs.

En plus, la complexité du texte, qui incorpore tout l'historique du financement sous forme de montants concrets, et le recours à des données massives, qui doivent être rassemblées dans les institutions, puis réunies et enfin validées, font que des erreurs peuvent se produire et que des contestations ne sont pas exclues. Il convient également de noter que certaines mesures, heureusement mineures, ne peuvent pas vraiment être appliquées ; ceci est le cas des restrictions quant au financement des étudiants non européens ; il est en pratique impossible de vérifier si la limite de 2 % est atteinte pendant la période des inscriptions.

Le mécanisme de financement a pour objectif de stimuler la qualité. Dans le domaine de la recherche, le nombre de doctorats, de publications et de citations a augmenté, ce qui est considéré comme un effet positif ; on constate également que les activités de recherche appliquée augmentent dans les Hautes Écoles (Rekenhof, 2018, chap. 6). Il est

[27] Cf. CHO II, 18. On notera par ailleurs que la troisième mission, le service à la société, n'est pas prise en compte dans le mécanisme de financement.

plus difficile d'estimer les effets sur la qualité de l'enseignement. L'accent mis sur des paramètres liés au nombre d'étudiants et de diplômes peut comporter des risques pour la qualité de l'enseignement, mais la mise en place d'une forme d'audit institutionnel, effectué par l'agence d'accréditation NVAO, garantit en principe son maintien.

Si le mécanisme a été ajusté en vue de l'académisation des formations longues et soutient celle-ci, il n'en va pas de même pour l'objectif de rationalisation. Les mesures de rationalisation inscrites dans le décret n'ont en effet jamais été mises en œuvre, faute de plans. Le système génère au contraire plus fondamentalement un paysage dans lequel les différences entre institutions tendent à se réduire ; vu le caractère semi-fermé des enveloppes et le fait que le mécanisme repose foncièrement sur le nombre de crédits et donc d'étudiants qui s'inscrivent, les institutions tendent à formuler une offre aussi large que possible afin de capter un nombre maximal de crédits. La concurrence joue donc sur le volume plutôt que sur la rationalité de l'offre. Il s'y ajoute que les procédures pour créer de nouvelles formations incluent un avis favorable des autres institutions, qui cependant n'ont aucun intérêt à voir un concurrent proposer des formations attractives. Le financement de l'enseignement supérieur favorise donc implicitement une forme d'uniformité et de stabilité de l'offre. Il n'est pas évident que cette situation stimule la qualité de l'enseignement. Dans l'hypothèse d'un choix informé rationnel, ce pourrait être le cas ; or, ce n'est pas l'argument de la qualité, perçue ou prouvée, qui semble jouer le rôle le plus important dans le choix des futurs étudiants, mais la proximité et la réputation de la vie parascolaire de la ville.

4 L'ACCÈS AUX ÉTUDES ET LE PARCOURS DES ÉTUDIANTS

Le système de financement, conjointement avec le crédit d'études, a également des objectifs ambitieux quant au parcours des étudiants[28] : il entend favoriser l'accès aux études et la démocratisation, rendre le parcours plus fluide et soutenir le succès. Cette section présentera d'abord la flexibilisation (section 4.1.) et évoquera ses excès et les mesures proposées pour y faire face (section 4.2.) ; le parcours des étudiants boursiers sera examiné en troisième lieu (section 4.3.). Ce groupe représente les étudiants dont la situation requiert un soutien spécifique ; vu le petit nombre d'étudiants qui répondent aux critères très stricts d'étudiants au travail ou d'étudiants appartenant à un groupe aux besoins spécifiques[29], ils ne pourront être considérés ici.

4.1. LA FLEXIBILISATION

Le système mis en place repose foncièrement sur les crédits comme données de base et donc non sur l'année, mais sur l'unité d'enseignement. La flexibilisation des parcours en découle, surtout que le décret n'impose pas un minimum de crédits par année. Des mesures favorisant la réorientation des étudiants, en particulier des passerelles entre les formations à orientation professionnelle et les masters, complètent le dispositif général ; celles-ci sont fort prisées des étudiants, dont le nombre croît systématiquement[30].

Avant d'évoquer les effets des mesures, il convient de mettre en évidence que la participation à l'enseignement supérieur a augmenté globalement ; le récent rapport sur la flexibilisation du *Vlaamse Onderwijsraad* (VLOR, 2020, p. 5) fait état d'un taux de participation qui passe de 57,6 % en 2006-2007 à 66,2 % en 2017-2018[31] ; cette évolution s'observe tant dans les formations académiques que dans les formations professionnelles, quoique de manière plus prononcée dans les dernières, avec une croissance de 8,7 %. Si l'année 2008-2009, année de la mise en place du nouveau système de financement, est choisie comme point de référence (index 100), l'année 2017-2018 montre que l'index de la participation a atteint 136 pour les formations professionnelles et 110 pour les formations académiques. L'évolution du nombre de diplômes suit une trajectoire parallèle avec un décalage léger, soit 134 pour les formations professionnelles et 108 pour les formations académiques ; le taux de réussite n'augmente donc pas. La courbe de croissance plus nette dans le cas des formations professionnelles s'explique par le fait que l'augmentation du taux de participation s'accompagne d'une diversification accrue de la population étudiante ; la part des étudiants ayant suivi dans l'enseignement secondaire une filière technique ou professionnelle croît sensiblement.

Pour mieux saisir les traits du parcours, il est utile de tenir compte de quatre paramètres :

- la durée des études, estimée par la proportion d'étudiants qui obtiennent un diplôme au terme de trois, quatre ou cinq années d'études, qu'il s'agisse du diplôme pour lequel ils se sont inscrits initialement ou un autre diplôme après réorientation ;

[28] La présentation se limitera aux bacheliers ; pour les masters, les données cumulatives ne sont pas disponibles.

[29] Les étudiants au travail représentent 4,5 % des étudiants qui entament une formation professionnelle et 0,3 % dans le cas d'une formation académique ; pour les étudiants à besoins spécifiques, les parts sont respectivement de 1,3 % et de 0,9 %. Leurs nombres sont stables au fil des années, ce qui indique que les mesures n'ont pas favorisé la participation de ce type d'étudiants. Seuls les étudiants au travail qui suivent une formation professionnelle forment un groupe suffisamment nombreux pour estimer les effets des mesures sur le rendement ; celui-ci est inférieur à celui des étudiants qui ne sont pas au travail : la part d'étudiants dont le rendement est inférieur à 30 % lors de leur première inscription est en effet de 22,7 % pour les étudiants qui ne sont pas au travail et de 29,5 % pour les étudiants au travail (données de la DHO). Les difficultés inhérentes à la combinaison travail – études peuvent expliquer cette observation.

[30] Les rapports annuels *Hoger Onderwijs in Cijfers* (https://www.vlaanderen.be/publicaties/hoger-onderwijs-in-cijfers) le montrent ; le nombre d'inscriptions passe de 5 373 en 2009-2010 à 8 025 en 2019-2020.

[31] Le taux de participation fournit la proportion des étudiants de première génération par rapport au nombre des personnes de 18 ans domiciliées en Flandre.

- le rendement, défini par la proportion de crédits acquis par rapport aux crédits souscrits ;
- la proportion des réorientations et leur succès ;
- la proportion des étudiants qui quittent l'enseignement supérieur sans diplôme (*drop out*).

Le tableau 5 synthétisant VLOR (2020, tableaux 4 et 5) recense la proportion d'étudiants de première génération qui obtiennent leur diplôme initial après trois, quatre ou cinq années d'études. Il en ressort que la proportion d'étudiants qui finissent par obtenir un diplôme n'est pas foncièrement différente dans les deux années considérées, mais que la part des étudiants diplômés après trois ans, durée nominale du cursus, est en baisse de 5 à 6 %[32].

Tableau 5 : Proportion des étudiants diplômés après trois, quatre ou cinq années

	Après 3 années	Après 4 années	Après 5 années
Professionnel			
Début des études 2008-2009	36,1 %	52,0 %	58,6 %
Début des études 2013-2014	29,9 %	46,6 %	54,5 %
Académique			
Début des études 2008-2009	37,4 %	60,4 %	73,3 %
Début des études 2013-2014	32,4 %	57,6 %	71,4 %

Le rendement des étudiants, défini comme la proportion des crédits acquis par rapport aux crédits souscrits par le même étudiant, est une autre mesure qui permet de cerner le parcours. Le tableau 6 qui synthétise les données de VLOR (2020, tableaux 7 et 8) pour les étudiants de première génération permet d'opposer le groupe qui obtient un rendement de moins de 30 % et qui a peu de chances d'obtenir un diplôme au groupe dont le rendement est supérieur à 80 % ayant de bonnes perspectives pour obtenir le diplôme visé au terme d'un parcours proche de la norme.

Tableau 6 : Rendement des étudiants

	Moins de 30 %	Plus de 80 %
Année 2010-2011	28,2 %	47,2 %
Année 2018-2019	27,3 %	44,7 %

L'on observe dans le groupe aux résultats favorables un tassement certain, alors que le groupe aux résultats moins positifs reste au même niveau, certes élevé. Quoiqu'il soit difficile de comparer ces données aux résultats obtenus avant la réforme Bologne, il est utile de signaler, comme le fait VLOR (2020, p. 11) que 45 à 46 % des étudiants pouvaient passer en deuxième année à l'époque, soit parce qu'ils avaient obtenu des notes suffisantes pour tous les cours, soit parce qu'ils avaient bénéficié d'une délibération. La comparaison est difficile, vu que les données actuelles concernent uniquement les crédits acquis, mais elle suggère une stabilité plus grande qu'il n'y paraît à première vue[33].

De nombreux étudiants, en particulier ceux qui n'obtiennent pas de résultats favorables, envisagent une réorientation soit au cours de la première année soit à son terme ; les

[32] L'allongement des études a également pour conséquence qu'un quart des étudiants (estimation sur la base des données DHO) combinent en une même année des crédits des formations de bachelier et de master ; l'accord gouvernemental flamand suggère d'exclure une telle combinaison afin d'inciter les étudiants à terminer plus rapidement leur formation de bachelier.

[33] Une délibération après la première année ou d'autres formes de tolérance sont certes toujours inscrites dans la réglementation, mais la DHO n'enregistre que les crédits acquis.

mécanismes de financement favorisent la première piste en stipulant que les deux institutions concernées bénéficient, dans ce cas, chacune du financement en mode *input* (cf. *supra* 3.1.2.2.). L'objectif est que tout étudiant trouve le plus vite possible la formation qui correspond à ses possibilités. Une telle réorientation est cependant peu fréquente ; elle concerne à peu près 5 % des étudiants et consiste dans à peu près les deux tiers des cas à entamer une autre formation dans la même institution ; dans près de 30 % des cas, l'étudiant passe d'une formation académique à une formation professionnelle, l'inverse étant très rare. Ce nombre peu élevé est, d'une part, lié au fait que le temps de réflexion après la première session d'examens est fort bref et, d'autre part, au fait que les formations ne sont, en règle générale, pas conçues pour accueillir des étudiants débutants au milieu de l'année ; en outre, de nombreux obstacles pratiques et sociaux compliquent un changement d'institution et souvent de lieu. La réorientation après un an ou même plus tard est bien plus fréquente ; elle concerne surtout les étudiants qui n'ont pas participé aux examens ou ont obtenu un rendement inférieur à 30 % et qui décident néanmoins de poursuivre leurs études. Dans ces cas, la moitié des étudiants change de formation et d'institution. Le rendement des étudiants après réorientation augmente, en général, sensiblement (cf. VLOR, 2020, tableau 12).

Le rapport VLOR (2020) examine également le *drop out*. Il signale que les trois quarts des étudiants n'ayant pas participé aux examens et 40 % à peu près des étudiants ayant un rendement inférieur à 30 % ne se réinscrivent pas, soit qu'ils quittent l'enseignement supérieur, soit qu'ils suivent un graduat, type pour lequel il manque de données sur le parcours et le rendement. Ce *drop out* après un an frappe donc à peu près 18 % des nouveaux étudiants dans les formations professionnelles et 4,5 % des étudiants dans les formations académiques ; dans ce dernier cas, la réorientation d'une formation académique vers une formation professionnelle est la stratégie préférée. Le *drop out* ne se limite toutefois pas à la première année ; il reste important après deux ans d'études avec respectivement 9 à 10 % dans les formations professionnelles et 3,5 % dans les formations académiques et se prolonge au fil des années (VLOR, 2020, tableau 6). Le rapport conclut qu'un bon tiers des nouveaux inscrits dans les formations professionnelles et 15 % à peu près des nouveaux arrivants dans les formations académiques n'obtiennent jamais de diplôme de bachelier.

4.2. CORRIGER LES EXCÈS DE LA FLEXIBILISATION ?

Le tableau global émergeant de ces données inquiète tant les responsables que l'opinion publique ; le sentiment général est que la flexibilisation a été excessive et qu'il y a lieu d'y mettre un frein. L'accord gouvernemental y consacre un paragraphe ; plusieurs organisations prennent position, par exemple VOKA (2018).

Une première constatation fait l'unanimité : le mécanisme du crédit d'études n'est pas assez puissant pour freiner l'allongement des études. Un exemple théorique permet de l'illustrer. Un étudiant qui prend chaque année 60 crédits et obtient un rendement d'un tiers pourra à ce rythme s'inscrire pendant cinq ans et n'avoir obtenu que la moitié des crédits nécessaires pour la formation de bachelier[34].

La recherche de solutions s'oriente soit vers les conditions d'accès et le choix de la formation soit vers un meilleur balisage du parcours. VOKA (2018) suggère en outre d'abandonner le financement en mode *input*, qui inciterait à prolonger les études.

Quoique tout étudiant ayant terminé avec fruit l'enseignement secondaire puisse accéder à l'enseignement supérieur en Flandre, les données montrent que la filière suivie dans l'enseignement secondaire est déterminante pour le succès ultérieur[35]. Or, un examen d'entrée n'existe que pour les formations en médecine et dentisterie ou

[34] Les trois premières années, le crédit ne baisse que de 20 points, vu que les crédits acquis sont doublés ; il reste donc 80 points ; par la suite, le crédit baisse rapidement : 40 au terme de la quatrième année ; ensuite seule une inscription partielle est possible. Cf. VLOR (2017) pour des suggestions en remplacement du crédit d'études.

[35] Cf. les données rassemblées dans https://www.onderwijskiezer.be/v2/hoger/hoger_studierendement.php

les formations artistiques et le principe de l'omnivalence n'est pas mis en cause. Les autorités et les institutions développent toutefois divers instruments d'orientation afin de mieux guider les futurs étudiants dans leur choix. Deux paliers sont prévus : le premier vise le choix de la formation, le second l'évaluation des compétences requises pour certaines formations. Columbus[36] est la plate-forme générale pour le premier palier, complétée par des instruments spécifiques à certaines institutions, comme LUCI[37] et SIMON[38]. Le second palier consiste en des épreuves d'étalonnage : les Universités en proposent une pour les formations d'ingénieur et en sciences[39] et les Hautes Écoles pour les formations de maîtres[40]. La participation à une telle épreuve peut être libre ou requise, selon les cas, mais l'échec n'est pas, ou pas encore, sanctionné. Les responsables signalent toutefois un effet favorable quant au succès en première année[41].

Un second ensemble de mesures vise à inciter ou à obliger les étudiants dont le rendement est bas et dont les chances de succès sont dès lors limitées à reconsidérer leur choix et à se réorienter. La base réglementaire est l'article II.246 du CHO stipulant qu'une institution peut imposer des mesures contraignantes quant à la poursuite des études en cas de rendement insuffisant. Les diverses institutions ont mis en place des dispositifs adaptés à leur profil, par exemple l'interdiction de se réinscrire pour la même formation en cas de rendement inférieur à 30 % ou le refus d'une troisième inscription. En plus, les institutions tendent à redéfinir une unité initiale de 60 crédits, qui ne correspond pas nécessairement à une année, mais forme un ensemble pouvant être clôturé par une délibération. La diversité des mesures est grande, ce qui rend l'estimation des effets compliquée ; cette variété offre d'une part des opportunités aux étudiants qui peuvent choisir l'institution qui leur convient le mieux, mais elle a d'autre part pour conséquence que le paysage manque de lisibilité. L'accord gouvernemental flamand se propose de rendre les mesures plus uniformes en définissant entre autres comme seuil un rendement de 50 % et en imposant aux étudiants de choisir au moins 50 crédits par année. Ces propositions font pour le moment l'objet de vérifications empiriques et de négociations avec les institutions.

Le mécanisme sous-jacent au financement favorise certainement la flexibilité, mais les effets sont d'une part positifs, comme le montre la réorientation, et d'autre part problématiques, comme l'allongement relatif des études, surtout si celles-ci n'aboutissent pas à un diplôme[42].

4.3. LE PARCOURS DES ÉTUDIANTS BOURSIERS

La part des étudiants boursiers croît pendant la période considérée par VLOR (2020) dans une proportion semblable à celle de la population globale dans les formations professionnelles (136,0 pour les étudiants non boursiers et de 136,7 pour les boursiers), mais non dans les formations académiques : le taux de croissance des étudiants non boursiers est bien plus important, respectivement 103,5 et 111,5 (VLOR 2020, tableau 3). Par ailleurs, le taux de diplomation des boursiers baisse dans les deux cas ; le pourcentage de boursiers obtenant un diplôme de bachelier décroît entre 2008-2009 et 2017-2018 de 2,2 % dans le cas des formations professionnelles et de presque 3 % dans les formations académiques ; en outre, le taux de croissance des diplômes fait apparaître une opposition nette entre les deux catégories dans le cas des formations académiques : pour les boursiers il est de 90,4, soit un déclin net, et pour les non-bousiers il atteint 112,0, ce qui est en ligne avec l'évolution des inscriptions. Les mesures n'ont donc pas eu d'effet positif dans le cas des formations académiques et

[36] Cf. https://columbus.onderwijskiezer.be/
[37] Cf. https://www.kuleuven.be/luci/verken_jezelf
[38] Cf. https://vraaghetaansimon.be/registreer
[39] Cf. https://www.ijkingstoets.be/
[40] Cf. https://www.vlaanderen.be/instaptoets-lerarenopleiding
[41] Cf. pour les formations scientifiques les données dans https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1602472.
[42] En principe la flexibilisation aurait pu mener à une participation accrue d'étudiants qui rejoignent l'enseignement après une période de travail ; faute de données précises, cette hypothèse ne peut être vérifiée, mais le taux de participation aux formations tout au long de la vie est resté stable ces dernières années (Vlaamse Regering, 2020).

le tableau est mitigé dans le cas des formations professionnelles : croissance des effectifs en ligne avec l'évolution générale, mais baisse du taux de diplomation. Pour les boursiers, les mesures visant à soutenir, grâce à un bonus financier pour les institutions, la participation d'étudiants appartenant à des groupes dont la situation requiert un soutien spécifique n'ont donc pas produit les effets escomptés.

5 CONCLUSION

L'analyse du mécanisme de financement et la discussion relative au parcours des étudiants montrent que les mécanismes financiers n'atteignent pas systématiquement les objectifs qui leur sont prêtés et n'ont pas toujours produit les effets attendus. Elles soulèvent également une question plus fondamentale : le parcours des étudiants et le financement des institutions doivent-ils être approchés en termes de rendement et d'efficacité, comme le suggèrent les mesures proposées et certains groupes comme VOKA (2018), ou en fonction de la formation personnelle et intellectuelle des étudiants et des valeurs fondamentales de la recherche et du service à la société ?

BIBLIOGRAPHIE

Regeringscommissariaat Hoger Onderwijs (2019) « Verslag over de financiële toestand en de evolutie van het personeelsbestand van het Hoger Onderwijs in 2019 », https://www.vlaanderen.be/publicaties/verslag-over-de-financiele-toestand-en-de-evolutie-van-het-personeelsbestand-van-het-hoger-onderwijs.

Rekenhof (2018) « Integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten », verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement, https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1417483 .

Vercruysse, N. et De Cock, L. (2009) « De financiering van het hoger onderwijs », *Vlaanderen Federale Overheidsdienst Financiën – Documentatieblad*, 69(4), pp. 91-137.

Vlaams Netwerk van Ondernemingen (VOKA) (2018) Hoger Onderwijs, slimmere financiering, betere parameters voor excellent onderwijs, Hoger onderwijs, slimmere financiering | Voka.

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (2017) Advies over trajectstarters als alternatief voor het leerkrediet, advies over trajectstarters als alternatief voor het leerkrediet (vlor.be)

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (2020) Advies: de grenzen van de flexibilisering?, De grenzen van de flexibilisering? | Vlor

Vlaamse Regering (2012) Decreet betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten, 13/07/2012, https://www.etaamb.be/nl/decreet-van-13-juli-2012_n2012036158.html.

Vlaamse Regering (2013) Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs (citeeropschrift: "Codex Hoger Onderwijs"), 11/10/2013, https://codex.vlaanderen.be/portals/codex/documenten/1023887.html.

Vlaamse Regering (2015) Evaluatie van een aantal aspecten van de financiering van het Hoger Onderwijs, 273 p. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Evaluatie-financiering-Hoger-Onderwijs.pdf

Vlaamse Regering (2018) Decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten, 04/05/2018, https://www.etaamb.be/nl/decreet-van-04-mei-2018_n2018012999.html.

Vlaamse Regering (2020) Conceptnota: De Lerende samenleving, https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/38649

COMPARAISON DES PARCOURS UNIVERSITAIRES ENTRE DEUX SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT : ANNÉE D'ÉTUDE VERSUS ACCUMULATION DE CRÉDITS

Catherine Dehon (ULB)[1]
Léonore Lebouteiller (ULB)[2]

[1] Université libre de Bruxelles, professeure, Catherine.Dehon@ulb.be
[2] Université libre de Bruxelles, chercheuse, Leonore.Lebouteiller@ulb.be

RÉSUMÉ

Cette étude a comme objectif d'étudier les effets du décret « Paysage » sur les parcours des étudiants en analysant les abandons et les obtentions d'un diplôme. Plus particulièrement, la réforme mise en œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles donne l'opportunité de comparer de manière quantitative deux types de systèmes : un système basé sur la réussite d'années d'études (dit de « Bologne ») et un système d'accumulation de crédits (dit « Paysage »). En effet, la discontinuité dans le système induite par le changement de législation peut de manière raisonnable être considérée comme l'élément principal permettant d'expliquer les ruptures de comportement des différents acteurs de l'enseignement supérieur (étudiants, professeurs, etc.) avec des impacts sur l'obtention du diplôme et les abandons. Cette recherche utilise les modèles d'analyse de survie aussi appelée la méthodologie d'historique des événements. Ces modèles considèrent non seulement si l'événement se produit, mais surtout quand il se produit. En outre, ces modèles multivariés sont indispensables pour tenir compte d'éventuelles modifications dans le temps des profils des étudiants afin de mettre en évidence les impacts liés directement à la mise en place du décret « Paysage ». Par ailleurs, une attention particulière est également portée sur l'impact du décret « Paysage » pour les étudiants provenant de milieux socio-économiques défavorisés.

Mots-clés : enseignement supérieur, obtention d'un diplôme, abandon, accumulation de crédits, année d'études

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of the 'Paysage'' decree on student pathways by analyzing dropouts and graduations. In particular, the policy-imposed reform provides an opportunity to quantitatively compare two types of systems: a system based on the successful completion of years of study (the so-called "Bologna" system) and a credit accumulation system (the so-called "Paysage" system). The discontinuity in the system induced by the change of legislation can indeed reasonably be considered as the main element to explain behavioral changes of the different actors in higher education (students, professors, etc.) with consequences on graduation and dropouts. This research uses survival analysis models, also called event history methodology. These models do not only consider if the event occurs, but especially when it occurs. In addition, these multivariate models are essential to take into account possible changes in student profiles over time in order to highlight the impacts directly related to the implementation of the 'Paysage' decree. In addition, a particular focus is also placed on the impact of the 'Paysage' decree on students coming from disadvantaged socio-economic backgrounds.

Keywords: higher education, degree, dropout, credit accumulation system, study-year system

Remerciement

Cette étude a été possible grâce au formidable travail de collecte de données d'Alice McCathie (Service Statistiques et Études Prospectives (STEP) de l'ULB). Merci à l'ARES d'avoir mis en lumière le mémoire à la base de cette étude avec le prix Philippe Maystadt.

1 INTRODUCTION DANS LE CONTEXTE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Dans cette étude, nous nous intéressons à l'évolution des parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) de Belgique et plus particulièrement à la réussite des étudiants, entendue comme l'obtention d'un diplôme. La réussite des étudiants est un enjeu majeur, aussi bien au niveau personnel pour l'étudiant, qu'au niveau économique de manière plus générale. Pour aborder cette problématique, il est important de fixer le contexte de financement de ce type d'enseignement. La FWB a opté pour un système d'enseignement supérieur financé essentiellement par des fonds publics, réduisant ainsi de manière considérable les droits d'inscription. Néanmoins, d'après Lambert (2021, dans ce numéro), la FWB est un des seuls « pays[3] » européens[4], à avoir choisi de manière simultanée, des droits d'inscription réduits et un faible niveau de financement public de son enseignement supérieur. À ce contexte financier déjà relativement peu favorable, s'ajoute une augmentation de la diversité des profils des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur. Rappelons que l'accès à l'enseignement supérieur en FWB est essentiellement libre, celui-ci étant possible (sauf pour les études en médecine, sciences dentaires, ingénieur civil et certaines études dans les Écoles supérieures des arts) sur la base du seul certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS). Par ailleurs, plusieurs études ont également mis en évidence que l'enseignement secondaire en FWB était l'un des plus inégalitaires au niveau des pays de l'OCDE (Lafontaine et al., 2019 ; Danhier et Jacobs, 2017). Il n'est donc pas surprenant dans ce contexte d'observer des taux d'échec et d'abandon très élevés à l'université, et des taux d'obtention d'un diplôme relativement faibles (41 % des 25-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur en FWB en 2015) malgré un taux d'accès à l'enseignement supérieur des diplômés de l'enseignement secondaire de 81 % (Lambert, 2020).

Après la réforme dite « de Bologne[5] » en 2004, qui résultait d'une volonté d'uniformisation de l'enseignement supérieur au niveau européen, il était donc assez naturel de vouloir introduire une nouvelle réforme structurelle, dans le but d'une part, de le rendre plus inclusif et flexible en essayant de pallier les inégalités observées dans l'enseignement secondaire et ainsi de remettre plus en avant le rôle d'ascenseur social de l'enseignement supérieur, et d'autre part, d'harmoniser le paysage de l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur en FWB. C'est ainsi qu'est né le *décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, appelé également décret « Paysage », publié le 7 novembre 2013, et prenant effet dès l'année académique 2014-2015. Vu le double objectif poursuivi, ce décret a parfois été qualifié de bicéphale. En effet, il contient deux parties qui pourraient chacune former un décret à part entière : le Titre II intitulé « *De la structure et du paysage de l'enseignement supérieur* » décrivant essentiellement le nouvel organigramme des instances responsables de l'enseignement supérieur, et le Titre III intitulé « *De l'organisation des études et du statut de l'étudiant* » qui traite de l'organisation académique des études avec l'introduction d'une modification majeure basée sur un système de parcours plus flexible pour les étudiants et donc le passage d'un système d'années d'études à un système d'accumulation de crédits. Malheureusement, à l'époque, le Titre II a reçu plus d'attention par les différents responsables du monde académique dans les négociations que le Titre III, alors qu'il était assez prévisible que les modifications apportées dans le Titre III allaient engendrer des impacts majeurs sur les parcours des étudiants.

[3] La Belgique est un État fédéral où les communautés sont compétentes en matière d'enseignement.

[4] La comparaison est réalisée avec les pays européens de niveau de développement comparable (Pays-Bas, France, Allemagne, Danemark, Norvège, Suède, Finlande, Royaume-Uni et Communauté flamande).

[5] Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités. Dans ce décret, les cycles d'études sont harmonisés et la notion de crédit est introduite.

Notre analyse se rapporte uniquement au Titre III et a comme objectif d'étudier les effets du décret « Paysage » sur les parcours des étudiants en analysant les abandons et les obtentions d'un diplôme. Plus particulièrement, la réforme mise en œuvre en FWB donne l'opportunité de comparer de manière quantitative deux types de systèmes : un système d'années d'études (dit de « Bologne ») et un système d'accumulation de crédits (dit « Paysage »). Pour rappel, pour obtenir un diplôme de bachelier (cycle de 180 crédits) dans un système basé sur les années d'études, trois années d'études de 60 crédits doivent être réussies distinctement. Si au terme d'une année académique, les 60 crédits n'ont pas tous été obtenus, l'étudiant n'a pas accès aux 60 crédits de l'année supérieure et reste bloqué dans l'année académique en question. Par contre, pour obtenir un diplôme de bachelier dans un système d'accumulation de crédits, au lieu de raisonner en termes d'années d'études, il faut comprendre que l'ensemble des cours (nommés unités d'enseignement (UE) dans le décret) d'un cycle doit être réussi.

Dans cette analyse, une attention particulière est également portée sur l'impact du décret pour les étudiants provenant de milieux socio-économiques défavorisés.

Les modifications des critères de réussite et de finançabilité des étudiants, ainsi que le passage à un système d'accumulation de crédits favorisant un « renforcement du parcours d'apprentissage personnalisé » de l'étudiant ont-ils atteint les objectifs escomptés de démocratisation de l'enseignement supérieur ? En effet, la flexibilité accordée dans le système dit « Paysage » permet aux étudiants qui n'acquièrent pas l'ensemble des crédits de leur programme annuel (PAE) de rattraper les crédits non acquis plus tard, tout en progressant dans le cycle. Les étudiants en première année pourront également passer dans la suite du cursus (ce qui est vu comme une « réussite » par les étudiants) s'ils n'ont réussi que 45 crédits sur les 60 premiers crédits du cursus. Néanmoins, nous allons montrer dans cette étude que les objectifs de démocratisation ne sont malheureusement pas atteints, et que cette réforme a même dégradé la situation et le parcours académique des étudiants, et aussi pour les étudiants les plus défavorisés. Les craintes exprimées très rapidement par les enseignants se sont donc révélées bien réelles : le décret « Paysage » a tendance à inciter les étudiants à accumuler des crédits, et à laisser de côté les cours posant le plus de difficultés, les amenant à être diplômés, ou à abandonner, plus tardivement.

2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les théories les plus souvent utilisées dans la littérature pour analyser le comportement des étudiants dans leur parcours académique (abandon, persévérance, obtention d'un diplôme) sont liées aux approches économique[6], organisationnelle[7] et interactionnelle[8] (Tinto, 1975 ; Tinto 1992 ; Tinto 1993 ; Bean et Metzer, 1985). Ces modèles mettent en lumière que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant quant à sa décision de poursuivre ou d'arrêter des études supérieures. Ils montrent aussi la difficulté de l'étudiant à s'adapter intellectuellement et socialement à l'enseignement supérieur. Notons que l'influence des caractéristiques des étudiants sur leur parcours a été bien plus explorée dans la littérature que l'importance du système institutionnel mis en place, malgré le fait que celui-ci peut également avoir des impacts importants sur les parcours des étudiants. Citons par exemple, Haarala-Muhonen *et al.* (2017) qui ont suggéré que les politiques aidant les étudiants à développer des compétences en matière d'organisation et de gestion du temps au tout début des études universitaires étaient des déterminants importants pour que les étudiants obtiennent un diplôme dans les temps.

Dans la littérature empirique, de nombreuses caractéristiques socio-économiques et personnelles, ainsi que les performances scolaires antérieures ont été associées à la réussite académique. Citons, parmi les variables classiquement étudiées comme facteurs influençant la réussite académique, l'âge à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Calcagno *et al.*, 2007 ; Bone et Reid, 2013), le genre (Sheard, 2009 ; Sneyers et Dewitte, 2017), la nationalité (Clerici *et al.*, 2015 ; Jochem *et al.*, 1996 ; Bone et Reid, 2013), le revenu familial ou encore le niveau d'éducation des parents (Hu et Kuh, 2002 ; Allen, 1999 ; Chen et Desjardins, 2008). Même si l'accès à l'enseignement supérieur s'est démocratisé au fil des ans, les étudiants issus des couches sociales les plus basses connaissent encore aujourd'hui les taux d'obtention de diplôme les plus bas (Arias Ortiz et Dehon, 2008 et 2013). Le niveau d'éducation peut être mieux compris sur la base des théories du capital humain. D'après le modèle de Becker-Tomes (1976), plus l'engagement des parents à investir dans leurs enfants est élevé, plus la transmission du capital humain est importante. En d'autres termes, le modèle prédit que les enfants issus des familles les plus fragiles accusent un retard en termes de mobilité sociale en raison de contraintes financières ou de niveaux d'éducation inférieurs des parents. Néanmoins, de nombreuses études ont également mis en évidence que l'aide financière réduisait la pénalité liée au fait d'être issu d'un milieu défavorisé (Baker et Velez, 1996 ; Hu et John 2001 ; Desjardins *et al.*, 2002 ; Ishani et Desjardins, 2002 ; Chen et Desjardins, 2008 ; Arendt, 2013 ; Golrick-Rab *et al.*, 2016 ; Zarifa *et al.*, 2018).

En ce qui concerne le parcours scolaire antérieur, il est démontré que les faibles résultats scolaires (Blankenberger *et al.*, 2017 ; Desjardins *et al.*, 1999, Desjardins *et al.*, 2006), les redoublements et les diplômes des écoles secondaires professionnelles (analogues aux écoles secondaires professionnelles et techniques en FWB) influencent négativement l'obtention d'un diplôme (Clerici *et al.*, 2015 ; Meggiolaro *et al.*, 2017). Toutefois, loin de cette vision déterministe, l'investissement dans l'étude, les capacités intellectuelles, les traits de caractère de l'étudiant et bien d'autres facteurs sont des possibilités de compenser les différences socio-économiques initiales dans le niveau d'éducation. Par exemple, Bruffaerts *et al.* (2011) ont montré que la régularité et l'investissement dans les études pouvaient contrecarrer en partie le poids du passé scolaire et les caractéristiques socio-économiques que l'étudiant ne peut contrôler.

6 Théories analysant le comportement de l'étudiant sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité).
7 Théories analysant les décisions de l'étudiant par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution.
8 Théories analysant le comportement de l'étudiant par le biais de ses caractéristiques et du type d'environnement universitaire offert.

La littérature qui se concentre sur l'enseignement supérieur en FWB est en ligne avec la littérature étrangère. Néanmoins, aucune étude ni dans la littérature internationale ni dans la littérature en FWB n'analyse l'impact du type de système (années d'études *versus* accumulation de crédit) sur les parcours des étudiants. Dans notre étude, l'accent est justement mis sur l'analyse des impacts de cette transition imposée par le décret « Paysage » sur les parcours des étudiants, et en particulier sur les étudiants les plus vulnérables au niveau socio-économique. La contribution de cette étude à l'ensemble de la littérature est donc double. Premièrement, elle vise à compléter la littérature existante concernant les caractéristiques des étudiants associées à la réussite académique. Ensuite, et principalement, c'est la première fois que les impacts d'un passage d'un système basé sur les années d'études à un système d'accumulation de crédits sur les abandons et l'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur sont étudiés.

3 CAS D'ÉTUDE : DONNÉES, VARIABLES ET ANALYSES DESCRIPTIVES EXPLORATOIRES

Afin d'étudier l'effet du décret Paysage sur la réussite universitaire, une base de données des étudiants inscrits à l'Université libre de Bruxelles[9] (ULB) est analysée. Celle-ci est longitudinale et permet de suivre 14 386 étudiants inscrits dans le premier cycle de bachelier depuis leur première inscription dans l'enseignement supérieur (étudiants de première génération) jusqu'à ce qu'ils quittent l'université (ou jusqu'à ce que les données ne soient plus disponibles). Pour diminuer au maximum les biais potentiels dans l'analyse des impacts du décret « Paysage » et, par conséquent, de sa réforme majeure, à savoir le passage d'un système d'années d'études à un système d'accumulation de crédits, nous analysons le système en FWB *ante* et *post* décret « Paysage ». Les étudiants sont suivis jusque l'année académique 2018-19[10] et proviennent de quatre cohortes, deux sous le régime d'années d'études dit « Bologne » (2010, 2011) et deux sous le décret « Paysage » (2014, 2015). La discontinuité dans le système induite par le changement de législation peut de manière raisonnable être considérée comme l'élément principal permettant d'expliquer les ruptures de comportements dans les statistiques de réussite des unités d'enseignement (les cours), d'obtention du diplôme et d'abandon.

Cette étude utilise la méthodologie d'analyse de survie aussi appelée la méthodologie d'historique des événements, décrite par Scott et Kennedy (2005), et s'inspire de l'application empirique d'Arias Ortiz et Dehon (2013). Les analyses de survie sont primordiales car elles considèrent non seulement si l'événement se produit, mais surtout quand il se produit (Willett et Singer, 1991). Brièvement, les étudiants de première génération sont suivis depuis leur inscription jusqu'à leur départ de l'ULB[11]. Chaque année, un étudiant rencontre i) le non-résultat (l'étudiant est régulièrement inscrit, n'a pas abandonné et n'est pas diplômé) ii) l'obtention d'un diplôme (dans la suite de l'analyse, nous employons le terme de diplomation) ou iii) l'abandon. Dans les deux derniers cas, l'étudiant disparaît aussitôt de la base de données lorsque l'événement est rencontré. Si un étudiant n'apparaît plus dans la base de données pour une raison autre que la diplomation ou l'abandon et que sa sortie (abandon ou diplomation) de l'ULB n'est dès lors pas connue, on parle d'individu censuré.

Dans cette étude, nous suivons la littérature pour sélectionner les facteurs de réussite et de persistance. Ces variables, qui ont un impact sur la réussite, sont nécessaires si nous voulons mettre en évidence les impacts de l'introduction du décret « Paysage » toutes choses étant égales par ailleurs. Chaque étudiant est donc associé à des caractéristiques intrinsèques (genre, nationalité), du secondaire (redoublement) et de l'enseignement supérieur (boursier). Comme notre but est également d'étudier les impacts du décret sur les publics les plus défavorisés, la variable « boursier[12] » est utilisée comme mesure substitutive du niveau socio-économique de l'étudiant.

À présent que les variables sont clairement identifiées, l'analyse statistique va nous permettre de tester nos hypothèses par rapport à l'introduction du décret « Paysage ». L'analyse peut être résumée en deux parties : d'une part, une analyse descriptive explorant les tendances dans l'évolution des parcours étudiants, et d'autre part, dans la section suivante, une analyse multivariée basée sur des modèles multinomiaux per-

9 L'Université libre de Bruxelles est l'université en FWB qui compte en 2020 le plus d'inscriptions d'étudiants.

10 Les analyses ont également été réalisées en incluant la dernière année disponible, à savoir 2019-2020. Néanmoins, l'impact de la Covid-19 sur l'enseignement, et en particulier sur les évaluations de celui-ci, engendre des perturbations dans la comparaison des deux systèmes et de l'analyse du choc exogène introduit par la modification de législation, qui dès lors ne peut plus être réalisée « toutes choses égales par ailleurs ».

11 Actuellement, aucune base de données ne permet de suivre les étudiants tout au long de leur parcours si ceux-ci changent d'établissement d'enseignement supérieur en FWB.

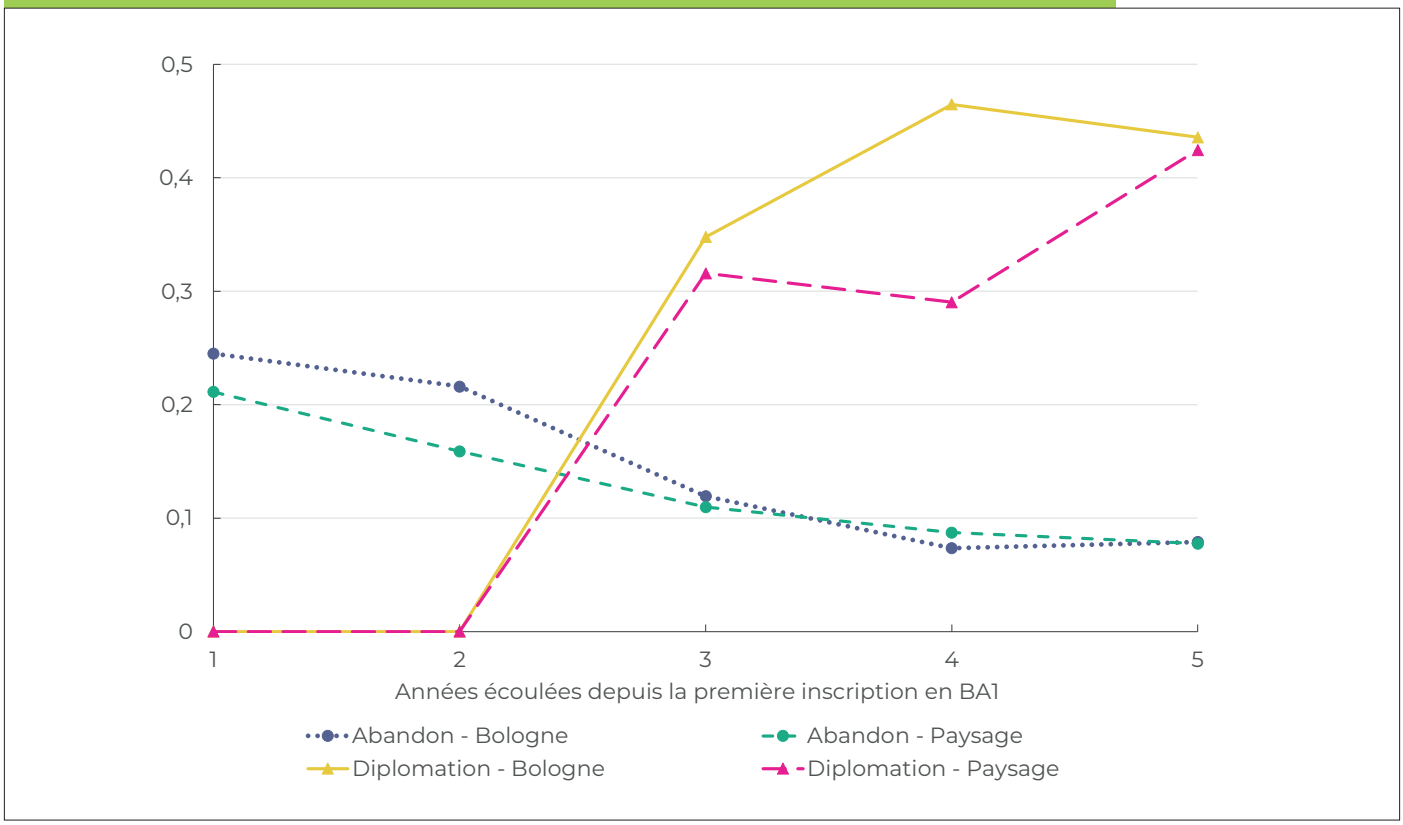
12 Une allocation d'étude ou « bourse d'études » peut être octroyée sur la base de critères sociaux aux étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur qui ont des difficultés matérielles et financières pour suivre leurs études.

mettant de mettre en évidence les impacts du décret « Paysage », tout en contrôlant l'évolution des caractéristiques des étudiants.

Les analyses exploratoires donnent un aperçu de l'effet du décret « Paysage » sur les abandons et diplomations. Dans ce type d'analyse, les taux de hasard sont des statistiques très utiles afin de déterminer la période où la diplomation ou l'abandon est le plus susceptible de se produire. Le taux de hasard du résultat k (k=1 si abandon ou k=2 si diplomation) après t périodes[13] dans le cycle de bachelier est le ratio entre le nombre d'étudiants rencontrant le résultat k en t sur le nombre d'étudiants toujours à risque[14] en t :

$$\widehat{h(k,t)} = \frac{\textit{individus expérimentant le résultat k en t}}{\textit{individus à risque en t}}$$

Graphique 1 : Taux de hasard calculés dans les deux systèmes (Bologne *versus* Paysage) pour les deux sorties du système : l'abandon et la diplomation



Sur le graphique 1, les taux de hasard sont analysés en distinguant les législations « Bologne » et « Paysage ». Bien que les étudiants sous « Paysage » semblent avoir de plus faibles probabilités d'abandonner dans les premières et deuxièmes années que sous « Bologne », ce phénomène semble être au prix d'abandons plus tardifs puisque la courbe des abandons dépasse celle sous le décret « Bologne » après quatre ans à l'université. Au niveau des diplomations, nous remarquons un taux de hasard plus bas en troisième année d'inscription dans le cycle de bachelier, ce qui met en évidence que moins d'étudiants obtiennent leur diplôme dans les temps sous « Paysage ». Le piège du passage de la première année à la poursuite du cursus dès l'acquisition de 45 crédits a été largement néfaste aux étudiants qui, pour la grande majorité, n'arriveront pas à rattraper les crédits résiduels sans perdre au mini-

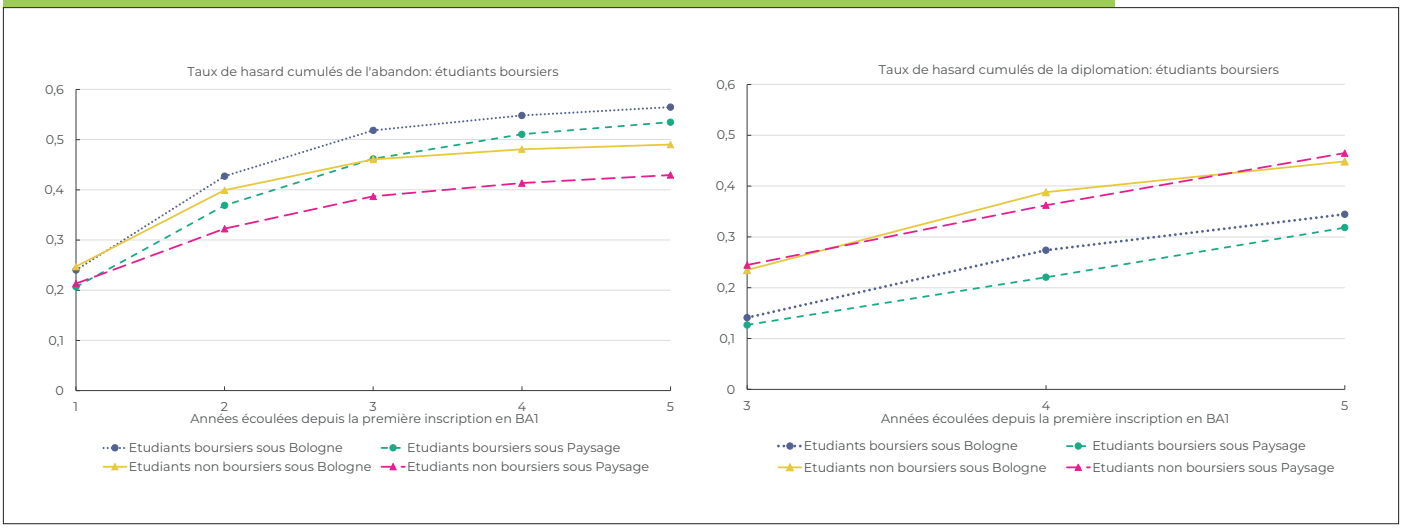
[13] La période t fait référence au nombre d'années depuis lequel l'étudiant est inscrit à l'ULB. Il s'agit donc bien d'une durée depuis sa première inscription. Lors de sa première inscription, t est donc égal à 1.

[14] La population à risque en t représente les étudiants qui sont toujours dans le système en t. Cela signifie qu'ils n'ont pas abandonné et n'ont pas été diplômés lors des années précédentes.

mum une année[15]. Néanmoins, la grande rupture entre les deux systèmes se situe au niveau de la quatrième année d'inscription. En effet, le taux de hasard en t=4 sous « Paysage » est nettement inférieur au taux de hasard sous « Bologne » ce qui souligne encore une fois la tendance d'allonger les études sous « Paysage ». Par ailleurs, pour les étudiants encore dans le cycle la cinquième année, les taux de hasard pour la diplomation en cinquième année entre les deux systèmes sont assez semblables.

Une autre mesure facilement interprétable dans ce type d'analyse est le taux de hasard cumulé. La fonction de hasard cumulée M(k,t) représente la probabilité que le résultat k (abandon ou diplomation) se produise durant les t premières années. Les taux de hasard cumulés peuvent suivre différents schémas lorsqu'ils sont appliqués sur différentes populations étudiantes. Un aspect important traité dans cette étude concerne la façon dont les résultats académiques des étudiants les plus vulnérables ont été influencés par le passage d'un système basé sur les années d'études à un système d'accumulation de crédits.

Graphique 2 : Taux de hasard cumulés dans les deux systèmes (Bologne versus Paysage) comparant les étudiants boursiers et les étudiants non boursiers : abandon à gauche, diplomation à droite



Le graphique 2 (à gauche) montre les taux de hasard cumulés pour les abandons en distinguant les étudiants boursiers et les étudiants non boursiers. Les risques cumulés d'abandons sont relativement plus faibles sous « Paysage » dans les premières années. Cet aperçu graphique met en évidence un report des abandons, plus particulièrement pour les boursiers. Au niveau de la diplomation (graphique 2 à droite), les taux cumulés d'obtenir un diplôme sont systématiquement plus faibles pour les étudiants boursiers. Par ailleurs, on observe clairement pour les deux populations une diplomation plus tardive sous « Paysage », avec un rattrapage partiel en cinquième année pour les étudiants non boursiers, mais aucun rattrapage pour les étudiants boursiers. Le système d'accumulation de crédits a incité les étudiants à retarder l'abandon et la diplomation, et malheureusement plus particulièrement dans la population des étudiants boursiers. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle le système d'accumulation de crédits a incité les étudiants à persévérer, au prix d'une obtention tardive du diplôme pour les étudiants les plus chanceux, mais d'un abandon tardif pour les plus vulnérables. De plus, les données suggèrent que de nombreux étudiants

[15] Moins de 23 % des étudiants créditant entre 45 et 59 crédits lors de leur première inscription obtiendront leur diplôme à l'heure (et donc en trois ans).

boursiers n'ont pas obtenu de diplôme et n'ont pas abandonné leurs études au cours des cinq dernières années. Par conséquent, en attendant l'évolution de la situation dans les années à venir, cet allongement des études n'est évidemment pas en faveur des étudiants les plus précarisés.

Cet allongement des études a évidemment un impact négatif sur les étudiants mais également sur le financement des universités. En effet, un rapide calcul comparant les deux systèmes évalue à un peu moins de 10 % l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits dans le cycle de bachelier par le seul impact de l'allongement des études. Sachant que le financement des universités est réalisé en enveloppe fermée, cela a un impact non négligeable sur le financement par étudiant.

4 MODÉLISATION MULTIVARIÉE DES PARCOURS UNIVERSITAIRES

Les taux de hasard et taux de hasard cumulés sont des analyses utiles à la compréhension des évolutions. Néanmoins, ces analyses descriptives ne tiennent pas compte des nombreux facteurs pouvant influencer simultanément les parcours des étudiants. Dans cette section, nous mettons en place un modèle multivarié permettant de prendre en compte une éventuelle modification dans le temps des profils des étudiants afin de mettre en évidence les impacts liés directement à la mise en place du décret « Paysage ».

Le modèle utilisé pour estimer les taux de hasard est le modèle multinomial logit de Scott et Kennedy (2005), qui permet de tenir compte d'événements à risque compétitifs[16].

Encadré 1 – Modèle multinomial logit de Scott et Kennedy (2005)

Suivant ce modèle, le taux de hasard pour l'étudiant i (i=1,…n) d'apparition de l'événement k (k=1, 2) au temps t (t=0,1,…T) est donné dans un modèle simple sans interaction par :

$$h_i(k,t) = \frac{e^{(\alpha_{k1}D_{i1} + \cdots + \alpha_{kT}D_{iT} + \gamma_k P_{it} + \beta_k X_{it})}}{1 + \sum_{l=1}^{K} e^{(\alpha_{k1}D_{i1} + \cdots + \alpha_{kT}D_{iT} + \gamma_k P_{it} + \beta_k X_{it})}}$$

où X_{it}, sont les variables explicatives (le genre, la nationalité, boursier ou non, et doubleur dans le secondaire ou non) associées à l'étudiant i au temps t, D_{it} les variables binaires temporelles et P_{it} la variable de contrôle pour l'application de la réforme « Paysage » qui est égale à 0 pour les cohortes sous le système d'années d'études de Bologne et à 1 pour les cohortes sous le décret Paysage. Les paramètres de régression α_k (k=1, 2) contrôlent l'effet du temps, les paramètres β_k (k=1, 2) mesurent l'impact des variables explicatives sur l'apparition de l'événement k, et les paramètres γ_k capturent l'effet du passage d'un système d'années d'études à un système d'accumulation de crédits. Pour faciliter l'interprétation des paramètres, la transformation logarithmique de l'équation ci-dessous permet d'interpréter le log du ratio du taux de hasard (appelé odds ratio) entre l'apparition de l'événement k (k=1, 2) par rapport au non-évènement :

$$log\left(\frac{h_i(k,t)}{h_i(0,t)}\right) = \alpha_{k1}D_{i1} + \cdots + \alpha_{kT}D_{iT} + \gamma_k P_{it} + \beta_k X_{it}$$

avec $h_i(0,t) = 1 - \sum_{l=1}^{K} h_i(l,t)$. Par ailleurs, les trois hypothèses classiques du modèle (l'hypothèse de linéarité, l'hétérogénéité non observée et l'hypothèse de proportionnalité) sont prises en compte dans cette analyse.

[16] Les évènements d'abandon et d'obtention du diplôme ne sont pas indépendants, il est donc important de tenir compte de cette structure temporelle.

Les modèles du tableau 1 reprennent les impacts de caractéristiques personnelles des étudiants (genre et nationalité), d'une variable du parcours antérieur de l'étudiant (le fait d'avoir doublé ou non dans l'enseignement secondaire) et d'une variable permettant de caractériser le statut socio-économique de l'étudiant (boursier ou non boursier). À ces variables de contrôles s'ajoute la variable binaire « Paysage » sans interaction avec la variable « Temps », imposant ainsi un impact constant de cette variable tout au long du parcours de l'étudiant (hypothèse de proportionnalité).

Tableau 1 : Modèle de survie en temps discret à risques compétitifs. Modèle multinomial avec le paramètre de la variable « Paysage » constant dans le temps

Variables	Système d'éducation		Système d'éducation + statut socio-économique		Système d'éducation + statut socio-économique + genre et nationalité		Système d'éducation + statut socio-économique + genre et nationalité + parcours antérieur	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Abandon	Diplomation	Abandon	Diplomation	Abandon	Diplomation	Abandon	Diplomation
Paysage	-0,237***	-0,351***	-0,235***	-0,367***	-0,231***	-0,384***	-0,243***	-0,379***
	0,027	*0,034*	*0,027*	*0,034*	*0,027*	*0,035*	*0,028*	*0,035*
Boursier			0,155***	-0,542***	0,200***	-0,601***	0,0510*	-0,537***
			0,029	*0,038*	*0,029*	*0,039*	*0,030*	*0,039*
Femme					-0,164***	0,269***	-0,0828***	0,227***
					0,027	*0,034*	*0,028*	*0,035*
Belge					-0,245***	0,314***	-0,0823***	0,217***
					0,031	*0,041*	*0,032*	*0,042*
Doubleur secondaire							0,856***	-0,535***
							0,028	*0,039*
Variables Temps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Notes : Écart-type en italique
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Quatre modèles ont été estimés sur la base de l'analyse des quatre cohortes en fonction d'ensembles de variables de contrôle différents. Le premier modèle (équations 1 et 2) comprend uniquement l'impact du système d'éducation. Le deuxième modèle (équations 3 et 4) incorpore les deux variables qui nous intéressent particulièrement dans cet article : le système d'éducation (variable Paysage) et le statut socio-économique de l'étudiant (variable Boursier). Sur la base des équations (3) et (4), la probabilité relative estimée d'abandonner plutôt que de rester inscrit dans le système est 21 %[17] plus faible dans le système d'accumulation de crédits par rapport au système d'années d'études. Par ailleurs, la probabilité relative estimée d'être diplômé plutôt que de rester inscrit dans le système est 31 %[18] plus faible dans le système d'accumulation de crédits par rapport au système d'années d'études. Ceci reflète bien les perceptions des acteurs de l'enseignement supérieur d'un allongement significatif des études. De plus, nous avons également des effets significatifs de la variable Boursier en termes d'abandon et de diplomation. En effet, la probabilité relative estimée d'être diplômé (d'abandonner) plutôt que de rester inscrit dans le système est 42 %[19] (17%[20]) plus faible (élevée) pour un étudiant boursier que pour un étudiant non

[17] Pour obtenir le odds ratio (aussi appelé rapport de chances ou encore risque relatif), il faut prendre la transformation exponentielle (transformation inverse de la fonction logarithmique) des estimations des paramètres de régression. Nous avons donc ici : exp(-0,235) = 0,790.
[18] Exp(-0,367) = 0,693.
[19] Exp(-0,542) = 0,582.
[20] Exp(0,155) = 1,1677.

boursier. Ces effets restent similaires pour le modèle (équations 7 et 8) où les variables genre, nationalité et parcours antérieur ont été ajoutés. On observe des impacts significatifs du genre (probabilité plus élevée d'être diplômé et probabilité moindre d'abandonner pour une femme), de la nationalité (probabilité plus élevée d'être diplômé et probabilité moindre d'abandonner pour un étudiant belge) et du parcours antérieur dans le secondaire (probabilité plus élevée d'être diplômé et probabilité moindre d'abandonner pour un étudiant n'ayant jamais doublé dans le secondaire). Ces différents résultats sont tout à fait en cohérence avec la littérature belge et étrangère.

Les modèles proposés dans le tableau 1 s'appuient sur l'hypothèse de proportionnalité de la variable Paysage qui impose une influence constante tout au long du parcours de l'étudiant. Or cette hypothèse ne peut être réellement validée de manière empirique. Dès lors, les estimations des modèles dans le tableau 2 sont données sur la base de la prise en compte d'un impact différencié dans le parcours de l'étudiant du système d'accumulation de crédits (Paysage). Les modèles sont donc complétés en ajoutant une interaction entre la variable « Paysage » (variable P) et les variables temporelles binaires (variables D).

Tableau 2 : Modèle de survie en temps discret à risques compétitifs. Modèle multinomial avec l'impact de la variable « Paysage » variable dans le temps

Variables	Système d'éducation		Système d'éducation + statut socio-économique		Système d'éducation + statut socio-économique + genre et nationalité		Système d'éducation + statut socio-économique + genre et nationalité + parcours antérieur	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Abandon	Diplomation	Abandon	Diplomation	Abandon	Diplomation	Abandon	Diplomation
Paysage x Temps 1	-0,192***	-0,122	-0,191***	-0,126	-0,187***	-0,133	-0,196***	-0,126
	0,040	*1,797*	*0,040*	*1,786*	*0,040*	*1,776*	*0,041*	*1,738*
Paysage x Temps 2	-0,378***	-0,198	-0,376***	-0,203	-0,373***	-0,211	-0,389***	-0,203
	0,050	*2,167*	*0,050*	*2,154*	*0,050*	*2,142*	*0,050*	*2,099*
Paysage x Temps 3	-0,159**	-0,171***	-0,156**	-0,182***	-0,154**	-0,187***	-0,181**	-0,174***
	0,070	*0,047*	*0,070*	*0,047*	*0,070*	*0,048*	*0,070*	*0,048*
Paysage x Temps 4	-0,128	-0,769***	-0,121	-0,790***	-0,109	-0,813***	-0,107	-0,814***
	0,112	*0,063*	*0,112*	*0,064*	*0,112*	*0,064*	*0,113*	*0,065*
Paysage x Temps 5	-0,0433	-0,052	-0,0351	-0,0787	-0,0117	-0,12	0,0351	-0,147
	0,167	*0,091*	*0,167*	*0,091*	*0,167*	*0,092*	*0,168*	*0,092*
Boursier			0,156***	-0,544***	0,201***	-0,604***	0,0514*	-0,539***
			0,029	*0,038*	*0,029*	*0,039*	*0,030*	*0,039*
Femme					-0,164***	0,272***	-0,0834***	0,230***
					0,027	*0,034*	*0,028*	*0,035*
Belge					-0,246***	0,316***	-0,0830***	0,219***
					0,031	*0,041*	*0,032*	*0,042*
Doubleur secondaire							0,856***	-0,538***
							0,028	*0,040*
Variables Temps	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Notes : Écart-type en italique

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Quatre modèles ont également été estimés en fonction d'ensembles différents de variables explicatives. Le premier modèle (équations 1 et 2) comprend le système d'éducation (variable Paysage) avec une évolution temporelle. Le deuxième modèle (équations 3 et 4) incorpore en plus le statut socio-économique de l'étudiant (variable Boursier). La probabilité relative estimée d'abandonner plutôt que de rester inscrit dans le système est significativement plus faible dans le système d'accumulation de crédits par rapport au système d'années d'études lors des trois premières années dans le cycle pour l'étudiant. Par ailleurs, la probabilité relative estimée d'être diplômé plutôt que de rester inscrit dans le système est significativement plus faible dans le système d'accumulation de crédits par rapport au système d'années d'études lors de la troisième (diplomation à l'heure) et la quatrième année. Nous voyons donc clairement qu'il y a un effet temporel dans l'impact du système Paysage impliquant l'allongement des études, avec des abandons et diplomations plus tardifs. Par ailleurs, nous avons également des effets significatifs de la variable Boursier en terme d'abandon et de diplomation. En effet, la probabilité relative estimée d'être diplômé (d'abandonner) plutôt que de rester inscrit dans le système est 42 % (17 %) plus faible (élevée) pour un étudiant boursier que pour un étudiant non boursier. Ces effets restent similaires pour le modèle (équations 7 et 8) où les variables genre, nationalité et parcours antérieur ont été ajoutés. Comme pour les premières analyses réalisées sans l'interaction entre le système et le temps, on observe des impacts significatifs du genre (probabilité plus élevée d'être diplômé et probabilité moindre d'abandonner pour une femme), de la nationalité (probabilité plus élevée d'être diplômé et probabilité moindre d'abandonner pour un étudiant belge) et du parcours antérieur dans le secondaire (probabilité plus élevée d'être diplômé et probabilité moindre d'abandonner pour un étudiant n'ayant jamais doublé dans le secondaire). Les deux types de modèles utilisés (avec et sans interaction) apportent des interprétations cohérentes montrant la robustesse des résultats proposés.

Les interprétations précédentes faisaient toutes intervenir des risques relatifs, qui sont parfois difficiles à appréhender de manière intuitive. Pour déterminer l'impact d'une variable sur la probabilité d'abandonner ou d'être diplômé (et non sur la probabilité relative au non événement), il est nécessaire de calculer les effets marginaux. Pour ce faire, on a besoin de fixer les autres variables du modèle. Nous allons donc calculer l'impact sur ces probabilités du passage d'un système d'années d'études à un système d'accumulation de crédits pour quatre profils d'étudiants différents : une étudiante belge n'ayant jamais doublé dans le secondaire et non boursière (Profil 1), une étudiante boursière belge n'ayant jamais doublé dans le secondaire (Profil 2), un étudiant belge ayant doublé au moins une fois dans le secondaire et non boursier (Profil 3) et un étudiant boursier belge ayant doublé au moins une fois dans le secondaire (Profil 4). Le tableau 3 reprend les impacts sur les probabilités d'abandon et de diplomation d'un passage à un système d'accumulation de crédits pour les quatre profils d'étudiants pour le modèle le plus complet (équations 7 et 8) du tableau 1 où le paramètre de la variable « Paysage » est constant dans le temps.

Pour une étudiante belge n'ayant jamais doublé dans le secondaire et non boursière (Profil 1), l'effet marginal du passage à un système d'accumulation de crédits lors de la première année sur l'abandon est de -1,9 %, ce qui veut dire que la probabilité d'abandonner dans les cinq premières années est en moyenne 1,9 % moindre sous Paysage que sous Bologne pour les étudiants ayant le profil 1. Néanmoins, ce qui est beaucoup plus inquiétant est l'effet marginal associé à la diplomation : la probabilité d'être diplômée dans les cinq premières années est en moyenne 3,4 % moindre sous Paysage que sous Bologne pour les étudiants ayant un profil très favorable en termes de caractéristiques de réussite (Profil 1). Cependant, lorsque ce Profil 1 d'une étudiante non boursière est

Tableau 3 : Effets marginaux de l'impact de la variable « Paysage » par profil

	Profil 1 Étudiante belge non doubleuse non boursière	Profil 2 Étudiante belge non doubleuse boursière	Profil 3 Étudiant belge doubleur secondaire non boursier	Profil 4 Étudiant belge doubleur secondaire boursier
Abandon	-0,019***	-0,022***	-0,037***	-0,041***
	0,003	*0,003*	*0,005*	*0,005*
Diplomation	-0,034***	-0,031***	-0,025***	-0,018***
	0,003	*0,003*	*0,003*	*0,002*

Notes : Écart-type en italique
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

comparé à une étudiante boursière toute autre chose étant égale par ailleurs (Profil 2), la probabilité d'abandonner diminue légèrement pour atteindre -0,022 et la probabilité d'obtenir un diplôme endéans les cinq ans augmente également un peu pour atteindre -0,031. Une comparaison similaire peut être effectuée avec le profil d'un étudiant belge ayant doublé au moins une fois dans le secondaire (Profil 3) et non boursier avec son homologue boursier (Profil 4) sachant que pour ces profils d'étudiants les probabilités d'obtenir au final un diplôme sont moindres. À nouveau, on observe que les étudiants boursiers ont une probabilité plus faible d'abandonner et d'être diplômés que leurs homologues non boursiers. Cela peut s'expliquer par deux facteurs. Premièrement, les étudiants dits « favorables » sont davantage touchés par le passage de la règle des 45 crédits en première année (cf. Introduction). Deuxièmement, les étudiants boursiers ont déjà sous Bologne des taux de diplomation inférieurs aux non-boursiers, ce qui implique que, de manière relative, le passage de Bologne à Paysage pourrait moins impacter les étudiants boursiers dans les cinq premières années.

Toutefois, comme nous avons vu que les impacts de la réforme Paysage n'étaient pas constants tout au long du parcours de l'étudiant, les effets marginaux associés aux variables d'interaction entre le temps et la variable Paysage sont également calculés pour les profils 1 à 4. Le tableau 4 reprend les impacts temporels sur les probabilités d'abandon et de diplomation dans le parcours des étudiants d'un passage à un système d'accumulation de crédits pour les quatre profils d'étudiants pour le modèle le plus complet (équations 7 et 8) du tableau 2 où le paramètre de la variable « Paysage » varie dans le temps.

Pour une étudiante belge n'ayant jamais doublé dans le secondaire et non boursière (Profil 1), l'effet marginal du passage à un système d'accumulation de crédits lors de la première année sur l'abandon est de -1,7 %, ce qui veut dire que la probabilité d'abandonner la première année est en moyenne 1,7 % moindre sous Paysage que sous Bologne pour les étudiants ayant le profil 1. Les différences en terme d'abandon sont négatives jusqu'à la quatrième année et deviennent positives en cinquième année. Néanmoins, celles-ci ne sont pas significativement différentes de zéro. Par contre, l'impact pour ce profil d'étudiant en termes de diplomation est significatif et assez important en troisième et quatrième années dans le cycle : la probabilité d'être diplômée la troisième année (à l'heure) est en moyenne 1,5 % plus faible sous Paysage que sous Bologne et cette différence monte jusque 7,3 % pour une diplomation la quatrième année. Des constats similaires peuvent être donnés pour les trois autres profils d'étudiants considérés. Les différences en termes d'effet marginal entre les différents profils sont assez limitées, mais à nouveau les impacts du décret « Paysage » pour les étudiants non boursiers (Profils 1 et 3) sont plus faibles au niveau des abandons que pour leurs homologues respectifs (Profils 2 et 4).

Table 4 : Effets marginaux de l'impact de la variable « Paysage x Temps » par profil

	Profil 1 Étudiante belge non doubleuse non boursière	Profil 2 Étudiante belge non doubleuse secondaire boursière	Profil 3 Étudiant belge doubleur secondaire non boursier	Profil 4 Étudiant belge doubleur secondaire boursier
Paysage x Temps 1				
Abandon	-0,017	-0,018	-0,032	-0,035
	13,862	*12,930*	*24,111*	*18,445*
Diplomation	-0,01	-0,009	-0,006	-0,005
	162,733	*145,608*	*126,858*	*93,603*
Paysage x Temps 2				
Abandon	-0,032	-0,035	-0,063	-0,067
	13,930	*12,813*	*24,367*	*18,542*
Diplomation	-0,016	-0,014	-0,009	-0,007
	195,383	*172,268*	*150,174*	*110,046*
Paysage x Temps 3				
Abandon	-0,015*	-0,016*	-0,029*	-0,031*
	0,006	*0,006*	*0,012*	*0,012*
Diplomation	-0,015***	-0,013***	-0,010**	-0,007**
	0,004	*0,004*	*0,003*	*0,003*
Paysage x Temps 4				
Abandon	-0,003	-0,004	-0,008	-0,012
	0,010	*0,011*	*0,020*	*0,021*
Diplomation	-0,073***	-0,063***	-0,053***	-0,038***
	0,005	*0,004*	*0,004*	*0,003*
Paysage x Temps 5				
Abandon	0,005	0,005	0,009	0,009
	0,016	*0,018*	*0,031*	*0,032*
Diplomation	-0,014	-0,013	-0,011	-0,008
	0,008	*0,007*	*0,006*	*0,005*

Notes : Écart-type en italique
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Les résultats des analyses de survie indiquent que les étudiants ont une probabilité moindre d'abandonner lors des premières années à l'université sous le décret Paysage. Ce résultat renforce l'hypothèse suggérant que le décret Paysage a incité les étudiants à persévérer dans les premières années de leur parcours scolaire, au détriment d'abandons tardifs. Concernant la diplomation, les résultats des analyses de survie et les taux de hasard cumulés montrent un impact global négatif du passage à un système d'accumulation de crédits, avec une diplomation en trois (étudiants à l'heure) et quatre ans significativement plus faible sous le décret Paysage, avec un rattrapage partiel en cinquième année sauf pour les étudiants boursiers. Ceci soutient l'idée que le décret Paysage a affecté négativement la diplomation des étudiants et en particulier des étudiants provenant de milieux défavorisés.

5 DISCUSSION ET CONCLUSION

Le passage d'une logique d'années d'études à une logique d'accumulation de crédits – mise en place dans une perspective de sécuriser les étudiants en début de cursus en cas d'accident et de leur permettre ainsi de rattraper dans la suite du parcours les crédits échoués – n'a malheureusement pas atteint ses objectifs. Ce contexte institutionnel de plus grande flexibilité a incité les étudiants à reporter les difficultés à plus tard sans avoir envisagé une possible réorientation. Or, inciter des réorientations rapides, si le choix de départ n'est pas adéquat, permet d'augmenter les chances de diplomation (Arias Ortiz et Dehon, 2013).

Les résultats de cette étude suggèrent que le décret Paysage a incité les étudiants à allonger la durée de leurs études par le biais de diplomations tardives dans le meilleur des cas, mais également par des abandons après de nombreuses années dans le système. L'inefficience induite par le décret est moralement et financièrement coûteuse pour nombre d'étudiants et de familles, ainsi que pour la société. L'assouplissement des règles de réussite dans l'éducation supérieure était donc bien un cadeau empoisonné. Dès lors, une réforme de ce décret est attendue par un grand nombre d'acteurs, en espérant que les propositions pourront renverser les tendances négatives induites par le décret Paysage mis en place en 2014.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, D. (1999) « Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence », *Research in higher education*, 40(4), pp. 461–485.

Arendt, J. N. (2013) « The effect of public financial aid on dropout from and completion of university education: evidence from a student grant reform », *Empirical Economics*, 44(3), pp. 1545–1562.

Arias Ortiz, E. et Dehon, C. (2008) « What are the Factors of Success at University? A Case Study in Belgium », *CESifo Economic Studies*, 54(2), pp. 121–148.

Arias Ortiz, E. et Dehon, C. (2013) « Roads to Success in the Belgian French Community's Higher Education System: Predictors of Dropout and Degree Completion at the Université Libre de Bruxelles », *Research in Higher Education*, 54(6), pp. 693–723.

Baker, T. L. et Velez, W. (1996) « Access to and Opportunity in Postsecondary Education in the United States: A Review », *Sociology of Education*, 69, pp. 82-101.

Bean, J. et Metzer, B. (1985) « A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition », *Review of Educational Research*, 55(4), pp. 485-540.

Becker, G. S. et Tomes, N. (1976) « Child endowments and the quantity and quality of children », *Journal of political Economy*, 84(4, Part 2), pp. S143–S162.

Blankenberger, B., Lichtenberger, E., Witt, M. A. et Franklin, D. (2017) « Diverse Students, High School Factors, and Completion Agenda Goals: An Analysis of the Illinois Class of 2003 », *Education and Urban Society*, 49(5), pp. 518–545.

Bone, E. et Reid, R. (2013) « First course at university: Assessing the impact of student age, nationality and learning style », *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 4(1), pp. 95-107.

Bruffaerts, C., Dehon, C. et Guisset, B. (2011) « Can schooling and socio-economic level be a millstone to a student's academic success? », *ECARES Working paper* 2011-016.

Calcagno, J. C., Crosta, P., Bailey, T. et Jenkins, D. (2007) « Does Age of Entrance Affect Community College Completion Probabilities? Evidence From a Discrete-Time Hazard Model », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(3), pp. 218–235.

Chen, R. et DesJardins, S. L. (2008) « Exploring the Effects of Financial Aid on the Gap in Student Dropout Risks by Income Level », *Research in Higher Education*, 49(1), pp. 1–18.

Clerici, R., Giraldo, A. et Meggiolaro, S. (2015) « The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy », *Studies in Higher Education*, 40(9), pp. 1535–1549.

Danhier, J. et Jacobs, D. (2017) « Aller au-delà de la ségrégation scolaire : Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles », Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

DesJardins, S., Ahlburg, D. et McCall, B. (1999) « An event history model of student departure », *Economics of Education Review*, 18(3), pp. 375–390.

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. et McCall, B. P. (2002) « Simulating the longitudinal effects of changes in financial aid on student departure from college », *Journal of Human resources*, 37(3), pp. 653–679.

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. et McCall, B. P. (2006) « An integrated model of application, admission, enrollment, and financial aid », *The Journal of Higher Education*, 77(3), 381–429.

Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., Harris, D. N. et Benson, J. (2016) « Reducing Income Inequality in Educational Attainment: Experimental Evidence on the Impact of Financial Aid on College Completion », *American Journal of Sociology*, 121(6), pp. 1762–1817.

Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E. et Lindblom-Ylänne, S. (2017) « How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? » *Higher Éducation*, 74(6), pp. 949–962.

Hu, S. et John, E. P. S. (2001) « Student Persistence in a Public Higher Education System: Understanding Racial and Ethnic Differences », *The Journal of Higher Education*, 72(3), pp. 265-286.

Hu, S. et Kuh, G. D. (2002) « Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics », *Research in Higher Education*, 43(5), pp. 555–575.

Ishitani, T. T. et DesJardins, S. L. (2002) « A Longitudinal Investigation of Dropout from College in the United States », *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(2), pp. 173–201.

Jochems, W., Snippe, J., Smid, H. J. et Verweij, A. (1996) « The academic progress of foreign students: study achievement and study behaviour », *Higher Education*, 31(3), pp. 325–340.

Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A. et Quittre, V. (2019) « Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences : Premiers résultats de PISA 2019 en Fédération Wallonie-Bruxelles », Université de Liège.

Lambert, J.-P. (2020) « L'enseignement supérieur peut-il être à la fois excellent et démocratique ? Une analyse comparée des systems », *CEREC Working Paper* n° 2020/5, octobre 2020.

Lambert, J.-P. (2021) « Ampleur et effets de la dégradation du financement de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles », *Dynamiques régionales n°11*, pp. 11 à 29.

Meggiolaro, S., Giraldo, A. et Clerici, R. (2017) « A multilevel competing risks model for analysis of university students' careers in Italy », *Studies in Higher Education*, 42(7), pp. 1259– 1274.

Scott, M. A. et Kennedy, B. B. (2005) « Pitfalls in pathways: Some perspectives on competing risks event history analysis in education research », *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 30(4), pp. 413–442.

Sheard, M. (2009) « Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance », *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), pp. 189–204.

Sneyers, E. et De Witte, K. (2017) « The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands », *Studies in Higher Education*, 42(2), pp. 354–389.

Tinto, V. (1975) « Dropout from higher Education: A theorical synthesis of recent research », *Review of Educational Research*, 45(1), pp. 89-125.

Tinto, V. (1992) « Student Attrition and Retention », In: Burton, C.R. et Neave G. (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education. Volume 3*. New York, NY: Pergamon Press.

Tinto, V. (1993) *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.

Zarifa, D., Kim, J., Seward, B. et Walters, D. (2018) « What's Taking You So Long? Examining the Effects of Social Class on Completing a Bachelor's Degree in Four Years », *Sociology of Education*, 91(4), pp. 290–322.

Willett, J. B. et Singer, J. D. (1991) « From whether to when: New methods for studying student dropout and teacher attrition », *Review of Educational Research*, 61(4), pp. 407–450.

Wallonie

Iweps

L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) est un institut scientifique public d'aide à la prise de décision à destination des pouvoirs publics. Autorité statistique de la Région wallonne, il fait partie, à ce titre, de l'Institut Interfédéral de Statistique (IIS) et de l'Institut des Comptes Nationaux (ICN). Par sa mission scientifique transversale, il met à la disposition des décideurs wallons, des partenaires de la Wallonie et des citoyens, des informations diverses qui vont des indicateurs statistiques aux études en sciences économiques, sociales, politiques et de l'environnement. Par sa mission de conseil stratégique, il participe activement à la promotion et la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation et de la prospective en Wallonie.
Plus d'infos : https://www.iweps.be

2021

Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique
Vous pouvez consulter ou télécharger cette publication sur notre site : www.iweps.be