

La dimension d'équité dans le cadre de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur

Construction d'indicateurs permettant d'identifier les étudiants présentant un risque accru d'échec à l'université de manière à favoriser une plus grande égalité de réussite pour tous¹

Stéphanie Malaise

Assistante de recherche, Université de Mons, Service de Méthodologie et Formation
Contact : stephanie.malaise@umons.ac.be

Nathanaël Friant

Assistant docteur, Université de Mons, Service de Méthodologie et Formation
Contact : nathanael.friant@umons.ac.be

Marc Demeuse

Professeur ordinaire, Université de Mons, Service de Méthodologie et Formation
Contact : marc.demeuse@umons.ac.be

Version du 15 septembre 2014

Résumé

En Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), depuis 2004, la qualité des différents cursus proposés dans l'enseignement supérieur est évaluée par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (Agency for Quality Assurance in Higher Education, AEQES). Pour ce faire, chaque institution dont les programmes sont examinés est invitée à s'auto-évaluer à l'aide d'un référentiel reprenant chacune des dimensions à prendre en compte. Actualisé en 2013, ce référentiel comporte une dimension qui jusqu'alors n'avait pas fait l'objet d'une attention particulière : l'équité. En introduisant cette dimension dans son référentiel, l'AEQES indique que l'université ne doit pas seulement produire des diplômés compétents, mais doit veiller à ce que chaque étudiant, quelles que soient ses origines, ait des chances égales d'accès à un diplôme. Toutefois, aucun groupe-cible n'est mis en évidence et chaque établissement doit déterminer lui-même quels sont les étudiants ou groupes d'étudiants qui feront l'objet d'une attention particulière.

¹ Ce working paper est la traduction française d'un article en anglais publié en septembre 2014 dans la revue REDU : Malaise, S., Friant, N., & Demeuse, M. (2014). The equity aspect within the framework of the assessment of the quality of Higher Education: Developing indicators to identify students with a higher risk of failure at university with a view to improving equality of chances of success. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 119–141.

Dans ce cadre, une étude menée conjointement par trois universités belges francophones (Demeuse *et al.*, 2013) peut guider la mise en place de ces évaluations. Celle-ci a permis d'identifier les étudiants les plus « fragiles » à travers la mise à l'épreuve d'indicateurs pertinents dans le cadre de la différenciation du financement de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Après avoir défini les concepts de qualité et d'équité, les auteurs présentent des indicateurs permettant d'identifier les élèves présentant un risque accru d'échouer dans l'enseignement supérieur. L'analyse des résultats obtenus - en termes de réussite ou d'échec - par des étudiants de premier cycle à l'université permet ensuite de quantifier l'importance de l'impact des différentes variables.

1. La qualité dans l'enseignement supérieur belge francophone

En Europe, l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur fait partie de préoccupations exprimées depuis plus de quinze ans. En effet, dans une recommandation de 1998, le Conseil de l'Europe incitait les états membres à mettre en place « *des systèmes transparents d'évaluation de la qualité* » (AEQES, 2010, p. 3).

Un an plus tard, la Fédération Wallonie-Bruxelles marquait son adhésion à la déclaration de Bologne et s'engageait ainsi dans la création d'un espace européen intégré de l'enseignement supérieur. Cette déclaration, signée par 29 ministres de l'enseignement supérieur, poursuivait différents objectifs impliquant une restructuration du système universitaire européen : l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables ; l'adoption d'un système fondé essentiellement sur deux cycles principaux ; la mise en place d'un système de crédits ; la promotion de la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs ; la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études et la coopération entre établissements et enfin, la promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité (AEQES, 2010).

C'est en vue de répondre à ce dernier objectif qu'en 2002, l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (Agency for Quality Assurance in Higher Education, AEQES) a été créée en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette agence, ayant débuté ses travaux en 2004 (Fallon, 2010) et ayant été réorganisée par décret en 2008 sur la base des premières années d'expériences, est « *chargée de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur* » (AEQES, 2010, p. 7). Six missions lui sont confiées :

- « *procéder à l'évaluation des cursus de l'enseignement supérieur en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre ;*
- *veiller à la planification décennale et à la mise en œuvre des procédures d'évaluation ;*
- *favoriser la coopération entre toutes les composantes de l'enseignement supérieur afin d'améliorer la qualité au niveau de chaque établissement ;*
- *faire des propositions adressées aux responsables politiques en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur ;*
- *déterminer et planifier sur une base pluriannuelle les évaluations à réaliser ;*

- *représenter la Communauté française auprès des instances nationales et internationales en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.* » (AEQES, 2010, p. 7)

Si ses missions ont une fonction à la fois évaluative et normative (Fallon, 2012), l'AEQES n'est pas une agence d'accréditation. En Fédération Wallonie-Bruxelles, « aucune institution universitaire, par exemple, n'est a priori considérée comme meilleure qu'une autre » (Fallon, 2012, p. 60) et « le législateur s'est positionné clairement contre le classement des établissements par l'agence » (AEQES, 2012, p. 5).

1.1. L'évaluation de la qualité par l'AEQES

En vue d'évaluer les différents cursus de l'enseignement supérieur, l'AEQES a mis en place un processus d'évaluation des établissements en trois phases : l'évaluation interne, l'évaluation externe et le suivi des évaluations. Dans la première phase du processus, l'établissement évalué est amené à rédiger un rapport d'auto-évaluation à partir d'un référentiel fourni par l'agence. Cette évaluation vise « la prise de conscience des points forts et des points faibles à l'intérieur de l'établissement » et « se centre sur les missions et les objectifs annoncés des formations, sur la mesure de leur pertinence et de leur efficacité » (AEQES, 2010, p. 9). Elle repose sur la participation de l'ensemble des parties concernées, c'est-à-dire tous les acteurs et tous les bénéficiaires : enseignants, étudiants, chercheurs, maîtres de stage, employeurs, diplômés, personnel administratif et technique, direction, experts...

La seconde phase d'évaluation se caractérise par la visite d'un comité d'experts indépendants de l'établissement évalué. Suite à la lecture du rapport d'auto-évaluation et d'entretiens successifs avec les acteurs et bénéficiaires, le comité d'experts remet un rapport contenant une analyse des forces, faiblesses, risques et opportunités ou les principaux constats et recommandations faits à l'établissement évalué. Ce rapport préliminaire, complété par les observations des autorités académiques de l'établissement, constitue, ensuite, le rapport final de synthèse qui est publié sur le site Internet de l'AEQES².

Outre le rapport final par établissement, le comité d'experts rédige également « un état des lieux comprenant une présentation contextualisée de l'offre de formation et de ses débouchés » (AEQES, 2010, p. 12) en Fédération Wallonie-Bruxelles utilisé par l'AEQES comme base pour l'analyse transversale de la qualité des cursus de l'ensemble des établissements qui les organisent.

Enfin, la troisième phase du processus d'évaluation vise la régulation puisqu'il s'agit de la rédaction, par chaque établissement évalué, d'un plan de suivi des recommandations.

1.2. Conception de la qualité dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles

La qualité de l'enseignement supérieur renvoie à des définitions différentes (AEQES, 2012 ; Gorga, 2012). Van Damme (2004, cité par Dejan, 2010) distingue quatre approches : l'approche orientée vers l'excellence, l'adaptation à l'objectif visé (Martin & Stella, 2007, cités par AEQES, 2012), la satisfaction du client et le respect de normes minimales.

² <http://www.aeqes.be/>

Dans l'approche orientée vers l'excellence (« *the excellence standards approach* »), la qualité correspond à un niveau de difficulté élevé pour les étudiants et cela peut s'accompagner de processus drastiques de sélection. « *Un établissement de qualité serait celui qui mettrait la barre très haut, et par exemple sélectionnerait un maximum ses étudiants pour hausser le niveau de qualité de ses diplômés* », comme le précise Dejan (2010, p. 29). La deuxième approche, appelée « *fitness for purpose* », identifie la qualité comme étant « *l'atteinte d'objectifs visés, étant entendu que l'acceptabilité de ces objectifs a d'abord été démontrée* » (AEQES, 2012, p. 5). Dans cette visée, « *un programme serait de qualité quand on pourrait constater la cohérence entre ses divers éléments (dont les contenus) et ses objectifs (les objectifs étant premiers)* » (Dejan, 2010, p. 29). La troisième approche mise en évidence par Van Damme est celle de la satisfaction du client, dans ce cas précis, des étudiants. Enfin, la dernière approche (« *the basic standards approach* ») repose sur le respect de normes communes à tous les établissements. Ces normes minimales représentent ce que l'établissement doit impérativement atteindre, comme c'est le cas dans les procédures d'accréditation.

A ces quatre définitions de la qualité, on peut ajouter celle de Bouchard et Plante (2002) qui oscille entre la première et la quatrième approche présentées ci-dessus. Pour ces auteurs québécois, « *la qualité globale est considérée comme un idéal vers lequel il est possible de tendre, sans toutefois parvenir à l'atteindre. En un certain sens pourrait-on dire, la qualité apparaît beaucoup plus comme un itinéraire qu'un port d'attache* » (p. 219).

L'AEQES identifie clairement la conception de la qualité sur laquelle repose le travail qu'elle met en œuvre. Estimant que l'évaluation nécessite l'analyse du contexte spécifique et ne peut se réduire à la stricte vérification de l'atteinte de normes, elle « *tend vers une conception de la qualité qui promeut l'adaptation à l'objectif visé* » (AEQES, 2012, p. 5). Cette définition s'accorde bien avec la manière dont la qualité est envisagée par le réseau ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) qui insiste davantage sur l'efficacité des actions entreprises pour que les étudiants puissent réussir que sur la réussite elle-même des étudiants : « *la qualité dans l'enseignement supérieur est une description de l'efficacité de tout ce qui est entrepris pour s'assurer que les étudiants impliqués dans leurs études peuvent tirer un bénéfice maximum des possibilités de formation qui leur sont offertes et satisfont aux conditions d'obtention des diplômes qu'ils ambitionnent* » (CNE, 2004 cité par Dejan, 2010, p. 23).

1.3. Critères d'évaluation

Comme cela a déjà été mentionné plus haut, les évaluations internes menées par les établissements d'enseignement supérieur doivent être effectuées à travers l'utilisation d'un référentiel fourni par l'AEQES. Jusqu'en 2014, ce référentiel ne proposait pas de véritables indicateurs ou de critères clairs d'évaluation, mais une liste de points à examiner dans le cadre de l'évaluation (Fallon, 2012). En vue de combler cette lacune, un nouveau référentiel a été créé. En test depuis 2013 et d'application depuis 2014, ce référentiel est structuré en cinq parties, chacune correspondant à un critère global d'évaluation :

1. la formulation, la mise en œuvre et l'actualisation d'une politique de soutien de la qualité ;
2. le développement et la mise en œuvre d'une politique assurant la pertinence du programme ;
3. le développement et la mise en œuvre d'une politique assurant la cohérence interne du programme ;

4. le développement et la mise en œuvre d'une politique assurant l'efficacité et l'équité du programme ;
5. l'analyse du programme et l'élaboration d'un plan d'action visant l'amélioration continue de l'établissement.

Chacun des critères d'évaluation est décomposé en différentes dimensions explicitées à travers « *une liste non limitative et non exhaustive de questions qu'il est opportun de se poser afin d'analyser la qualité d'un programme d'études* » (AEQES, 2012, p. 9).

Outre la précision des critères d'évaluation, ce nouveau référentiel fait apparaître une dimension qui n'était pas prise en compte précédemment : l'équité. Ce concept porte, selon l'AEQES, « *sur les dispositifs mis en place au sein du programme afin d'être en mesure d'offrir aux étudiants, quel que soit leur parcours de formation antérieur, leur situation personnelle, sociale ou économique, la possibilité d'acquérir, d'actualiser et de développer tout au long de leur vie à la fois les acquis visés et des compétences professionnelles nécessaires afin d'assurer leur employabilité et de favoriser leur épanouissement personnel, l'approfondissement de leur formation, la citoyenneté active et le dialogue interculturel* » (AEQES, 2012, p. 30).

Le nouveau référentiel dépasse la simple liste de points à aborder. Il précise que l'équité du programme doit être envisagée en termes d'accueil, de suivi et de soutien des étudiants et que les établissements doivent assurer l'équité à travers la mise en œuvre de processus pédagogiques différenciés et de mesures pour aider les étudiants en difficulté. Toutefois, aucun groupe-cible ni aucune norme à atteindre ne sont identifiés. En effet, comme c'était déjà le cas avec l'ancien référentiel, on constate que « *l'esprit voulu par le législateur est davantage de soutenir une démarche continue d'amélioration de la qualité que de vérifier la conformité à des critères minimum* » (Fallon, 2012, p. 67).

2. L'équité dans l'enseignement supérieur³

2.1. Egalité et équité : précisions terminologiques

2.1.1. Egalité et inégalité(s)

Selon Hutmacher, Cochrane et Bottani (2001), l'égalité désigne, dans son sens le plus strict, « *an equivalence between two or more terms, assessed on a scale of values or preference criteria* » (p. 7) (on mesurera alors le degré de similitude ou l'identité des termes), ou sur des critères de préférence (on se réfère alors à un élément externe à l'aune duquel l'égalité peut être présente ou absente). Dans le domaine de l'éducation, on parlera plus volontiers des inégalités, notamment dans la littérature sociologique, qui dénonce depuis longtemps les inégalités des élèves face à l'école. L'inégalité caractérise donc une différence, une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, cet écart est le plus souvent formulé en termes d'avantage ou désavantage de ressources matérielles et/ou symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est utilisé pour décrire toute différence qui n'est pas juste.

Les termes « égalités » et « inégalités » sont ouverts à des interprétations largement différentes. Comme le déplore l'OCDE (Istance, 1997), ils sont plus souvent utilisés

³ Dans cette section, les points 3.1 et 3.2 sont principalement issus de Friant, 2013, pp. 137-141).

comme termes génériques que pour désigner précisément une situation. Le terme « égalité » peut ainsi potentiellement désigner une conception très radicale, à mettre en lien avec l'égalitarisme. La plupart du temps, ce n'est pourtant pas le cas : il est le plus souvent utilisé de manière à souligner le contraste avec le champ lexical « libéral » qui met, lui, l'accent sur la liberté. Ces acceptions, dans tous les cas, impliquent un jugement moral sur ce qui est juste ou non, la notion d'inégalité ayant ainsi une valeur morale incorporée. On préférera ici l'approche plus restreinte de l'égalité, qui concerne « *l'identité comparative de plusieurs éléments* » (Istance, 1997, p. 124).

2.1.1. *Équité*

L'inégalité (ou les inégalités) est une chose courante dans nos sociétés. Elle est notamment un composant principal de l'expérience scolaire des élèves, enseignants et parents : il est évident que tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes matériels et symboliques, et que les élèves ne sont donc pas tous égaux de fait. Mais, étant donné que nos sociétés modernes reconnaissent l'égalité comme une des valeurs les plus importantes (Swanson & King, 1991), une des caractéristiques de l'inégalité est qu'elle demande une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Hutmacher et al., 2001). Des diplômes, moyens, ou accès inégaux nécessitent ainsi d'être justifiés. Cela présuppose donc des principes et des critères pour juger du caractère juste ou non de ces inégalités. C'est là qu'intervient la notion d'équité.

L'égalité et l'équité sont ainsi deux concepts bien distincts, bien qu'intimement associés : c'est l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher et al., 2001). L'égalité concerne des avantages ou désavantages « objectifs », mesurables. L'équité, elle, inclut une question normative et éthique : quelle est la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages ? Elle pose ainsi la question de savoir si toutes les inégalités sont injustes, et selon quels critères et principes les inégalités peuvent être considérées comme justes ou non. Pour qu'une inégalité soit considérée comme inéquitable, il faut avant tout que l'on puisse montrer qu'il est possible de la supprimer, mais aussi qu'elle est assez injuste pour justifier sa suppression (Meuret, 2002). Comme le soulignent Demeuse et Baye (2005), cette définition du juste peut varier selon les sociétés et selon les époques : ce qui était considéré comme juste dans la société athénienne n'est pas exactement la même chose que dans nos sociétés démocratiques modernes.

Dans la pratique, le terme d'équité est souvent utilisé comme un synonyme du terme égalité. Selon certains (Istance, 1997), il désigne un concept plus ouvert, moins exigeant, plus neutre, plus politiquement acceptable que le terme d'égalité. Selon d'autres, son sens littéral de « *justice morale, dont les lois sont une expression imparfaite ; l'esprit de la justice qui guide l'action pratique et l'interprétation, la « justesse »* » (Istance, 1997, p. 122)⁴ définit un concept allant bien au-delà de l'évaluation d'égalité ou de différence, pour inclure des jugements sur la justice en général, prenant en compte tout ce qui est pertinent dans cette évaluation. En ce sens, ce concept est fondé sur la comparaison des « *imperfections de ce monde* »⁵ par rapport à des principes qui devraient les guider et les améliorer. Le caractère « radical » ou non du

⁴ "Moral justice of which laws are an imperfect expression; the spirit of justice to guide practical action and interpretation, fairness" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction)

⁵ "The imperfections of worldly arrangements" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction)

concept d'équité dépend en fait des interprétations de la justice que l'on y accole. On retiendra que la notion d'équité est liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, alors que la notion d'égalité ne l'est pas.

2.2. Dans le domaine de l'éducation : une égalité de quoi ?

2.2.1. *Quels termes égaliser ?*

On le comprend, dans un contexte éducatif, on ne peut se satisfaire d'une approche vague ou aveuglement égalitariste. Il convient de préciser « *l'égalité de quoi ?* ». La notion d'égalité des chances nous aide peu, car elle est peu précise sur les termes à égaliser et peut renvoyer à des réalités différentes. Demeuse, Crahay et Monseur (2001), s'inspirant de Grisay (1984), proposent de distinguer les différents types d'égalité en fonction des termes à égaliser. Ils distinguent ainsi :

- l'égalité d'accès (equity of acces or equality of opportunity) qui désigne une situation où tous les individus ou groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ;
- l'égalité des moyens (equity in terms of learning environment or equality of means), ou de traitement, qui désigne une situation où tous les élèves jouissent de conditions d'apprentissage équivalentes ;
- l'égalité des acquis (equity in production or equality of achievement (or results)), où tous les élèves maîtrisent, à un même degré d'expertise, les compétences assignées comme objectifs au dispositif éducatif ;
- enfin, l'égalité de réalisation (equity of realization or exploitation of results), qui désigne une situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises.

Cette classification permet de se rendre compte que la notion d'égalité des chances peut se placer à chacun de ces quatre niveaux. Elle permet également de montrer le lien étroit existant entre la notion d'égalité et celle d'équité dans le contexte de l'éducation. En effet, selon les termes à égaliser, il est nécessaire de faire appel à une définition des inégalités qui sont considérées comme justes. On pourra ainsi considérer que la justice réside dans une égalité des acquis de base des élèves et, donc, estimer que des inégalités de traitement sont justes, car elles visent précisément à rendre les acquis égaux.

2.2.1. *Egalité et équité*

Demeuse et Baye (2005, p. 167) montrent de cette manière les liens qui unissent égalité et équité dans un système éducatif : « *un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes* ». Plusieurs niveaux d'équité des systèmes éducatifs, déterminés par les inégalités considérées comme étant justes ou non, peuvent être mis en évidence (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001).

Tableau 1 - Niveaux d'équité dans le domaine de l'éducation (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001, p. 71, adapté de Grisay, 1984)

Equality	Admitted inequalities	Denounced inequalities
Equality of access or opportunity	Unequal results, demonstrably proportional aptitudes at the start. The existence of course of unequal value. Inequality of treatment.	The fact that merit is not the sole criteria for access to elite courses. Sociocultural biases affecting guidance tests. Imperfections in official evaluations to the point that at the same rank, one student will succeed and another fail.
Equality of treatment	The existence of talent, potential or natural aptitude. Unequal results, demonstrating that students could benefit from learning conditions of equivalent quality.	Unequal quality of instruction, unequal goal management. Ghetto schools, tracking, courses that explicitly and implicitly engender unequal quality of instruction.
Equality of achievement and academic success	Differences in results beyond essential skills.	The ideology of talent. Negative discrimination (by class level, courses, church and ghetto skills), i.e., all situations where the unequal quality of learning amplifies original inequalities.
Equality of social actualization (social output)	Differences in results. The existence of a standard of excellence.	Different types of instruction.

Cette distinction entre différents niveaux d'équité illustre toute l'importance de la précision des termes à évaluer dès lors que l'on parle d'éducation, mais aussi les inégalités admises par chaque type d'égalité visé. Cependant, le fait de porter son attention sur un niveau particulier limite de facto l'attention portée aux autres niveaux (Matoul *et al.*, 2005). Par exemple, souhaiter une égalité de traitement des élèves, quel que soit leur milieu social d'origine, revient à être critiqué par ceux qui souhaitent une égalité des acquis et jugent donc juste que certains élèves, parce que moins favorisés socialement et moins susceptibles de réussir au départ, ont besoin d'une action compensatoire, par exemple en leur offrant de meilleures conditions d'enseignement.

Les types d'égalités auxquelles l'AEQES fait référence lorsqu'elle envisage l'équité sont l'égalité des acquis et l'égalité d'accès. Quelle que soit ses origines, chaque étudiant doit pouvoir avoir accès à l'enseignement supérieur et y réussir. L'université doit donc veiller à ce que chaque étudiant ait des chances égales d'accès à un diplôme. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en œuvre des mécanismes de soutien pour les étudiants présentant des risques d'échec ou d'abandon plus élevés.

2.3. Viser l'équité à l'université : le problème du financement

Le financement public des universités en Fédération Wallonie-Bruxelles est fondamentalement basé sur les effectifs, pondérés en fonction des domaines et niveaux d'études, d'étudiants subsidiés. Depuis 1998, ces institutions sont subventionnées dans

le cadre d'un régime d'« enveloppe fermée » qui prévoit, pour les universités, « *une allocation globale, simplement indexée, mais insensible à l'évolution du nombre global d'étudiants* » (Lambert, 2013, p. 81) et dont les effets pervers sont régulièrement dénoncés (Fallon, 2012 ; Lambert, 2013). Un des effets pervers de ce système d'« enveloppe fermée » (outre l'exacerbation de la concurrence entre établissements) réside dans le phénomène suivant : l'augmentation continue de la population étudiante se traduit mécaniquement par une réduction continue de l'allocation perçue par étudiant et, corrélativement, par une dégradation du taux d'encadrement (Demeuse *et al.*, 2013, Lambert, 2013). Ces conditions rendent donc difficile la mise en place de mesures spécifiques destinées à soutenir les étudiants les plus « fragiles », comme le suggère l'AEQES. Aussi une réflexion sur le mode de financement des institutions d'enseignement supérieur a-t-elle été initiée en Fédération Wallonie-Bruxelles. A travers un appel d'offre, le Gouvernement a invité les équipes de recherche à déterminer sur quelles bases le financement de ces institutions devrait être différencié en vue de permettre d'assurer une égalité des chances d'accès et de réussite pour tous.

Une équipe interuniversitaire a été sélectionnée et a effectué un travail en trois temps. Dans une première partie de la recherche, les modes et les mécanismes de financement public des institutions d'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles ont été analysés. Dans la deuxième partie de la recherche, les modalités de financement et les pratiques menées à l'étranger en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur et susceptibles d'inspirer une politique de financement différencié des institutions d'enseignement supérieur ont été étudiées. Enfin, la troisième partie de l'étude a porté sur la mise à l'épreuve d'indicateurs pertinents dans le cadre de la différenciation du financement de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles et l'identification, à travers l'étude des différences de répartition des populations cibles au sein des établissements d'enseignement supérieur, de la manière dont les moyens complémentaires peuvent être distribués.

La suite de cet article est centrée sur la troisième phase de la recherche et plus précisément sur l'étude de l'influence de certaines caractéristiques des étudiants sur leur réussite à l'université. Dans un premier temps, les auteurs présentent les indicateurs relevés dans la littérature permettant d'identifier les élèves présentant un risque accru d'échouer dans l'enseignement supérieur. Dans un second temps, une étude des différents indicateurs retenus est proposée et discutée.

3. Mise à l'étude d'indicateurs permettant d'identifier les élèves ayant un risque accru d'échouer dans l'enseignement supérieur

La revue des résultats de recherches en éducation portant sur l'accès et la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur en fédération Wallonie-Bruxelles ou dans des systèmes d'enseignement proches a permis de dégager des facteurs d'*input* (Scheerens, 2000) ayant une influence sur le parcours des étudiants à l'université, notamment des indicateurs relatifs au parcours scolaire des étudiants et des indicateurs relatifs à leur origine socio-économique.

Parmi les indicateurs liés au parcours scolaire antérieur des étudiants et influençant leur réussite dans l'enseignement supérieur, on peut distinguer la forme d'enseignement dans

laquelle l'étudiant était inscrit dans le secondaire et le fait qu'il ait accumulé du retard scolaire dans l'enseignement obligatoire.

A partir de la troisième année de l'enseignement secondaire ordinaire belge francophone (grade 9), l'enseignement se décline en deux sections : l'enseignement de transition et l'enseignement de qualification. L'enseignement de transition a pour objectif de préparer les élèves à la poursuite des études dans l'enseignement supérieur, tout en offrant la possibilité d'entrer dans la vie active. L'enseignement de qualification, quant à lui, vise à préparer les élèves à l'entrée dans la vie active par l'obtention d'un certificat de qualification mais doit également leur permettre de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur (Communauté française de Belgique, 1984). Chacune des deux sections d'enseignement se subdivise en trois formes. Dans l'enseignement de transition, les formes sont l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement artistique. Dans l'enseignement de qualification, les trois formes existantes sont le technique, l'artistique et le professionnel.

Dupont et Lafontaine (2011) démontrent qu'en Belgique francophone, la filière d'enseignement dans laquelle l'étudiant est inscrit dans les dernières années de l'enseignement secondaire est la caractéristique qui « *pèse le plus sur le choix d'études des élèves et cela toutes choses égales par ailleurs* » (p. 471). D'autres études réalisées en Belgique démontrent que les étudiants issus de l'enseignement général ont des chances de réussite plus élevées que les autres (Droesbeke, 2008; Droesbeke, Hecquet, & Wattelar, 2001). Différentes études françaises mettent également en évidence une grande influence de la filière suivie dans le secondaire sur la réussite dans l'enseignement supérieur (Felouzis, 2000 ; Lemaire, 2004 ; Gury, 2007 ; Morlaix & Suchaut, 2012). Selon Nicourd, Samuel et Vilter (2011), toutes choses étant égales par ailleurs, il s'agit même de la variable qui a le plus d'effets sur la trajectoire d'études. Les élèves issus de filières techniques ou professionnelles (versus générales) sont moins nombreux accéder à l'enseignement supérieur et, lorsqu'ils y accèdent, ils sont plus nombreux à échouer ou à abandonner que leurs condisciples.

Bien que l'importance de l'impact du retard scolaire sur la réussite dans l'enseignement supérieur soit discutée, toutes les études portant sur ce sujet indiquent que celui-ci est négatif (Beaupère & Boudesseul, 2009 cités par Morlaix & Suchaut, 2012 ; Droesbeke, 2008; Droesbeke *et al.*, 2001; Gury, 2007; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011; Lemaire, 2004) : le fait d'avoir redoublé dans le secondaire influence les chances d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. Au niveau de l'accès, on constate qu'étant plus âgés que leurs pairs, les étudiants en retard s'engagent moins dans des études longues, et préfèrent l'enseignement supérieur de type court à l'enseignement universitaire (Lemaire, 2004). Au niveau de la réussite, d'après Gury (2007), toutes choses étant égales par ailleurs, un élève ayant redoublé dans le secondaire a trois fois plus de risques de quitter l'université sans diplôme qu'un élève ayant eu un parcours sans heurts dans l'enseignement obligatoire. Lemaire (2004), par contre, indique que le redoublement dans l'enseignement obligatoire n'a une influence sur la réussite que lorsqu'il est répété. Selon cet auteur, il faut que l'étudiant ait redoublé deux années avant d'entrer dans l'enseignement supérieur pour que la probabilité d'en ressortir avec un diplôme soit affectée.

Pour étudier l'influence de l'origine socio-économique sur la réussite, les études suggèrent de se baser sur les diplômes ou la profession des parents. En effet, même si, en fonction du type d'études (universitaire ou non, type long ou type court) suivies par les étudiants ou de

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

3.1. Méthode

En vue d'étudier l'impact des différents indicateurs sur la réussite des étudiants, des données relatives à leur parcours antérieur et à leur origine socio-économique ont été récoltées auprès de trois des six universités en Fédération Wallonie-Bruxelles⁶.

La forme d'enseignement fréquentée par les étudiants dans le secondaire ainsi que l'âge auquel ils ont quitté l'enseignement obligatoire sont des données obtenues pour l'ensemble des universités. L'influence du parcours scolaire antérieur de l'élève a donc pu être appréhendée aisément. Par contre, il n'en est pas de même pour les données relatives à l'origine socio-économique des étudiants : ces informations ne sont pas récoltées de manière systématique par les établissements d'enseignement supérieur. Aussi, d'autres indicateurs ont été utilisés pour traduire l'origine socio-économique des étudiants : le statut de boursier et la classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance.

Le statut de boursier est une mesure directe et individuelle des revenus de l'étudiant ou de la personne dont il est à charge. L'étudiant boursier bénéficie d'une allocation d'études, c'est-à-dire d'une aide financière gérée par le Service des Allocations et prêts d'études du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et octroyée aux étudiants à faibles revenus ou dont les personnes de qui ils sont à charge ont un faible revenu.

L'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance est une mesure indirecte qui mêle un indicateur de type socio-économique et un indicateur de type « parcours scolaire antérieur ». Cet indice - créé par une équipe interuniversitaire sur la base du quartier de résidence des élèves d'un établissement scolaire (Demeuse & Monseur, 1999) – permet de différencier le financement des établissements d'enseignement obligatoire en fonction du public qu'ils accueillent (Friant *et al.* 2012).

A chaque élève inscrit dans l'enseignement obligatoire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles est attribué l'indice socio-économique (ISE) du secteur statistique de son lieu de résidence. Ensuite, chaque établissement scolaire se voit attribuer un indice socio-économique correspondant à la moyenne des ISE des élèves qui y sont inscrits.

⁶ En raison des délais pour mener l'étude, l'équipe interuniversitaire a concentré les analyses les plus complètes, celles qui font l'objet de cet article, sur les trois institutions dont ses membres sont issus, notamment parce qu'il était nécessaire de recoder certaines informations ou de travailler sur des données couvrant plusieurs années.

L'indice socio-économique attribué à chaque implantation sert à classer les implantations du fondamental d'une part et les établissements du secondaire d'autre part. Dans les deux cas, les établissements sont classés de manière croissante, en débutant par celui qui obtient l'indice socio-économique moyen le plus faible et en terminant par celui qui présente l'indice socio-économique moyen le plus élevé. Ils sont ensuite répartis en vingt classes comportant chacune 5 % de la population (Demeuse, Demierbe et Friant, 2010). Sur cette base, les établissements qui relèvent totalement ou partiellement des classes numérotées de 1 à 5, soit ceux qui, dans l'ordre du classement établi, sont les moins favorisés bénéficient de l'encadrement différencié, c'est-à-dire d'une attribution supplémentaire de moyens humains et financiers, pour cinq années au moins (Demeuse *et al.* 2010).

Dans le cadre de cette étude, on attribue ainsi à chaque étudiant de l'enseignement supérieur l'indice socio-économique moyen de l'établissement dans lequel il était inscrit en dernière année de l'enseignement secondaire.

Dans un premier temps, les quatre indicateurs étudiés ont été traités un à un, à travers l'analyse des taux de réussite des étudiants des différents groupes inscrits dans les trois premières années d'études (BA1, BA2, BA3). Dans un second temps, l'effet de chacune des variables sur la réussite des étudiants de BA1, tout en maintenant les autres variables sous contrôle, a été étudié grâce à un modèle de régression logistique. Il s'agit d'une technique « *utilisée pour des études ayant pour but de vérifier si des variables indépendantes peuvent prédire une variable dépendante dichotomique* » (Desjardins, 2005, p. 35).

Les trois universités ayant fourni les données dont il est question dans cet article ont des offres de formation différentes. L'une des trois présente une offre davantage tournée vers les sciences humaines et sociales et se limite principalement à l'organisation du premier cycle. Une autre université propose des formations davantage orientées vers les sciences exactes tandis que la troisième présente une proportion plus ou moins grande de chaque domaine d'études. En fonction de ces domaines, la composition du public et les taux de réussite sont parfois fort différents, particulièrement en première année de bachelier. Aussi des différences dans les taux de réussite entre les universités n'indiquent-elles pas nécessairement un *effet université* sur la réussite des étudiants mais peuvent être expliquées par les différences dans l'offre de formation.

3.2. Résultats

Le Tableau 2 présente les taux de réussite des étudiants selon la forme d'enseignement qu'ils ont fréquentée durant les deux dernières années de l'enseignement secondaire pour les étudiants issus de l'enseignement général (G), de l'enseignement technique de transition (TT) et de l'enseignement technique de quantification (TQ). Les étudiants issus de l'enseignement professionnel n'ont pas été repris car ils représentent une très faible part des étudiants.

Tableau 2 - Taux de réussite des étudiants selon la forme d'enseignement fréquentée dans le secondaire pour chacune des trois premières années à l'université (BA1 à BA3)

Année d'étude	Taux de réussite ⁷								
	Université 1			Université 2			Université 3		
	G	TT	TQ	G	TT	TQ	G	TT	TQ
BA1	46 %	19 %	13 %	42 %	20 %	12 %	57 %	31 %	16 %
BA2	71 %	62 %	33 %	76 %	60 %	40 %	74 %	68 %	62 %
BA3	84 %	73 %	50 %	78 %	65 %	73 %	84 %	90 %	79 %

Quelle que soit l'université, on constate qu'en première année de bachelier (BA1), les étudiants venant d'une filière générale réussissent mieux que les étudiants venant d'un enseignement technique de transition. Dans deux universités, le taux de réussite est plus de deux fois plus élevé dans le premier groupe. Les étudiants issus d'un enseignement technique de qualification, quant à eux, sont encore moins nombreux à accéder à la réussite en première année de bachelier. Leur taux de réussite est de 1,6 fois à 1,9 fois plus faible que ceux des élèves issus de l'enseignement technique de transition.

Ainsi, alors que l'enseignement technique de transition est destiné à préparer les élèves à la poursuite des études, on constate que très peu réussissent à l'université. Quant à l'enseignement de qualification, bien que sa vocation soit de préparer les élèves à la vie active, il doit également permettre l'accès (et la réussite) à l'enseignement supérieur. Cet objectif n'est manifestement pas atteint.

Les écarts entre les taux de réussite selon la filière d'enseignement suivie dans l'enseignement secondaire se réduisent en deuxième (BA2) et troisième année (BA3). Pour les étudiants issus de l'enseignement technique, l'enjeu est donc de réussir les deux premières années du bachelier. Une fois ce cap franchi, la forme d'enseignement fréquentée n'est plus un facteur ayant une forte influence sur la réussite des étudiants.

Le Tableau 3 présente les taux de réussite des mêmes étudiants que le Tableau 2, mais selon qu'ils aient ou non acquis du retard avant la fin de leur cursus dans l'enseignement secondaire.

Tableau 3 - Taux de réussite selon le retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université secondaire pour chacune des trois premières années à l'université (BA1 à BA3)

Année d'étude	Taux de réussite					
	Université 1		Université 2		Université 3	
	En retard	A l'heure	En retard	A l'heure	En retard	A l'heure
BA1	18%	46%	23%	54%	34%	61%
BA2	58%	77%	54%	75%	57%	77%
BA3	67%	78%	73%	88%	76%	83%

⁷ Les taux de réussites indiqués en italique ont été calculés sur un nombre d'étudiants inférieur à 25.

L'analyse des taux de réussite dans les trois premières années du bachelier confirment l'influence négative du redoublement sur la réussite à l'université puisque, quelle que soit l'année d'études, les taux de réussite des étudiants sortis « à l'heure » de l'enseignement secondaire sont plus élevés que ceux des étudiants ayant acquis un retard scolaire. En première année de bachelier (BA1), le taux de réussite pour les étudiants « à l'heure » est jusqu'à près de 2,5 fois plus élevé que pour les autres. L'influence du redoublement dans l'enseignement secondaire est davantage marquée en début de parcours puisqu'en troisième année, les écarts entre les taux de réussite des deux groupes se réduisent.

Le tableau 4 rassemble les taux de réussite des étudiants selon leur statut de boursier.

Tableau 4 - Taux de réussite en fonction du statut de boursier pour chacune des trois premières années à l'université (BA1 à BA3)

Année d'étude	Taux de réussite					
	Université 1		Université 2		Université 3	
	Boursier	Non boursier	Boursier	Non boursier	Boursier	Non boursier
BA1	32 %	41 %	28 %	43 %	46 %	57 %
BA2	75 %	73 %	66 %	70 %	70 %	74 %
BA3	80 %	76 %	75 %	86 %	82 %	81 %

Dans les trois institutions, on observe, en première année de bachelier (BA1), un taux de réussite plus important parmi les étudiants non boursiers. Pour la deuxième (BA2) et la troisième année (BA3) de bachelier, on obtient des résultats différents selon l'université. Ainsi, dans l'université 1, les boursiers réussissent légèrement mieux que les autres. Dans les universités 2 et 3, les étudiants ne bénéficiant pas du statut de boursier restent ceux qui réussissent le plus, mais les écarts entre les deux groupes se réduisent. Notons que le système de bourses en Belgique francophone exerce une pression à la réussite sur les étudiants puisque pour pouvoir continuer de bénéficier d'une bourse d'études, les étudiants ne peuvent échouer qu'une seule fois sur l'ensemble du cycle de bachelier. En cas de deux échecs, l'aide financière accordée est supprimée. Les taux de réussite peuvent ainsi être affectés par un abandon plus fort chez les boursiers.

Le Tableau 5 présente les taux de réussite des étudiants en fonction de la classe d'indice socio-économique (ISE) de l'école secondaire dans laquelle ils ont obtenu leur Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur.

Tableau 5 - Taux de réussite selon la classe d'ISE de l'école secondaire d'origine pour chacune des trois premières années à l'université (BA1 à BA3)

Année d'étude	Taux de réussite											
	Université 1				Université 2				Université 3			
	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20	1-5	6-10	11-15	16-20
BA1	20 %	33 %	41 %	55 %	16 %	35 %	42 %	46 %	42 %	58 %	57 %	62 %
BA2	55 %	72 %	72 %	73 %	61 %	74 %	75 %	76 %	70 %	75 %	75 %	74 %
BA3	67 %	67 %	90 %	88 %	69 %	76 %	79 %	79 %	83 %	83 %	85 %	82 %

Dans les deux premières années du bachelier (BA1 et BA2) et à deux exceptions près, plus l'école d'origine se situe dans un groupe de classes d'ISE élevé, plus les étudiants réussissent. Cette différence entre les taux de réussite est particulièrement marquée pour les étudiants issus des écoles dont l'ISE moyen est faible (1-5). En première année de bachelier (BA1), l'écart entre les taux de réussite des groupes extrêmes se situe entre 20 et 35 points de pourcentage selon les universités. Dans deux universités sur les trois, la différence des taux de réussite, bien qu'elle se réduise, est observable jusqu'en troisième année de bachelier (BA3).

L'examen des taux de réussite selon les caractéristiques des étudiants met en évidence que la filière fréquentée dans le secondaire, le retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université, le fait de bénéficier ou non d'une bourse d'études et l'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance sont des variables ayant une influence sur la réussite des étudiants durant les trois premières années à l'université. Toutefois, il n'est pas rare que des élèves possèdent plusieurs des caractéristiques identifiées comme étant un frein à la réussite. En effet, les écoles proposant un enseignement qualifiant accueillent davantage d'élèves habitant dans un quartier où l'indice socio-économique est faible mais également davantage d'élèves ayant un retard scolaire. Enfin, les élèves ayant ce profil sont également proportionnellement plus nombreux à être boursiers que les élèves issus de l'enseignement général. Aussi, la simple étude des taux de réussite ne permet-elle pas de déterminer l'effet d'une variable tout en maintenant les autres sous contrôle.

En vue de déterminer l'incidence de chacune des quatre variables en maintenant les autres sous contrôle, la technique de la régression logistique a été utilisée. Il s'agit d'une technique qui permet d'étudier l'influence de différents facteurs sur une variable dépendante dichotomique. Dans notre cas, la variable dépendante est le résultat obtenu par l'étudiant en fin d'année en termes de réussite ou d'échec.

Le Tableau 6 présente, pour les étudiants de BA1, le pourcentage de prédiction correcte du résultat obtenu en fin d'année (réussite ou échec) par ajout successif de chacune des variables étudiées.

Tableau 6 - Pourcentage de prédiction correcte de l'échec par ajout de variables

	Pourcentage de prédiction correcte		
	Université 1	Université 2	Université 3
Ligne de base	57%	59 %	51 %
Retard acquis avant l'entrée à l'université	63%	66 %	63 %
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	63%	67 %	65 %
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	64%	69 %	65 %
Boursier	64%	69 %	65 %

En ne prenant aucune variable en compte et en postulant que tous les élèves de première année échouent, le modèle construit (ligne de base) indique que l'on obtient entre 51 % et 59 % de prédictions correctes. Lorsque l'on introduit la variable « retard scolaire », le pourcentage de prédictions correctes varie entre 63 et 66 %. Cela signifie que si l'on postule que les étudiants sortis de l'enseignement secondaire avec au moins un an de retard

échouent, on obtient de 63 à 66 % de prédiction correcte. En ajoutant les variables de filière, d'indice socio-économique et de bourse d'études, on augmente encore légèrement la probabilité de prédire correctement les résultats des étudiants en fin d'année.

Le tableau 7 présente les coefficients de l'équation linéaire *logit* pour les trois universités⁸. L'analyse de ces données permet d'identifier dans quelle mesure chacune des variables prise individuellement influence le parcours de l'élève et, par conséquent, d'identifier les indicateurs les plus pertinents à prendre en compte de le cadre de la mise en place de mesures visant à assurer des chances égales de réussite.

Tableau 7 - Coefficients de l'équation linéaire logit

	Université 1			Université 2			Université 3		
	Wald	Sig.	Exp (B)	Wald	Sig.	Exp (B)	Wald	Sig.	Exp (B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	74,6	0,00	0,28	112,1	0,00	0,36	68,7	0,00	0,29
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	10,9	0,00	0,34	11,9	0,00	0,46	18,1	0,00	0,45
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	17,6	0,00	0,41	21,5	0,00	0,45	4,8	0,03	0,69
Boursier	1,6	0,21	0,81	14,5	0,00	0,73	9,5	0,00	0,67
Constante	21,4	0,00	1,55	187,7	0,00	1,91	0,6	0,42	0,86

En dehors du statut de boursier dans l'université 1, l'ensemble des coefficients de régression sont significatifs ($p < 0,05$). En d'autres termes, la prise en compte des quatre indicateurs testés dans le but d'identifier les étudiants pour lesquels une attention particulière est nécessaire est pertinente puisque chacune des variables introduites dans le modèle a un effet sur la réussite des étudiants inscrits en BA1, et ce même lorsque les autres variables sont maintenues sous contrôle.

L'analyse des rapports de chances (*odds ratios* ; $Exp(B)$) permet de quantifier l'effet négatif du redoublement dans l'enseignement obligatoire, de la fréquentation d'une filière de qualification dans l'enseignement secondaire, de la fréquentation d'un établissement d'enseignement secondaire défavorisé sur le plan socio-économique et du statut de boursier sur les résultats obtenus par les étudiants en première année à l'université.

Ainsi, selon l'université fréquentée, le fait de quitter l'enseignement secondaire avec au moins un an de retard multiplie le rapport de chances de réussite par une valeur allant de 0,28 à 0,36⁹. L'influence du redoublement sur la réussite en première année à l'université est donc considérable.

Le fait de sortir d'une filière de qualification a également un fort effet négatif sur les résultats obtenus par les étudiants en fin d'année : le rapport des chances de réussite pour

⁸ Dans un souci de lisibilité, l'ensemble des informations n'a pas été repris dans le Tableau 7. Les tableaux complets, reprenant toutes des données statistiques relatives à l'équation linéaire pour chacune des universités, sont disponibles en annexe.

⁹ Ce qui signifie que les taux de réussite pour ces étudiants, par rapport à celui des autres étudiants, sont divisés par 3 ou 4 environ.

les étudiants sortant de l'enseignement de qualification est multiplié par 0,34 dans l'université 1, par 0,45 dans l'université 3 et par 0,46 dans l'université 2.

L'indice socio-économique de l'établissement secondaire d'origine est également une variable influençant fortement la réussite des étudiants à l'université : le rapport des chances de réussite est multiplié par une valeur comprise entre 0,41 et 0,69 pour les étudiants sortant d'une école secondaire au public défavorisé.

Enfin, dans deux des trois universités, être boursier va de pair avec des chances de réussites moins élevées, même si l'effet négatif est un moins important que pour les trois autres variables. Le rapport de chance de réussite pour les étudiants boursiers est multiplié par 0,73 dans l'université 2 et par 0,67 dans l'université 3.

4. Conclusion

Par son adhésion à la déclaration de Bologne en 1999, la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est engagée dans la création d'un espace européen intégré de l'enseignement supérieur visant notamment la promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité (AEQES, 2010). C'est pourquoi en 2002, elle a créé l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur.

Opérationnelle depuis 2004, l'AEQES est chargée d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles par l'intermédiaire de l'évaluation des cursus d'enseignements. Pour ce faire, elle a mis en place un processus d'évaluation des établissements en trois phases : l'évaluation interne effectuée par l'entité évaluée sur la base d'un référentiel, l'évaluation externe effectuée par un comité d'experts indépendants et le suivi des évaluations.

Le référentiel initialement conçu comportant des lacunes, un nouveau référentiel est utilisé depuis 2013. Outre le fait que les dimensions à évaluer sont davantage explicitées, l'équité, dimension n'ayant pas fait l'objet d'une attention particulière dans le premier référentiel est ici envisagé comme un des cinq grands critères sur lesquels doit porter l'évaluation. Bien que l'AEQES définisse ce qu'elle entend par équité, elle ne donne aucune indication quant aux caractéristiques permettant d'identifier les étudiants auxquels il est nécessaire de prêter attention si l'on souhaite atteindre l'égalité des chances d'accès à un diplôme. De plus, l'insertion de ce concept dans le référentiel sous-entend qu'il est attendu des universités qu'elles mettent en place des mécanismes de soutien pour les étudiants présentant des risques d'échec ou d'abandon plus élevés dans un contexte de financement où le taux d'encadrement des étudiants diminue d'année en année.

Dans ce contexte, une recherche interuniversitaire menée en Fédération Wallonie-Bruxelles (Demeuse *et al.*, 2013) et visant à identifier sur quelles bases le financement des institutions d'enseignement supérieur pourrait être différencié en vue de permettre d'assurer une égalité des chances d'accès et de réussite pour tous prend tout son sens.

A travers l'examen des taux de réussite selon les caractéristiques des étudiants, les chercheurs ont mis en évidence que la filière fréquentée dans le secondaire, le retard scolaire acquis avant l'entrée à l'université, le fait de bénéficier ou non d'une bourse d'études et l'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance sont des

variables ayant une influence sur la réussite des étudiants durant les trois premières années à l'université.

Un modèle de régression logistique permettant d'étudier l'influence de chacune des variables toutes choses étant égales par ailleurs a ensuite indiqué que la prise en compte de ces quatre indicateurs dans le but d'identifier les étudiants pour lesquels une attention particulière est nécessaire est pertinente. En effet, chacune des variables introduites dans le modèle a un effet sur la réussite des étudiants inscrits en BA1, et ce même lorsque les autres variables sont maintenues sous contrôle.

Alors qu'il est attendu de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles qu'il offre à chaque étudiant des chances égales de réussite, quelle que soit son origine, les résultats de la recherche menée montrent que ce n'est pas le cas et actuellement¹⁰, aucun moyen n'est mis en œuvre pour offrir aux institutions la possibilité de proposer des mesures compensatoires visant à soutenir les élèves présentant un risque plus élevé d'échec, bien au contraire, puisque les universités connaissent une réduction systématique du financement par étudiant, dans le cadre d'un système d'enveloppe fermée et d'un accroissement des effectifs.

Références

- Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. (2012). Référentiel AEQES 2012 : guide de rédaction et d'évaluation. Bruxelles : Duykaerts. [En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/Guide%20coordonnateur%20version%20finale1.pdf>]
- Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur. (2010). Guide à destination du coordonnateur. Bruxelles : Duykaerts. [En ligne : <http://www.aeqes.be/documents/Guide%20coordonnateur%20version%20finale1.pdf>]
- Bouchard, C. & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. 11-12, 219-236.
- Communauté française de Belgique. (1984). *Arrêté royal du 29 juin relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire*. (Moniteur belge du 03/08/1984).
- Communauté française de Belgique (2009). *Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*. (Moniteur belge du 09/07/2009).
- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In: Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (Eds). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Pp. 63-91.
- Demeuse, M., Demierbe, C., Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *in Direct, les Clés de la gestion scolaire*, 18, 65-78.
- Demeuse, M., Friant, N., Hindryckx, G., Kheder, L., Lafontaine, D., Lambert, J.P., Malaise, S., Pasetti, Q., Taymans, M. & Verdonck, M. (2013). *Etude interuniversitaire portant sur le*

¹⁰ Jusqu'en 2006, les universités qui accueillait des étudiants boursiers ne recevaient même pas la compensation de droits d'inscription plus faibles accordés à ces étudiants. Plus une université accueillait de boursiers, plus ses moyens étaient réduits. Cette aberration est à présent corrigée.

financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles: Rapport remis à Monsieur le Ministre en charge de l'enseignement supérieur (non publié). Retrouvé le 28 février 2014 : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de-recherche.pdf

- Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale* (pp. 149–170). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97–127.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, C. & Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'Indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française*. Rapport de recherche de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire.
- Dejan, J. (2010). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur, entre évaluation et contrôle. In Heldenbergh, A. (dir.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-53.
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (1996). Le « libre accès » à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système. *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 35, 4, 453-468.
- De Kerchove, A. M., & Lambert, J. P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 40, 4, 41-55.
- Desjardins, J. (2005). L'analyse de régression logistique. *Tutorial in Quantitative Methods for Psychology*, 1 (1). 35-41.
- Droesbeke, J.-J. (2008). *Réussite ou échec à l'université: trajectoire des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Droesbeke, J. J., Hecquet, I., & Wattelar, C. (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives. Avant-Propos*. Bruxelles : Editions Ellipses, p. XI.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Rivista Svizzera di Scienze dell' Educazione = Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3(33), 461-478.
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhout, M. (2009). Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. 75, 3-32.
- Fallon, C. (2012). Décoder les nouveaux instruments de gestion de l'enseignement supérieur. In Charlier, J.-E., Croché, S. & Leclercq, B. (dir.) *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain la Neuve : Harmattan-Academia. Pp. 59-82.
- Flament, P. (2010). L'évaluation de la qualité : un exercice de saisie d'opportunités de progrès pour les établissements d'enseignement supérieur. In Heldenbergh, A. (dir.) *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*. Paris : L'Harmattan. Pp. 75-122 ;
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université : des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés Contemporaines* 38, 67-98.
- Friant, N. (2013). Egalité, équité, justice en éducation. *Revista Entornos*, 26 (1), 137-150.

- Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A., & Nicaise, I. (2012). Priority Education Policies in Belgium: Two Modes of Regulation of the Effects of a Market Logic. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds.), *Educational Policies and Inequalities in Europe* (pp. 55–89). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gorga, A. (2012). Usages de la qualité dans l'. In Charlier, J.-E., Croché, S. & Leclercq, B. (dir.) *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain la Neuve : Harmattan-Academia. 215-236.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de La Direction Générale de L'organisation Des Études*, 9, 3–14.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, Consulté le 28 juin 2012. URL : /index1357.html ; DOI : 10.4000/osp.1357.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Istance, D. (1997). *Education and equity in OECD countries*. Paris : OECD.
- Lambert, J.-P. (2013). Accès à l'enseignement supérieur: un enjeu politique et économique majeur. *La Revue Nouvelle*, (2013/12), 77–97.
- Lemaire, S. (2004). Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur. *Education & formation*. 67, 33-49.
- Matoul, A., Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., ... Hutmacher, W. (2005). Equity in European Education Systems. A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4 (2), 1-151.
- Meuret, D. (2002). School equity as a matter of justice. *In Pursuit of Equity in Education*, 93–111.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Les documents de travail de l'Irédu*. Janvier 2012.
- Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue Française de Pédagogie*, 176, 27-40.
- Prouteau, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance*, 09.23.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Swanson, A. D., & King, R. A. (1991). *School finance: Its economics and politics*. New York: Longman Pub Group.
- Vermantele, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Réussir à l'université: L'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 87.

Annexes

Tableau 8 - Coefficients de l'équation linéaire logit pour l'université 1

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,27	0,15	74,56	1	0,00	0,28
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-1,09	0,33	10,86	1	0,00	0,34
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,89	0,21	17,61	1	0,00	0,41
Boursier	-0,22	0,17	1,55	1	0,21	0,81
Constante	0,44	0,09	21,37	1	0,00	1,55

Tableau 9 - Coefficients de l'équation linéaire logit pour l'université 2

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,01	0,10	112,06	1	0,00	0,36
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-0,79	0,23	11,89	1	0,00	0,46
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,81	0,18	21,50	1	0,00	0,45
Boursier	-0,32	0,08	14,51	1	0,00	0,73
Constante	0,65	0,05	187,67	1	0,00	1,91

Tableau 10 - Coefficients de l'équation linéaire logit pour l'université 3

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,23	0,15	68,71	1	0,00	0,29
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-0,81	0,19	18,13	1	0,00	0,45
Etablissement secondaire défavorisé (classes 1-5)	-0,37	0,17	4,84	1	0,03	0,69
Boursier	-0,40	0,13	9,48	1	0,00	0,67
Constante	-0,15	0,19	0,64	1	0,42	0,86