

CLÉS DE LECTURE

de REGARDS SUR L'ÉDUCATION N°8

LES INDICATEURS DE L'OCDÉ - 2004

AVANT-PROPOS

Au fil des publications des *Clés de lecture de Regards sur l'éducation*, il faut constater l'évolution qualitative du travail entrepris au sein de notre Communauté sur les indicateurs internationaux de l'éducation élaborés par l'OCDE. Dès son origine, l'objectif premier des *Clés de lecture* était bien d'offrir un commentaire simple rendant plus accessible les tableaux statistiques présentés dans la publication annuelle de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*. Progressivement les commentaires se sont étoffés et ont permis de disposer de véritables synthèses analytiques sur les tendances de fond qui traversent notre enseignement.

Le numéro huit des *Clés de lecture* ne déroge pas à l'esprit de la collection et fournit à nouveau un ensemble de renseignements sur l'accès à l'éducation, sur l'environnement pédagogique, sur les finances, sur les résultats et sur les niveaux de formation de notre population.

La structure même adoptée pour cette publication vise à mettre en évidence les grandes caractéristiques de notre enseignement en soulignant nos " points forts " en termes d'accès, de taux de diplomation, par exemple ; nos faiblesses en termes d'acquis. Mais dans l'un ou l'autre cas, l'intérêt de la présentation est bien de fournir des éléments d'analyse permettant de nuancer les diagnostics, les idées reçues et d'apporter une mise en contexte des données chiffrées en les comparant avec celles de nos partenaires. L'objectif de la publication reste donc bien de fournir un ensemble de données expliquées en les mettant en rapport avec celles des autres pays tout en rendant prioritaire une comparaison avec les pays européens et en tenant compte des différentes situations des politiques éducatives dans les différents pays.

Comme pour les numéros précédents, les *Clés de lecture n°8* visent également à enrichir la réflexion en apportant sur différents sujets des compléments théoriques d'explication des phénomènes observés par l'insertion d'encarts spécifiques à l'intérieur des différents chapitres. D'autres outils accompagnent également les différents indicateurs par l'ajout de nouveaux tableaux, d'un ensemble de définitions permettant de mieux cerner ce qui est réellement pris en compte dans la confection des données statistiques et ce qu'elles recouvrent.

Chaque numéro de *Clés de lecture* essaie également de mettre en évidence certaines données en fournissant une analyse plus complète des données de *Regards sur l'éducation*. Cette année les informations financières ont particulièrement retenu l'attention et ont donné lieu à un développement analytique plus approfondi qu'à l'accoutumée. De nouvelles précisions méthodologiques et une meilleure définition des champs couverts par les données des indicateurs sont également fournies permettant de rendre plus objectifs les débats toujours sensibles sur cette question.

Je tiens à remercier les différents collègues du Ministère, de l'ETNIC, ainsi que les chercheurs des universités de Liège et de Mons pour la qualité du travail fourni dans le cadre de cette nouvelle édition et pour l'engagement qu'ils ont manifesté à cette occasion.

Avec l'espoir que cette nouvelle édition permettra de toujours mieux comprendre la signification des données contenues dans les indicateurs internationaux dans le secteur de l'éducation.

Le Secrétaire général,



Henry INGBERG

INTRODUCTION

A. Historique et perspectives

Au début des années nonante, faisant suite ou parallèlement aux premières publications d'indicateurs relatifs à l'éducation aux États-Unis, en France ou au Québec, le *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* (CERI) a commencé à développer, dans le cadre du programme INES (Indicateurs des systèmes d'enseignement) une série d'indicateurs statistiques concernant l'éducation dans les pays membres de l'OCDE.

Depuis 1992, les données collectées sont publiées quasi annuellement dans *Regards sur l'éducation-les indicateurs de l'OCDE*. En septembre 2004, sortait ainsi la onzième édition de cette publication. Si le premier numéro contenait 36 indicateurs portant sur 22 pays, l'édition 2004 contenait 28 indicateurs portant sur les 30 pays membres de l'OCDE, ainsi que sur les 18 pays participant au projet conjoint OCDE/UNESCO sur les indicateurs dans le monde.

Le projet conjoint OCDE/UNESCO sur les indicateurs dans le monde (IEM) a rendu possible le développement d'indicateurs comparables pour une série de pays non membres¹. La collecte de données pour ces pays est effectuée en utilisant les mêmes méthodes et exigences que pour les pays de l'OCDE ; ces données sont donc incluses dans la publication depuis l'édition 2000.

Au fil des années et des publications, la fiabilité et l'importance des données collectées n'ont cessé d'augmenter. Parmi les nombreuses initiatives prises afin de développer la couverture et la comparabilité des données, il convient de mentionner :

- le développement de la collecte de données récurrentes, commune à l'UNESCO, l'OCDE et EUROSTAT. Les questionnaires de cette collecte UOE sont accompagnés d'un guide méthodologique précis indiquant la façon de remplir les tableaux. Au fil des ans, cette collecte s'est perfectionnée suivant les demandes et les intérêts des pays et des organismes internationaux. Cette collecte annuelle a permis la constitution d'une base de données commune aux trois institutions utilisée par de nombreux analystes et chercheurs car elle fournit une masse considérable d'informations communément définies ;
- la constitution d'un groupe technique et de trois réseaux thématiques, composés de fonctionnaires et de chercheurs universitaires, chargés d'assurer le suivi et d'élaborer de nouveaux indicateurs sur les résultats de l'enseignement et les acquis des élèves (réseau A), sur les relations entre éducation/formation et marché du travail et notamment la transition de l'école à la vie active (réseau B), sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement (réseau C) ;

¹ Les pays participants au projet IEM sont l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Chine, l'Égypte, la Fédération de Russie, l'Inde, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, la Malaisie, le Pérou, les Philippines, la Thaïlande, la Tunisie, l'Uruguay et le Zimbabwe. Israël a participé en qualité d'observateur aux activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation.



- la révision, en 1997, de la *Classification Internationale Type de l'Éducation* (CITE), sous l'égide de l'UNESCO, qui est utilisée pour classer de manière comparable internationalement les programmes nationaux d'enseignement et de formation par niveau, destination, orientation et domaine d'études ;
- la mise en œuvre et le développement de l'enquête internationale sur les acquis des élèves âgés de 15 ans, en lecture, en mathématique et en sciences sur le principe d'une périodicité de trois cycles de trois ans. Ce projet est mieux connu sous l'intitulé PISA (Programme International de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves).

B. Regards sur l'éducation 2004

L'édition 2004 de *Regards sur l'éducation* est divisée en quatre chapitres regroupant l'ensemble des indicateurs.

- Chapitre A - Les résultats des établissements d'enseignement et l'impact de l'apprentissage (12 indicateurs) ;
- Chapitre B - Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation (6 indicateurs) ;
- Chapitre C - Accès à l'éducation, participation et progression (5 indicateurs) ;
- Chapitre D - Environnement pédagogique et organisation scolaire (6 indicateurs).

À ces 28 indicateurs, s'ajoutent dix tableaux reprenant les caractéristiques des différents systèmes éducatifs, ainsi que les statistiques de référence financières pour les 30 pays membres.

Cette onzième édition de *Regards sur l'éducation* ...

... termine le développement d'indicateurs issus de l'enquête PISA 2000 consacrée en discipline majeure à la littérature. L'édition 2005, intégrera les résultats de PISA 2003 (discipline majeure : les mathématiques).

... attache une attention particulière aux diverses formes de rendement générées par les investissements dans l'enseignement.

... examine les problèmes d'équité liés aux résultats de l'enseignement et à l'accès à l'éducation en faisant référence au sexe, à l'âge, au milieu socio-économique, au type d'établissement ou encore au domaine d'études.

C. La Communauté française et le projet INES

Malgré la volonté de l'OCDE de travailler par pays et donc de présenter la Belgique dans la plupart des indicateurs, la Communauté française s'est investie dès le début dans ce projet. Les données des trois Communautés y sont le plus souvent agrégées et ne fournissent alors pas d'indication sur la répartition entre les trois Communautés.

Cependant, *Regards sur l'éducation* présente pour la Belgique, quelques indicateurs par Communauté. C'est le cas :

- quand une seule des Communautés a pu fournir les informations demandées lors de la collecte UOE (c'est le cas, par exemple de la Communauté française pour l'indicateur définissant le nombre d'élèves par classe) ;
- quand les informations fournies par les différentes Communautés ne peuvent être simplement additionnées (c'est le cas de l'indicateur reprenant le salaire des enseignants qui peut être différent dans chaque Communauté) ;
- quand la Communauté française et la Communauté flamande ont participé à des enquêtes internationales séparément. Ainsi, seule la Communauté française a participé à l'enquête de l'IEA sur l'éducation civique. *A contrario*, la Communauté française n'a pas participé au module de l'enquête PISA sur l'apprentissage autorégulé, ce qui est le cas de la Communauté flamande.



Pour l'ensemble des indicateurs appartenant à ce qu'on pourrait appeler le « noyau dur » de *Regards sur l'éducation*, c'est-à-dire les indicateurs stables et semblables d'année en année portant sur les ressources financières et humaines, l'accès, la participation et la progression à l'intérieur du système éducatif, l'environnement pédagogique et l'organisation scolaire, le calcul est le fruit d'un long travail de collecte et d'harmonisation réalisé par les services compétents des ministères des différentes Communautés. L'édition 2004 de *Regards sur l'éducation* confirme la présence importante de la Belgique et/ou de la Communauté française dans la plupart des indicateurs. L'amélioration croissante des données nécessaires à la réalisation des indicateurs (et plus particulièrement des données financières) a permis à la Belgique et, par la même occasion, à la Communauté française d'acquiescer une place reconnue dans les groupes et sous-groupes de travail impulsant la réflexion sur les indicateurs ainsi que dans les comparaisons internationales.

La Communauté française participe au projet INES depuis le début de la réflexion sur la réalisation d'indicateurs internationaux sur l'éducation. Des chercheurs universitaires collaborent avec les départements du ministère pour fournir une partie des données, principalement celles provenant d'enquêtes internationales, et alimenter les réflexions dans les différents réseaux et groupes de travail du projet.

Les données recueillies en Communauté française dans le cadre de la collecte UOE couvrent l'ensemble du système formel d'enseignement tant de plein exercice qu'à horaire réduit ou décalé. Les différents niveaux d'enseignement, les différents niveaux de pouvoirs et les différents réseaux sont couverts. Seul l'enseignement privé non subventionné et non reconnu n'est pas pris en compte.

D. L'édition 2005 de Clés de lecture

Cette huitième édition de *Clés de lecture de Regards sur l'éducation* est consacrée principalement² à l'analyse de *Regards sur l'éducation 2004*. Les références sont : l'année scolaire 2001-2002 pour les élèves et les enseignants, l'année civile 2002 pour les diplômés et l'année budgétaire 2001 pour les données financières.

L'information n'a pas été traitée indicateur par indicateur ni dans le même ordre que dans *Regards sur l'éducation 2004* mais regroupée de façon plus thématique, afin de suivre le cheminement scolaire de l'accès à l'enseignement jusqu'aux diplômes, autour de cinq grands chapitres :

- chapitre 1 : accès à l'éducation, participation et progression ;
- chapitre 2 : l'encadrement, l'environnement pédagogique, la prise de décision ;
- chapitre 3 : les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ;
- chapitre 4 : les acquis des élèves ;
- chapitre 5 : niveau de formation, insertion professionnelle et diplômés.

Cette procédure qui consiste à regrouper un ensemble d'indicateurs autour d'une thématique permet de mettre en avant une information pertinente et contextualisée. De même, en favorisant une certaine homogénéité dans le traitement des données, certaines redondances entre plusieurs indicateurs sont évitées.

Cette édition de *Clés de lecture de Regards sur l'éducation* place, quand cela est possible, la Communauté française au centre de la comparaison internationale, comparaison plus particulièrement axée sur l'Union européenne. Vu les années de

² Certains indicateurs issus de l'enquête PISA 2000 et publiés dans *Regards sur l'éducation 2003* sont analysés dans cette édition de *Clés de lecture de Regards sur l'éducation*.



référence des données (2001-2002), l'Union européenne se limite aux 15 pays³ membres avant mai 2004. C'est ainsi que les tableaux et les graphiques de la publication présentent quand c'est possible non seulement les quinze pays de référence, mais également la moyenne relative à l'Union européenne, la moyenne OCDE et les trois Communautés de Belgique.

La moyenne européenne, tout comme bien souvent la moyenne OCDE, sont des moyennes non pondérées des pays. Il s'agit donc d'une moyenne des valeurs obtenues, elle ne tient pas compte de la taille absolue du système d'enseignement de chaque pays. Il faut noter ici que cette moyenne est fortement dépendante des pays ayant fourni des données. C'est pourquoi, dans la plupart des tableaux et des graphiques, figure le nombre de pays de l'Union européenne et de l'OCDE ayant fourni des données.

De plus, les différences liées au sexe en terme d'accès, de rendement, ou de résultat de l'enseignement ont été analysées, chaque fois que cela était possible.

Afin d'éviter les redondances avec *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7*, les encarts, commentaires méthodologiques et notes en bas de page explicatives ont été fortement résumés voire supprimés. Cependant, une note de renvoi à la page concernée de *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7* figure dans le texte. Le texte complet de cette édition est disponible en format pdf sur le site Internet de la Direction des Relations internationales : www.dri.cfwb.be.

En fin d'ouvrage, le lecteur trouvera une partie comprenant deux annexes. La première permet de situer le système éducatif de la Communauté française dans la *Classification Internationale Type de l'Éducation* (CITE). Le second reprend une série de définitions de concepts utilisés dans les *Clés de lecture de Regards sur l'éducation*.

Cette huitième édition de *Clés de lecture* se veut un ouvrage de référence reflétant non seulement le projet INES dans toute sa diversité, mais aussi le travail d'harmonisation, de compilation et de recherche effectué, pour la Communauté française, par ses représentants au sein des différentes instances du projet.

Enfin, la plupart des données sur lesquelles s'appuie *Regards sur l'éducation* sont accessibles sur le site Internet de l'OCDE : <http://www.oecd.org>. Ces informations plus complètes et détaillées s'adressent plus particulièrement aux statisticiens, aux chercheurs ou fonctionnaires souhaitant procéder à des comparaisons internationales ou entreprendre des analyses complémentaires.

Pour plus d'informations concernant PISA, consultez : <http://www.pisa.oecd.org> ou les pages consacrées à cette enquête sur le site de la Communauté française : <http://www.enseignement.be>.

³ Il s'agit de l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grande-Bretagne, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal et la Suède.



CHAPITRE 1

ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION

Indicateurs C1 à C3, RSE 2004 : pp. 291-339

Par une série de cinq indicateurs, le chapitre C de *Regards sur l'éducation 2004* montre de façon synthétique dans quelle mesure notre société prépare, par l'enseignement et la formation de sa population, son intégration dans un monde de plus en plus marqué par son développement technologique, la multiplication des connaissances et la mondialisation de son économie.

Les tableaux et commentaires des trois premiers indicateurs de cette série portent essentiellement sur la place occupée par la Belgique et ses Communautés dans le processus d'accès à l'enseignement et la fréquentation scolaire (A. Accès à l'enseignement et fréquentation des écoles), sur le choix des filières d'enseignement pour les élèves de l'enseignement secondaire supérieur (B. Choix des filières d'enseignement dans l'enseignement secondaire supérieur), sur la participation des jeunes à l'enseignement supérieur (C. Fréquentation scolaire dans l'enseignement supérieur) et, enfin, sur le poids des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur et l'importance de leurs migrations (D. Étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur).

A. ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT ET FRÉQUENTATION DES ÉCOLES

Indicateur C1 : RSE 2004 : pp. 291-302

L'indicateur C1 (*Espérance et taux de scolarisation*⁴), consacré à la mesure de l'importance de la scolarisation selon les niveaux d'enseignement, fournit une vue d'ensemble de la participation de la population au système d'éducation mis en place dans chaque pays. La scolarisation est mesurée par la proportion de la population qui, le 1^{er} janvier de l'année scolaire, fréquentait l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire ou supérieur, à plein temps ou à temps partiel. Afin que l'indicateur exprime le mieux possible l'importance de la participation de la population à l'enseignement, tous les calculs sont établis sur la base des effectifs scolaires exprimés en nombre d'individus et non en équivalents temps

4 La participation des jeunes à l'enseignement est estimée par le taux de scolarisation dans l'enseignement formel de plein exercice et à temps partiel. Ce taux mesure la part de la population d'une tranche d'âge définie qui, à une date donnée, est inscrite dans un établissement d'enseignement de niveau maternel, primaire, secondaire ou supérieur. Le plus souvent, à défaut d'un recensement général de la population, la participation des jeunes à l'enseignement est estimée par le **taux brut** de scolarisation. Ce taux brut, le seul à pouvoir être établi annuellement en l'absence de données individuelles est le résultat, exprimé en pourcentage, du rapport entre la population scolarisée d'une entité territoriale et la population du même âge résidant dans la même entité. Pour plus de détails sur le calcul du taux de scolarisation voir *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7*, Encart 1, page 10, disponible sur le site de la Direction des Relations internationales : www.dri.cfwb.be.



Avec environ trois quarts (75,2 %) de sa population de 5 à 29 ans inscrite dans des écoles, la Belgique est un des pays les plus scolarisés de l'OCDE.

plein. Ce recensement concerne, pour la Belgique⁵, non seulement l'enseignement ordinaire (du maternel à l'universitaire, tout en prenant en compte également l'enseignement artistique (hors horaire réduit), les CEFA, la promotion sociale, ...), mais aussi l'enseignement spécial.

Avec, en 2002, environ trois quarts (75,2 %) de sa population de 5 à 29 ans inscrite dans des écoles, la Belgique est depuis plus de dix ans un des pays les plus scolarisés de l'OCDE. En 1998, dernière année du calcul de cette proportion de population scolarisée dans l'ensemble des pays de l'OCDE, la Belgique n'était devancée que par l'Australie et occupait la première place des pays de l'Union européenne, mais sans cependant se détacher d'un peloton de tête comprenant les pays nordiques (Islande, Suède, Finlande et Norvège), le Royaume-Uni, les Pays-Bas, l'Irlande, la France et, Outre-Atlantique, le Canada et les États-Unis⁶.

Ce taux global de scolarisation qui, en Belgique, était de 65,1 % en 1992 et de 69,8 % en 1995 n'a plus fait l'objet depuis lors d'un calcul systématique par l'OCDE. Les autres données collectées par les organisations internationales sont cependant suffisantes pour mettre en évidence la croissance continue du niveau global de scolarisation au sein de l'OCDE. Ainsi, notre taux global de scolarisation a augmenté de 10 points en 10 ans, de 1992 à 2002.

1. Taux de scolarisation par groupe d'âges

Le taux global de scolarisation, pratique mais très synthétique, a été remplacé en 2000, 2001 et 2002 par la mesure, tous niveaux confondus, des taux de scolarisation au sein de six grands groupes d'âges (tableau C1.2 de *Regards sur l'éducation 2004*). Ce calcul ayant déjà été effectué en 1996, il est possible d'examiner par groupe d'âges les grandes lignes de l'évolution 1996-2002. Pour le groupe de population de 5 à 29 ans, le tableau 1.1 ci-après présente cette évolution, très majoritairement positive, et permet de positionner la Belgique parmi les pays de l'Union européenne.

Il faut cependant tenir compte de quelques modifications de la couverture de la collecte des données dans plusieurs pays entre 1996 et 2002. Cette situation conduit à de légères surestimations ou sous-estimations des taux de 2000, 2001 et 2002 par rapport à ceux de 1996 et, dans certains pays, comme en Belgique⁷ pour la tranche des 15 à 19 ans, peut se traduire par une faible mais souvent fictive réduction du taux de scolarisation entre 1996 et 2000.

5 Le résultat de la comparaison des taux par Communauté dépendant surtout de la clé de répartition choisie pour la population de la Région de Bruxelles-Capitale, les taux de scolarisation communautaires n'ont donc pas été calculés et n'apparaissent ni dans les tableaux ni dans les graphiques.

6 Il convient d'être prudent dans les comparaisons internationales et de garder à l'esprit que la valeur des taux de scolarisation dépend de la couverture et de la qualité des recensements de la population scolaire mis en place par les institutions statistiques de chaque pays. Ainsi, par exemple, le taux belge est très légèrement sous-estimé dans la mesure où des étudiants suivant certaines formations (par exemple : enseignement à distance, apprentissage des Classes moyennes, ...) n'ont pu être valablement recensés. En sens inverse, quelques doubles comptages subsistent, notamment au sein de l'enseignement de promotion sociale. Malgré ces quelques imperfections, on note cependant, depuis près de dix ans, une amélioration de la qualité globale des données collectées et de la valeur des indicateurs, principalement dans le cadre d'une comparaison internationale.

7 Contrairement à 1996, les collectes 2000, 2001 et 2002 en Communauté française n'incluent pas l'apprentissage des Classes moyennes dont les chiffres, au moment de la collecte, n'étaient pas disponibles (cela sera résolu dans *Regards sur l'éducation 2005*). Les taux de scolarisation, calculés en 2000, 2001 et 2002 sont donc sous-estimés par rapport à ceux de 1996, principalement en ce qui concerne la tranche des 15 à 19 ans où se situe la majorité des élèves de l'apprentissage.



Tableau 1.1 : Taux brut de scolarisation de la population de 5 à 29 ans en 1996, 2000, 2001 et 2002

a) Pourcentage

	5-14 ans				15-19 ans				20-29 ans			
	1996	2000	2001	2002	1996	2000	2001	2002	1996	2000	2001	2002
PRT	101,2	105,2	107	106	67,5	80,3	73,3	70,9	20,5	19,9	21,7	22,2
ESP	104,2	104,4	103,6	103,8	73,8	79,5	80,1	80,4	21,8	24,3	23,5	23,3
ITA	m	99,7	99,4	101,7	m	65,5	72,2	75,8	m	18,7	17,1	18,4
IRL	99,6	100,5	100,6	101,4	79,3	79,8	80,9	81,6	14,6	15,6	16,6	17,8
FRA	100,1	99,8	101	101,1	88,3	86,4	86,6	86,7	19,1	19,1	19,6	19,6
BEL	98,9	99,1	100,2	100,1	92,1	90,5	91	92,3	23,2	25,2	26,5	27,4
NLD	99,2	99,4	99,3	99,3	88,5	86,6	86,2	86,5	23,7	22,9	24,3	23,4
UE	97,9	99,2	99,2	99,3	80,2	81,3	81,4	81,9	20,7	23,8	24,5	25
DNK	96,7	99,2	97,2	99,1	79,6	80,4	82,9	81,8	26	29,9	31,5	31,4
UKM	98,8	98,9	98,7	98,9	72,1	73,3	74,7	76,8	17,5	23,8	23,3	26,8
AUT	98,6	98,2	98,7	98,9	75,7	76,4	76,9	77,1	16,8	17,9	18,6	17
OCDE	97,6	97,9	98,2	98,5	77,2	77,3	77,7	79,4	19,3	21,4	21,8	22,7
SWE	96,1	97,8	98,1	98,2	83,3	86,4	86,4	86,2	23,6	33,4	33	33,6
DEU	96,5	99,4	100,1	97,5	87,9	88,3	89,4	89,2	20,5	23,6	24,2	25,5
GRC	94,1	99,8	98,1	96,3	72	87,4	77	82,6	12	16,9	23,8	24,5
FIN	89,5	91,6	93,5	94,4	81,8	84,8	85,3	85	29,6	37,9	39,2	39,5
LUX	m	95,3	92,2	93,4	m	73,7	78,1	75,3	m	4,6	6	6,3
Nombre de pays UE ayant fourni des données	13	15	15	15	13	15	15	15	13	15	15	15
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	26	29	30	28	25	28	29	27	25	27	29	27

Pays classés par ordre décroissant des taux de la tranche 5-14 ans en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels le taux de scolarisation est supérieur à celui de la Belgique.

m = données manquantes.



b) Indice (moyenne OCDE = 100)

	5-14 ans				15-19 ans				20-29 ans			
	1996	2000	2001	2002	1996	2000	2001	2002	1996	2000	2001	2002
PRT	103,7	107,5	109,0	107,6	87,4	103,9	94,3	89,3	106,2	93,0	99,5	97,8
ESP	106,8	106,6	105,5	105,4	95,6	102,8	103,1	101,3	113,0	113,6	107,8	102,6
ITA	m	101,8	101,2	103,2	m	84,7	92,9	95,5	m	87,4	78,4	81,1
IRL	102,0	102,7	102,4	102,9	102,7	103,2	104,1	102,8	75,6	72,9	76,1	78,4
FRA	102,6	101,9	102,9	102,6	114,4	111,8	111,5	109,2	99,0	89,3	89,9	86,3
BEL	101,3	101,2	102,0	101,6	119,3	117,1	117,1	116,2	120,2	117,8	121,6	120,7
NLD	101,6	101,5	101,1	100,8	114,6	112,0	110,9	108,9	122,8	107,0	111,5	103,1
UE	100,3	101,3	101,0	100,8	103,9	105,2	104,8	103,1	107,3	111,2	112,4	110,1
DNK	99,1	101,3	99,0	100,6	103,1	104,0	106,7	103,0	134,7	139,7	144,5	138,3
UKM	101,2	101,0	100,5	100,4	93,4	94,8	96,1	96,7	90,7	111,2	106,9	118,1
AUT	101,0	100,3	100,5	100,4	98,1	98,8	99,0	97,1	87,0	83,6	85,3	74,9
OCDE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
SWE	98,5	99,9	99,9	99,7	107,9	111,8	111,2	108,6	122,3	156,1	151,4	148,0
DEU	98,9	101,5	101,9	99,0	113,9	114,2	115,1	112,3	106,2	110,3	111,0	112,3
GRC	96,4	101,9	99,9	97,8	93,3	113,1	99,1	104,0	62,2	79,0	109,2	107,9
FIN	91,7	93,6	95,2	95,8	106,0	109,7	109,8	107,1	153,4	177,1	179,8	174,0
LUX	m	97,3	93,9	94,8	m	95,3	100,5	94,8	m	21,5	27,5	27,8
Nombre de pays UE ayant fourni des données	13	15	15	15	13	15	15	15	13	15	15	15
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	26	29	30	28	25	28	29	27	25	27	29	27

Pays classés par ordre décroissant des taux de scolarisation de la tranche 5-14 ans en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels le taux de scolarisation est supérieur à celui de la Belgique.

m = données manquantes.



c) Indice (moyenne OCDE = 100) - Évolution 1996 - 2002⁸

	5-14 ans	15-19 ans	20-29 ans
PRT	104,7	105,0	108,3
ESP	99,6	108,9	106,9
ITA	102,0	115,7	98,4
IRL	101,8	102,9	121,9
FRA	101,0	98,2	102,6
BEL	101,2	100,2	118,1
NLD	100,1	97,7	98,7
UE	101,4	102,1	120,8
DNK	102,5	102,8	120,8
UKM	100,1	106,5	153,1
AUT	100,3	101,8	101,2
OCDE	100,9	102,8	117,6
SWE	102,2	103,5	142,4
DEU	101,0	101,5	124,4
GRC	102,3	114,7	204,2
FIN	105,5	103,9	133,4
LUX	98,0	102,2	137,0
Nombre de pays UE ayant fourni des données	13	13	13
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	25	25	25

Pays classés par ordre décroissant des taux de scolarisation de la tranche 5-14 ans en 2002. Sont surlignés les pays pour lesquels le taux de scolarisation est supérieur à celui de la Belgique.

En début de parcours scolaire, la participation des enfants à l'enseignement préscolaire est loin d'être la même d'un pays à l'autre. À ce moment du cursus, le taux de scolarisation, lequel, en Belgique, est d'un peu plus de 100 % à 3, 4 et 5 ans, peut être systématiquement inférieur à 50 % dans certains pays de l'Union européenne tels la Finlande, la Grèce, l'Irlande et la Grande-Bretagne et à 25 % dans d'autres pays de l'OCDE tels la Suisse, la Corée ou, hors OCDE mais participant au projet INES, la Tunisie. Il convient de noter que chez nous, contrairement à la plupart des autres pays de l'OCDE, l'école constitue l'unique institution d'accueil des enfants dès l'âge de 3 ans, situation qui tend naturellement à conduire les jeunes enfants vers les établissements préscolaires⁹.

8 Evolution 2000-2002 pour l'Italie et le Luxembourg.

9 En Communauté française, les enfants sont accueillis dans les établissements maternels dès l'âge de 2,5 ans.



Avec un taux 100,1 % en 2002, on peut considérer que la population de 5 à 14 ans, en Belgique, est totalement scolarisée.

Avec un taux de 99,1 % en 2000 et de 100,1 % en 2002, on peut considérer que la population de 5 à 14 ans, en Belgique, comme celle de l'ensemble des pays de l'Union européenne, est totalement scolarisée¹⁰.

De 15 à 19 ans, le taux de scolarisation de notre population était de 90,5 % en 2000 et atteint 92,3 % en 2002, soit le taux le plus élevé de l'OCDE et de l'Union européenne, supérieur aux taux enregistrés en Allemagne (88,3 % en 2000, 89,2 % en 2002), aux Pays-Bas (86,6 %, 86,5 %), pays pour lesquels la fin de la scolarité obligatoire est, comme en Communauté française, de 18 ans, et en France (86,4 %, 86,7 %).

À partir de 20 ans, alors que l'enseignement n'est plus obligatoire, la position de la Belgique vis-à-vis des autres pays de l'OCDE est différente. De première au sein de l'Union européenne et de l'OCDE pour la tranche d'âge de 15 à 19 ans, la Belgique devient quatrième en 2000 et sixième en 2002 dans la tranche d'âge de 20 à 29 ans. Avec un taux de scolarisation de 25,2 % en 2000, de 26,5 % en 2001 et de 27,4 % en 2002, la Belgique précède cependant ses voisins immédiats (Royaume-Uni : 23,8 %, 23,3 % et 26,8 %, Allemagne : 23,6 %, 24,2 % et 25,5 %, Pays-Bas : 22,9 %, 24,3 % et 23,4 % et France : 19,1 %, 19,6 % et 19,6 %)¹¹ mais est dépassée par l'Australie (28,2 %, 28,0 %, 32,9 %) et, en Europe, par les pays nordiques (Danemark : 29,9 %, 31,5 %, 31,4 %, Suède : 33,4 %, 33 %, 33,6 % et Finlande : 37,9 %, 39,2 % et 39,5 %).

Au-delà de 30 ans, le calcul des taux de scolarisation perd une grande partie de son intérêt. À cet âge, les variations de taux de scolarisation sont essentiellement dues à l'importance de la participation de la population à un enseignement à temps partiel, lequel est particulièrement développé en Belgique au niveau CITE 3C (enseignement secondaire donnant directement accès au marché du travail) et CITE 5B (enseignement supérieur de type court). En effet, en 2002, 28,3 % des étudiants de ce niveau d'enseignement supérieur sont inscrits en promotion sociale (26,7 % en 2001)¹². Ce choix d'enseignement au niveau supérieur est également plus fréquent en Communauté française (31,5 %) qu'en Communauté flamande (25,3 %). Au niveau de l'enseignement secondaire (CITE 3), ce choix d'enseignement est plus fréquent en Communauté flamande (37,8 %) qu'en Communauté française (23,9 %). De plus, en Belgique, les élèves/étudiants de l'enseignement de promotion sociale représentent 90 % des élèves/étudiants de plus de 30 ans.

10 Notons que quelques pays inscrivent, pour la tranche d'âges de 5 à 14 ans, un taux supérieur à 100 %. En principe, cela signifie, pour cette tranche d'âges, que le nombre d'élèves inscrits dans les établissements scolaires est supérieur au volume de la population de cette tranche d'âges résidant dans le pays. Ce taux est alors la traduction d'un solde migratoire globalement positif pour ce pays et donc d'un pouvoir d'attraction vis-à-vis de l'étranger, phénomène rare au niveau de l'enseignement obligatoire et vraisemblablement lié à la qualité d'accueil des établissements (grande variété d'options, taux d'encadrement favorables, faibles coûts de scolarité, possibilité de choix des établissements, distances réduites pour les frontaliers). Un taux supérieur à 100 % peut traduire aussi une imprécision de recensement des individus : soit l'enregistrement d'élèves n'ayant pas l'âge requis, soit le non recensement d'une partie de la population résidante.

11 Le Luxembourg, ne disposant que d'un embryon d'enseignement supérieur, rend obligatoire la migration vers les pays voisins (Belgique, France, Allemagne) de la quasi-totalité de sa population scolaire de 20 ans et plus. De ce fait, le taux brut de scolarisation luxembourgeoise n'est que de 4,6 % en 2000 et 6,3 % en 2002.

12 Voir le tableau C2.3 de *Regards sur l'éducation 2004*.



2. Espérance de scolarisation

L'importance de la participation de la population à l'enseignement est également mesurée par l'espérance de scolarisation d'un jeune âgé de 5 ans le 1^{er} janvier de l'année de référence. Cet indicateur synthétique est calculé en additionnant les taux nets de scolarisation pour chaque année d'âge, de 5 à 29 ans, et en divisant le résultat par 100. Il représente la durée hypothétique de la scolarité d'un enfant de 5 ans dans les conditions de l'année de référence, c'est-à-dire sans tenir compte d'une éventuelle évolution de ces conditions durant les prochaines années.

Tableau 1.2 : Espérance de scolarisation des enfants de 5 ans en 1996, 2000, 2001 et 2002

	Nombre d'années de scolarisation				Indices (moyenne OCDE = 100)				Évolution 1996 - 2002 ¹³	
	1996	2000	2001	2002	1996	2000	2001	2002	Années	Indices (1996 = 100)
UKM	17,3	18,9	18,9	20,4	102,4	111,2	110,5	120,0	3,1	117,9
SWE	18	20,2	20	20,1	106,5	118,8	117,0	118,2	2,1	111,7
BEL	18,3	18,7	19,2	19,4	108,3	110,0	112,3	114,1	1,1	106,0
FIN	17,2	18,7	19,2	19,4	101,8	110,0	112,3	114,1	2,2	112,8
DNK	17,1	17,8	18	18	101,2	104,7	105,3	105,9	0,9	105,3
UE	16,8	17,4	17,6	17,5	99,4	102,4	102,9	102,9	0,7	104,2
ESP	17,5	17,5	17,3	17,3	103,6	102,9	101,2	101,8	-0,2	98,9
NLD	17,5	17,2	17,3	17,2	103,6	101,2	101,2	101,2	-0,3	98,3
OCDE	16,4	16,7	16,9	17,2	97,0	98,2	98,8	101,2	0,8	104,9
DEU	16,6	17,2	17,3	17,1	98,2	101,2	101,2	100,6	0,5	103,0
PRT	16,9	17	17,1	17	100,0	100,0	100,0	100,0	0,1	100,6
ITA	m	15,8	16,1	16,7	m	92,9	94,2	98,2	0,9	105,7
FRA	16,5	16,5	16,6	16,6	97,6	97,1	97,1	97,6	0,1	100,6
IRL	15,6	15,9	16,3	16,5	92,3	93,5	95,3	97,1	0,9	105,8
GRC	14,2	16,1	16,1	16,3	84,0	94,7	94,2	95,9	2,1	114,8
AUT	15,8	15,9	16,3	16	93,5	93,5	95,3	94,1	0,2	101,3
LUX	m	m	m	14,4	m	m	m	84,7	m	m
Nombre de pays UE ayant fourni des données	13	14	14	15	13	14	14	15	13	13
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	25	27	28	27	25	27	28	27	25	25

Pays classés par ordre décroissant de durée en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels l'espérance de scolarisation est supérieure à celle de la Belgique.

m = données manquantes.

13 Évolution 2000-2002 pour l'Italie.



Le tableau C1.114 de *Regards sur l'éducation 2004* montre que la quatrième place du classement international (OCDE) et la troisième place au niveau de l'Union européenne est occupée par la Belgique et la Finlande, deux pays où l'espérance de scolarisation était de 18 ans et 8 mois en 2000, 19 ans et 2 mois en 2001 et 19 ans et 5 mois en 2002, soit, en 2002, un an et 8 mois de moins qu'en Australie, pays où l'espérance de scolarisation est la plus longue de l'OCDE (21 ans et 1 mois), un an de moins qu'au Royaume-Uni (20 ans et 5 mois) et 8 mois de moins qu'en Suède (20 ans et 1 mois). À l'opposé, l'espérance de scolarisation en Belgique dépasse de plus d'un an l'espérance de la totalité des autres pays de l'Union européenne, allant du Danemark (18 ans), de l'Espagne (17 ans et 4 mois), des Pays-Bas (17 ans et 2 mois) et de l'Allemagne (17 ans et 1 mois), au Portugal (17 ans), à l'Italie (16 ans et 8 mois) et à la France (16 ans et demi). Ainsi, notre espérance de scolarisation est même supérieure de près de 3 ans à celle de l'Irlande (16 ans et 6 mois) et plus de 3 ans à celle de la Grèce (16 ans et 4 mois) et de l'Autriche (16 ans), pays de l'Union européenne les moins bien classés de ce point de vue. On constate aussi que l'espérance de scolarisation aux États-Unis (16 ans et 10 mois) est de deux ans et demi inférieure à la nôtre et même inférieure à la moyenne de l'OCDE ; en outre, certains grands pays, partenaires de l'OCDE, comme l'Inde, l'Égypte, la Chine ou l'Indonésie n'enregistrent que 8 à 12 ans d'espérance de scolarisation, soit à peine plus de la moitié de l'espérance mesurée en Belgique.

En Belgique, il existe une différence d'espérance de scolarisation entre les filles et les garçons d'un an et 2 mois.

En Belgique, il existe une différence d'espérance de scolarisation entre les filles et les garçons. De onze mois supplémentaires pour les filles en 2000, cette différence s'accroît cependant en 2001 et 2002, avec un écart entre les garçons et les filles d'un an et 2 mois. Dans la majorité des pays de l'OCDE, cette différence est de moins d'un an et, à l'exception de l'Allemagne, des Pays-Bas et de la Suisse, cette différence est au bénéfice des filles. Dans quelques cas cependant, la différence est supérieure à un an et privilégie alors, soit les garçons comme en Corée (1 an et 5 mois de différence en 2000 et presque 2 ans en 2001 et 2002) et en Turquie (2 ans et 10 mois en 2000, mais à peine 2 ans en 2001), soit les filles, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Finlande et en Belgique, en Islande et en Nouvelle-Zélande (un an et dix mois) et enfin en Suède et au Royaume-Uni où la différence atteint 3 ans.

En 1992, en Belgique, l'espérance de scolarisation, calculée selon la définition actuelle, était de 16 ans et 5 mois. Entre 1992 et 2002, on relève donc une augmentation de trois ans de la durée moyenne de scolarisation. À ce propos, il est important de noter que le seul développement de la promotion sociale durant cette période de dix ans a permis un allongement de deux ans de l'espérance de scolarisation. Le solde d'une année est essentiellement dû à la croissance du taux de participation à l'enseignement supérieur.

En principe, une telle évolution rend compte d'un développement favorable du niveau moyen de formation de la population. Il faut cependant tenir compte des retards scolaires qui allongent la durée de scolarisation¹⁵ et du fait que cette durée tient compte d'élèves et d'étudiants qui suivent un enseignement à temps partiel. Le coût global de l'enseignement par élève étant lié à la durée moyenne de

14 Le calcul de l'espérance de scolarisation faisant intervenir les taux de scolarisation à différents âges, la comparaison entre les Communautés française et flamande n'a pas pu être effectuée. Voir note 4 (page 9) et l'encart 1 de *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7* téléchargeable sur www.dri.cfwb.be.

15 La différence de durée de scolarisation observée entre les filles et les garçons pourrait être partiellement due à une différence de taux de redoublement entre les sexes. En Belgique, le taux de redoublement des garçons est supérieur à celui des filles. Il contribue donc à augmenter la différence d'espérance de scolarisation entre les sexes au bénéfice des filles et non à réduire la différence observée.



scolarisation, il importe de noter qu'une augmentation de l'espérance de scolarisation se traduit généralement par une croissance du coût total de formation d'un élève et qu'il ne semble pas y avoir une relation directe entre cette durée de scolarisation et la qualité des résultats obtenus.

Une perspective temporelle de six ans (1996-2002) confirme la tendance générale à l'augmentation de la scolarisation dans les pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables. Si le Canada (entre 1995 et 2000), les Pays-Bas et l'Espagne dans une moindre mesure, sont les seuls pays à enregistrer une très légère contraction de l'espérance de scolarisation de leur population, d'autres ont connu une croissance de la durée de scolarisation de plus de 10 % : en Europe, le Royaume-Uni (+18 %), la Grèce (+15 %) la Finlande (+13 %) et la Suède (+12 %). Durant cette période, la Belgique a connu une croissance de l'espérance de scolarisation de 6 %, augmentation légèrement supérieure à celle de l'ensemble des pays de l'OCDE (+ 4,9 %).

3. Distribution public/privé

Les tableaux C2.3 et C2.4 de *Regards sur l'éducation 2004* mettent en évidence une particularité du système scolaire en Belgique : l'importance de l'enseignement privé subventionné.

Les Pays-Bas et la Belgique sont en tête des pays qui scolarisent le plus grand nombre de jeunes dans l'enseignement privé subventionné (enseignement libre subventionné en Belgique).

En ce qui concerne le type d'établissement, public ou privé, le tableau 1.3 ci-après montre bien que les Pays-Bas (80 % des élèves inscrits en 2002) et la Belgique (56 %) sont en tête des pays qui scolarisent le plus grand nombre de jeunes dans l'enseignement privé subventionné (enseignement libre subventionné en Belgique). Chez nous, cette position diffère cependant d'une Communauté à l'autre puisque ce taux, de 63 % en Communauté flamande, n'est que de 47 % en Communauté française. Dans tous les autres pays de l'Union européenne ayant fourni des données, ce taux est inférieur à 32 % et même, dans la moitié de ceux-ci, inférieur à 15 %.

Le tableau 1.3 montre également que la situation observée en Belgique concerne tous les niveaux de l'enseignement, du primaire à l'université. D'un niveau d'enseignement à l'autre, des variations d'ampleur réduite du poids de l'enseignement privé caractérisent la plupart des pays de l'Union européenne. Dans plusieurs pays, la situation est cependant différente. Ainsi, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède, en Allemagne et en Autriche, l'enseignement privé est beaucoup plus développé au niveau supérieur CITE 5B que dans l'ensemble des autres niveaux. Au Royaume-Uni, seul le privé assure l'organisation de l'enseignement supérieur.

Bien que, dans la plupart des pays, l'on ne dispose que de peu d'informations sur l'enseignement privé non subventionné, considéré comme globalement peu développé en Europe, on peut néanmoins constater qu'à l'inverse de ce qui est observé en Belgique, les établissements publics constituent l'ossature du système scolaire de la quasi-totalité des pays de l'OCDE, surtout aux niveaux primaire et secondaire.



Tableau 1.3 : Répartition des élèves/étudiants selon le mode de fréquentation et le type d'établissement scolaire en 2002

	Type d'établissement					Mode de fréquentation		
	% d'élèves dans l'enseignement public					% d'élèves dans l'enseignement à temps plein		
	Primaire CITE 1	Secondaire de niveau CITE 2	Secondaire de niveau CITE 3	Supérieur de type court CITE 5B	Supérieur de type long et universitaire CITE 5A et 6	Primaire et secondaire CITE 1 à 3	Supérieur de type court CITE 5B	Supérieur de type long et universitaire CITE 5A et 6
IRL	98,9	100	98,3	93,4	94	99,9	59,4	84,6
FIN	98,8	95,6	89,7	80,1	89,8	100	100	58,8
DEU	97,4	93,1	92,8	64,3	100	99,8	85,1	100
AUT	95,7	92,3	90,3	63,1	92,7	99,5	66,8	100
SWE	95,4	95,4	96,6	69,8	94,1	87,6	91,9	52,8
UKM	95,1	93,4	25,3	0	0	70,7	27,7	72,9
LUX	93,3	79,3	84,7	100	100	100	97,9	92,9
ITA	93,3	96,6	93,5	85,3	93,5	99,2	100	100
GRC	92,2	94,5	94	100	100	97,9	100	100
OCDÉ	89,7	86,2	80,2	68,6	79	95,6	78,9	83,3
PRT	89,5	89,5	82	43,4	72,3	93,2	100	100
DNK	89	80,9	96,5	100	99,5	100	100	100
FRA	85,4	78,9	69,7	73	87,8	100	100	100
UE	84,5	81,5	76,1	71,8	84,4	94,9	83,3	88,6
ESP	66,4	66,4	77,8	75,9	87,9	96,2	99,5	90,1
Cfr	57,4	52,1	49,0	58,0	32,2	84,8	68,5	95,2
BEL	45,7	42,3	42,8	47,5	41,5	80,6	71,7	95,6
Cfl	36,2	34,9	38,6	37,9	48,9	77,5	74,7	92,3
NLD	31,6	23,9	7,6	9,6	29,2	98,1	49,4	81,3
Nombre de pays UE ayant fourni des données	15	15	15	14	14	15	15	15
Nombre de pays OCDÉ ayant fourni des données	25	27	28	27	25	27	28	27

Pays classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dans l'enseignement public primaire en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels le pourcentage d'élèves/étudiants dans l'enseignement public ou le pourcentage d'élèves/étudiants dans l'enseignement à temps plein est inférieur à celui de la Communauté française.



4. Part de l'enseignement à temps plein et à temps partiel

La seconde partie du tableau 1.3 met en évidence une autre particularité de la structure de notre enseignement, à savoir une importante fréquentation de l'enseignement à temps partiel dans le secondaire et le supérieur de type court.

Bien que cette observation soit importante, il faut cependant utiliser avec prudence les chiffres établissant une distinction entre enseignement à temps plein et à temps partiel. Comme l'indique l'OCDE, le concept de temps partiel est peu défini ou non reconnu dans certains pays, situation qui, dans la pratique, conduit à des classements approximatifs et à des difficultés de comparaison internationale.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, en 2002, sur base des données publiées par l'OCDE, la proportion des élèves inscrits dans l'enseignement à temps partiel est de 19,4 % en Belgique¹⁶ (15,2 % en Communauté française et même 22,5 % en Communauté flamande) alors que la moyenne de l'Union Européenne n'est que de 5,1 % et celle de l'OCDE de 4,4 %. Au niveau secondaire, le taux mesuré dans la majeure partie des pays de l'Union européenne est inférieur à 2 % et même à 1 % dans plusieurs cas. Seul le Royaume-Uni, avec 29,3 %, affiche un taux supérieur à celui de la Belgique. La seule position intermédiaire observée est celle de la Suède (12,4 %).

Le supérieur de type court (CITE 5B) à temps partiel présente des situations très différentes. Si ce mode d'enseignement n'est pas ou très peu présent dans près de la moitié des pays de l'OCDE, il est, à l'opposé, plus développé dans d'autres pays tel la Belgique où ce mode d'enseignement, en 2002, compte 28,3 % des élèves inscrits à ce niveau (25,3 % en Communauté flamande et 31,5 % en Communauté française). Ce système à temps partiel caractérise d'autres pays européens : l'Autriche (33,2 %), l'Irlande (40,6 %) et les Pays-Bas (50,6 %). Les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur de type court à temps partiel sont même majoritaires aux États-Unis (62,3 %), en Australie (66,3 %), en Suisse (68,8 %) et au Royaume-Uni où, avec 72,3 %, est atteint le taux maximum observé parmi les pays de l'OCDE. À l'opposé, certains pays n'organisent pas ou de façon très marginale un tel enseignement à temps partiel. Cette situation caractérise plus de la moitié des pays de l'Union européenne : le Danemark, la Suède, la Finlande, le Luxembourg, la France, l'Espagne, l'Italie et la Grèce.

Dans l'enseignement de niveau universitaire, la situation est également diversifiée. La moitié des pays de l'Union européenne n'offrent pas d'études à temps partiel ou alors très marginalement. Parmi les autres pays, seuls six recensent plus de 5 % d'étudiants inscrits dans un enseignement à temps partiel : l'Espagne (9,9 %), l'Irlande (15,4 %), les Pays-Bas (18,7 %), le Royaume-Uni (27,1 %), la Finlande (41,2 %) et la Suède avec un maximum de 47,2 %. Avec un taux de 4,4 %, la Belgique occupe une position médiane, intégrant cependant une différence entre les Communautés. Le système observé en Communauté française, où seulement 0,3 % des étudiants sont inscrits dans l'enseignement à temps partiel de niveau CITE 5A et 6, est proche des systèmes français, allemand, autrichien, italien, danois ou grec. Par contre, avec 7,7 %, la Communauté flamande s'en écarte et tend légèrement vers les modèles de type anglo-saxon, plus répandus en dehors de l'Union européenne. Ainsi, les taux relevés sont de 29,1 % en Nouvelle-Zélande, 24,8 % aux États-Unis, 34,5 % en Australie, ou encore de 43,3 % en Pologne et 45,1 % en Hongrie.

16 Il s'agit des élèves de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur de promotion sociale.



B. CHOIX DES FILIÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE NIVEAU CITE 3

Indicateur C2 : RSE 2004 : pp. 303-316

En répartissant les jeunes selon les grandes filières suivies, générales ou techniques et professionnelles, le tableau C2.5 de *Regards sur l'éducation 2004* met l'accent sur un aspect particulier, mais très intéressant, de la participation des jeunes à l'enseignement secondaire supérieur. Les définitions des filières n'étant pas exactement comparables d'un pays à l'autre, il convient cependant d'être prudent et donc de ne prendre en considération que l'ordre de grandeur des pourcentages indiqués. Ces précautions prises, une typologie des pays apparaît néanmoins clairement.

Dans la majorité des pays de l'Union européenne et de l'ocdé, on constate que les jeunes de l'enseignement secondaire supérieur privilégient les filières techniques et professionnelles plutôt que l'enseignement général.

Dans la majorité des pays de l'Union européenne et de l'ocdé ayant fourni de telles données, on constate que les jeunes de l'enseignement secondaire supérieur privilégient les filières techniques et professionnelles plutôt que l'enseignement général. Ce modèle scolaire d'enseignement technique et professionnel¹⁷ accueillait, en 2002 en Communauté française 60,4 % (60,1 % en 2000) des élèves du secondaire de niveau CITE 3, soit une proportion supérieure à celle recensée dans la presque totalité des autres pays européens, supérieure à la moyenne de l'Union européenne (55,5 % en 2002, 53,7 % en 2000) et à la moyenne de l'ocdé (49,4 % en 2002 et 52 % en 2000).

À l'intérieur de ce choix majoritaire pour un enseignement qualifiant coexistent deux modèles différents. Le premier combine l'enseignement à l'école et la formation en entreprise. Ce modèle se rencontre surtout dans les pays de culture germanique, en Allemagne, en Suisse, en République tchèque, au Danemark et, dans une moindre mesure, en Autriche, en Slovaquie et aux Pays-Bas¹⁸. Le second modèle de formation technique et professionnelle est fondé sur un enseignement à l'école : il est le seul existant en Italie, en Norvège, en Pologne et est très largement majoritaire en Belgique, en France et au Luxembourg. Ce modèle scolaire d'enseignement professionnel effectué essentiellement à l'école et hors entreprise accueillait, en 2002, en Communauté française, 57 % des élèves du secondaire de niveau CITE 3, soit proportionnellement plus que le Luxembourg (50,7 %), la France (44,5 %) et les autres pays européens (en 2002 la moyenne de l'Union européenne est de 30 % et celle de l'ocdé de 34,7 %).

Le pourcentage d'élèves dans l'enseignement technique et professionnel est de plus de 15 points supérieur en Communauté flamande qu'en Communauté française.

À ce sujet, notons aussi que des différences existent entre nos deux principales Communautés. Si le pourcentage d'élèves dans l'enseignement technique de qualification, professionnel et de promotion sociale est, en 2002, de 75,9 % (71,8 % en 2000) en Communauté flamande, il n'est que de 60,4 % en Communauté française (60,1 % en 2000). Une grande part de cette différence résulte d'un plus grand développement de la promotion sociale de niveau secondaire en Communauté flamande qu'en Communauté française.

Hors promotion sociale, le pourcentage d'élèves dans l'enseignement de qualification technique et professionnel est, en 2002 de 55,2 % pour la Belgique mais de 61,2 % en Communauté flamande pour seulement 48 % en Communauté française.

Si l'enseignement technique et professionnel domine la structure de l'enseignement secondaire de la majorité des pays de l'ocdé, en revanche, le secondaire général, qui comprend le technique de transition en Communauté

17 En Communauté française, il s'agit des enseignements technique de qualification et professionnel ordinaire et spécial ainsi que de l'enseignement spécial de forme 3 et de l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale.

18 La Communauté flamande n'ayant pas fourni pour 2002 les chiffres relatifs à l'enseignement en alternance « École-Entreprise », les chiffres établis pour la Belgique ne concernent donc que les Communautés française et germanophone et doivent donc être considérés comme manquants.



française, est plus développé et est suivi, en 2002, par une large majorité d'élèves aux États-Unis (100 % des élèves), en Inde (99,9 %), au Canada (90,9 % en 2001), au Mexique (88,6 %), au Japon (74,3 %), en Corée (67,9 %) et, dans l'Union européenne, en Irlande (72,7 % en 2002), au Portugal (71,2 %), en Espagne (62 %) et en Grèce (60 %). De plus, dans ces pays, l'enseignement professionnel combinant l'école et la formation en entreprise, est peu représenté ou inexistant.

À l'examen de l'ensemble de ces données, il apparaît aussi que, depuis 1996, le poids de l'enseignement général secondaire tend à se réduire au sein des pays de l'Union européenne (à l'exception de l'Espagne, du Portugal, de la Grèce et de l'Irlande) mais que cette tendance s'inverse dans la majorité des autres pays de l'OCDE, dont les États-Unis, le Japon et la Corée.

Tableau 1.4 : Choix des filières dans l'enseignement secondaire de niveau cite 3 en 1996, 2000, 2001 et 2002

	Pourcentage d'élèves dans les programmes professionnels				Dont pourcentage d'élèves suivant un programme professionnel en milieu scolaire et en entreprise			
	1996	2000	2001	2002	1996	2000	2001	2002
AUT	76	78,3	78,6	79,1	34	36,4	36,2	35,8
Cfl	70	71,8	75,1	75,9	2,5	3,6	2,9	m
UKM	57	67,3	66,9	72,1	m	m	m	m
BEL	68	66,8	69,2	69,7	2,7	2,8	2,5	m
NLD	70	68,3	70,1	69,2	23	20,4	m	23,5
ITA	72	64,3	64,3	64,8	a	a	a	a
LUX	65	63,5	63,8	64	15	13,7	13,5	13,3
DEU	76	63,2	63,3	63	52	48,7	51,2	50,8
Cfr¹⁹	66	60,1	60,4	60,4	2,8	1,8	2	3,4
FIN	52	55,3	56,7	57,2	5	10,7	10,3	10,8
FRA	54	57,4	56,7	56,3	11	11,7	12	11,8
UE	54,1	53,7	54,7	55,5	15,2	15,7	15,4	17,0
DNK	53	54,9	54,6	53	48	54,1	53,5	53
SWE	51	48,8	51,7	49,6	a	a	a	a
OCDE	53	52	51,7	49,4	19	17,1	15	14,7
GRC	32	32,1	35,2	40	a	a	a	a
ESP	39	33,5	35,6	38	2	5,8	5,1	4,8
PRT	26	27,8	28,3	28,8	m	m	m	m
IRL	20	23,4	25,8	27,3	5	a	a	a
Nombre de pays UE ayant fourni des données	15	15	15	15	13	13	12	12
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	26	28	28	29	26	28	28	26

Pays classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dans les programmes professionnels en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels le taux d'élèves de l'enseignement professionnel est supérieur à celui de la Communauté française.

m = données manquantes.

a = sans objet.

19 En Communauté française, sont pris en compte comme programmes professionnels : l'enseignement secondaire ordinaire et spécial de qualification (technique et professionnel) hors 7^e années, l'enseignement en CEFA, l'enseignement spécial de forme 3 et l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale.



Au-delà de ces clivages, quelques pays, principalement l'Espagne, l'Allemagne, l'Irlande, la République tchèque et l'Italie, ont développé un système de seconds programmes dans l'enseignement secondaire technique qui permet d'obtenir une deuxième qualification professionnelle sans devoir aborder l'enseignement supérieur. D'autres pays ont mis en place un système d'enseignement secondaire à temps partiel technique et professionnel. Ce système est important en Irlande, au Royaume-Uni, en Nouvelle-Zélande et surtout en Australie.

L'examen de ces données montre que la plupart des pays de l'OCDE privilégient largement un enseignement secondaire supérieur professionnel n'impliquant pas de poursuite de la formation dans le supérieur. Ces pays forment ainsi la majorité de leurs jeunes à des emplois spécialisés mais relativement peu qualifiés. Dans le cas de la Belgique, et de ses deux principales communautés, on ne peut s'empêcher d'observer l'importance des filières qualifiantes dans le secondaire et, dans le supérieur, le développement d'un enseignement de type court à vocation professionnelle.

C. PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Indicateur C2 : RSE 2004 : pp. 303-316

L'indicateur C2, partiellement consacré à l'enseignement supérieur, permet de mesurer l'importance et les principales caractéristiques de la participation des jeunes à l'enseignement après la période de scolarisation obligatoire laquelle, dans les pays de l'OCDE, se termine entre 14 et 18 ans. On constate (tableau C2) que l'obligation scolaire ne dépasse cependant pas 16 ans dans la majorité des pays et que, de ce fait, la Belgique, ainsi que l'Allemagne et les Pays-Bas parmi nos voisins, où l'obligation scolaire se termine à 18 ans, constituent des exceptions. Ainsi, la Belgique est un des pays de l'OCDE qui, par sa politique de scolarisation obligatoire maintient le plus longtemps une bonne partie de sa jeunesse dans les écoles. Cette particularité belge a été observée dans les parutions successives de *Regards sur l'éducation* et n'est donc pas récente. Au delà de l'obligation scolaire légale, un second processus contribue souvent au maintien de jeunes dans l'enseignement. En effet, il y a dix ans déjà, on a pu noter, sur base d'enquêtes, la propension de nombreux jeunes ayant terminé des études secondaires professionnelles ou techniques de qualification, dont le but est l'entrée dans la vie active, à se réinscrire dans des écoles, à reporter ainsi la confrontation avec le marché de l'emploi²⁰ et à rendre le processus de passage à la vie active plus long et plus complexe.

L'indicateur C2 mesure d'abord la proportion de jeunes qui, ayant terminé des études secondaires, décident de compléter leur formation dans l'enseignement supérieur ou universitaire et d'acquérir ainsi une meilleure qualification, de plus en plus nécessaire dans le cadre de la compétition actuelle pour l'emploi et face à la surqualification de la main d'œuvre que cette compétition tend à induire. Le calcul du taux d'accès à l'enseignement supérieur ou, plus simplement, l'établissement de la distribution par âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur, universitaire ou non, rend nécessaire le dénombrement de ces nouveaux inscrits. Dans le cas de la Belgique, seuls les chiffres de la Communauté flamande avaient pu être fournis pour l'année 2000 et étaient donc seuls repris dans les calculs de cet indicateur dans *Regards sur l'éducation 2002*. Les éditions 2003 et 2004 de *Regards sur l'éducation* ont permis d'avoir des données relatives aux années 2001 et 2002 pour l'ensemble de la Belgique et donc d'esquisser la tendance de l'évolution observée à court terme.

20 À ce sujet, voir par exemple le *Tableau de bord de l'enseignement*, n°0, indicateur D1, publié par le Service des statistiques du Ministère de la Communauté française, 1994 ainsi que les *Lettres d'information du Point d'Appui TEF*.



La Belgique continue à se distinguer par une participation très élevée des jeunes dans l'enseignement supérieur de type court par rapport à ses partenaires européens.

Le tableau 1.5, ci-après, montre qu'au sein de l'OCDE, en 2002, sur une population de 100 jeunes susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur, 16 en moyenne (15 en 2001) entament des études supérieures de type court (CITE 5B) et 51 jeunes (47 en 2001) des études de type long ou universitaires (CITE 5A), soit, en 2002, un total de 67 pour l'ensemble de l'enseignement supérieur (62 en 2001). Ce total peut être cependant surestimé par l'effet de doubles comptages dus à la possibilité pour une seule personne de s'inscrire successivement à ces deux types de formation supérieure. Il est intéressant de noter que l'Union européenne affiche, au niveau CITE 5B, des taux moyens équivalents à ceux de l'OCDE mais, au niveau universitaire CITE 5A, des taux inférieurs de 3 points à ceux-ci, surtout en ce qui concerne les hommes dont le taux d'accès est toujours inférieur ou équivalent à celui des femmes. Seul le Danemark enregistre dans l'enseignement de type court (CITE 5B) des taux masculins faiblement supérieurs à ceux des femmes.

Pour l'ensemble de l'enseignement supérieur (niveaux CITE 5A, 5B et 6), parmi les pays participant au projet INES, on observe aussi qu'un accès des hommes, plus élevé que celui des femmes, à ce type d'enseignement est très peu fréquent. En Europe, cette particularité ne concerne que la Suisse (53 jeunes pour 100 hommes et 44 pour 100 femmes) et, hors Europe, principalement le Chili (68 et 60 jeunes), la Chine (24 et 21) ou l'Indonésie (19 et 16).

Tableau 1.5 : Taux d'accès à l'enseignement supérieur en 2002

a) En pourcentage

	Supérieur de type court (CITE 5B)			Supérieur de type long et universitaire (CITE 5A)					
	Taux d'accès			Taux d'accès			Âge d'accès		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	2 ^e décile	médiante	8 ^e décile
							Hommes et femmes		
AUT	m	m	m	31	28	34	19,2	20,4	22,9
BEL	34	28	40	32	31	33	18,3	18,9	21,7
DEU	15	10	19	35	35	35	20,1	21,4	24,2
FRA	22	22	22	37	30	45	18,3	18,9	20,2
IRL	18	17	18	39	34	43	18,3	19,0	19,9
UKM	27	23	30	47	43	51	18,4	19,4	24,1
UE²¹	15,5	14,1	16,8	47,5	41,5	54,0	19,3	20,5	23,3
ESP	19	19	20	50	44	57	18,5	19,3	21,5
ITA	1	1	1	50	44	57	20,2	20,8	23,0
DNK	12	14	11	50	38	62	22,1	23,8	28,3
OCDE	16	14	18	51	45	55	19,9	20,7	23,7
NLD	1	1	1	53	50	57	18,4	19,9	23,5
FIN	a	a	a	71	62	82	19,9	21,6	26,6
SWE	6	6	6	75	59	92	20,3	22,7	m
GRC	m	m	m	m	m	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m	m
PRT	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nombre de pays UE ayant fourni des données	10	10	10	12	12	12	12	12	11
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	20	20	20	24	23	23	22	22	20

Pays classés par ordre croissant des taux d'accès à l'enseignement supérieur de niveau cite 5A (Total).

Sont surlignés les pays pour lesquels les taux d'accès ou l'âge moyen d'accès sont supérieurs à ceux de la Belgique.

m = données manquantes.

a = sans objet.

21 Moyenne ne portant que sur les pays ayant fourni des données.



b) Indice (moyenne OCDE = 100)

	Supérieur de type court (CITE 5B)			Supérieur de type long et universitaire (CITE 5A)					
	Taux d'accès			Taux d'accès			Âge d'accès		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	2 ^e décile	médiane	8 ^e décile
							Hommes et femmes		
AUT	m	m	m	60,8	62,2	61,8	96,5	98,6	96,6
BEL	212,5	200,0	222,2	62,7	68,9	60,0	92,0	91,3	91,6
DEU	95,0	73,6	105,6	68,6	77,8	63,6	101,0	103,4	102,1
FRA	137,5	157,1	122,2	72,5	66,7	81,8	92,0	91,3	85,2
IRL	112,5	121,4	100,0	76,5	75,6	78,2	92,0	91,8	84,0
UKM	168,8	164,3	166,7	92,2	95,6	92,7	92,5	93,7	101,7
UE	96,9	100,7	93,3	93,1	92,2	98,2	97,0	99,0	98,3
ESP	118,8	135,7	111,1	98,0	97,8	103,6	93,0	93,2	90,7
ITA	6,3	7,1	5,6	98,0	97,8	103,6	101,5	100,5	97,0
DNK	75,0	100,0	61,1	98,0	84,4	112,7	111,1	115,0	119,4
OCDE	100	100	100	100	100	100	100,0	100,0	100,0
NLD	6,3	7,1	5,6	103,9	111,1	103,6	92,5	96,1	99,2
FIN	a	a	a	139,2	137,8	149,1	100,0	104,3	112,2
SWE	37,5	42,9	33,3	147,1	131,1	167,3	102,0	109,7	m
GRC	m	m	m	m	m	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m	m
PRT	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nombre de pays UE avant fourni des données	10	10	10	12	12	12	12	12	11
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	20	20	20	24	23	23	22	22	20

Pays classés par ordre croissant des taux d'accès à l'enseignement supérieur de niveau cite 5A (Total).

Sont surlignés les pays pour lesquels l'indice est supérieur à celui de la Belgique.

m = données manquantes.

a = sans objet.



c) Évolution du taux d'accès dans l'enseignement supérieur 2001-2002 indice (2001 = 100)

	Supérieur de type court (CITE 5B)			Supérieur de type long et universitaire (CITE 5A)		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
GRC	m	m	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m	m	m
PRT	m	m	m	m	m	m
ITA	100	100	50	113,6	115,8	114
DNK	133,3	116,7	157,1	113,6	115,2	110,7
DEU	105,6	107,3	101,6	108,7	109,4	106,1
SWE	100	100	100	108,7	107,3	109,5
OCDE	108,1	105,3	112,5	108,5	109,8	107,8
UKM	93,1	92,0	90,9	104,4	104,9	104,1
ESP	100	100	105,3	104,2	104,8	105,6
UE²²	96,9	100,7	98,8	103,3	103,8	103,8
IRL	100	94,4	94,7	102,6	103,0	100,0
BEL	94,4	96,6	93,0	100,0	98,1	100,9
FRA	100	100	104,8	100,0	100,0	104,7
FIN	a	a	a	98,6	100	98,8
NLD	50	100	50	98,1	98,0	98,3
AUT	m	m	m	91,2	90,3	91,9
Nombre de pays UE ayant fourni des données	10	10	10	12	12	12
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	20	20	20	24	23	23

Pays classés par ordre décroissant des taux d'accès à l'enseignement supérieur de niveau cite 5A (Total).

Sont surlignés les pays pour lesquels l'indice est supérieur à celui de la Belgique.

m = données manquantes.

a = sans objet.

Au sein de l'OCDE, de 2001 à 2002, les taux d'accès à l'enseignement supérieur ont globalement connu une croissance de plus de 7 %, croissance plus forte pour les femmes que pour les hommes dans le type court de niveau CITE 5B (+12 % et +8 %) mais plus favorable aux hommes qu'aux femmes au niveau CITE 5A (+10 % et +8 %). La situation est cependant différente dans l'Union européenne. Pour les hommes comme pour les femmes, on y relève une évolution proche du *statu quo* au niveau CITE 5B et en légère croissance au niveau CITE 5A (+ 4%). Cette observation implique que les plus fortes augmentations des taux d'accès dans l'enseignement supérieur se rencontrent dans les pays de l'OCDE hors Union européenne. A l'opposé, si l'on excepte l'Italie et le Danemark où l'évolution des taux est positive et supérieure à 10 %, tous les autres pays de l'Union européenne ayant fourni des données à ce sujet présentent un bilan proche du *statu quo* et même une faible réduction des taux d'accès en Finlande, en Autriche, aux Pays-Bas et en Belgique. En Belgique, cette réduction concerne surtout le supérieur de type court (- 5 %) et les hommes (- 7 %) au sein de ce type d'enseignement de niveau CITE 5B alors que le *statu quo* caractérise le niveau correspondant à l'enseignement de type long ou universitaire.

Le tableau C2.1 de *Regards sur l'éducation 2004* donne également un aperçu de la distribution des âges dans l'enseignement de niveau supérieur CITE 5A. L'âge médian est un bon indicateur synthétique de la classe d'âges du groupe d'étudiants entreprenant des études de niveau universitaire. Cet âge dépend non seulement des caractéristiques du système d'enseignement organisé dans chaque

22 Moyenne ne portant que sur les pays ayant fourni des données.



pays mais aussi du nombre de redoublements cumulés dans le primaire et le secondaire. Dans l'ensemble de l'ocdé comme de l'Union européenne, l'ordre de grandeur de l'âge médian d'entrée dans l'enseignement supérieur de type 5A est de 20 ans et demi.

Parmi les pays de l'Union européenne, l'âge médian d'accès à l'enseignement de niveau supérieur va de 18 ans et 11 mois en France et en Belgique à 22 ans et 8 mois en Suède et même 23 ans et 10 mois au Danemark, soit près de 5 ans de différence entre les situations extrêmes observées. On note également que les pays de l'ocdé hors Union européenne et ayant fourni de telles données, se situent tous entre les bornes de l'Union européenne, mais souvent en position plus proche de la borne supérieure qu'inférieure.

Une vue simple de l'étendue de la distribution des âges d'entrée dans le supérieur de niveau CITE 5A et 6 est donnée par une mesure inter-décile donnant, en pourcentage de la médiane, la distance en âge entre les bornes du groupe d'étudiants inclus dans les six déciles centraux de la distribution²³. Ainsi, plus la distance est courte plus les étudiants sont concentrés en âge lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur de niveau universitaire.

De grandes différences de dispersion s'observent selon les pays, celles-ci varient de près de 50 % de la médiane en Australie où des étudiants d'âges très différents (18 à 29 ans) entrent dans le supérieur à seulement 8 % de la médiane en Irlande où la majorité des entrants appartient à une même tranche d'âges (18 à 20 ans).

On note aussi que la dispersion des âges est un quart moins élevée au sein de l'Union européenne (19,2 % de la médiane) que de l'ocdé et qu'en Europe, la Belgique (18 % de la médiane) occupe une position intermédiaire entre une concentration maximum observée en France (10,1 % de la médiane) et surtout en Irlande (8,4 %) et une dispersion maximum au Royaume-Uni (29,4 % de la médiane) et en Finlande (31 %).

Les constatations précédentes sont confirmées par l'examen du tableau C2.2 de *Regards sur l'éducation 2004* (tableau 1.6 ci-après) qui présente l'espérance de scolarisation des jeunes de 17 ans dans l'enseignement supérieur. Le principe du calcul de cet indicateur très synthétique est semblable à celui utilisé pour les enfants de 5 ans (tableau 1.2)²⁴. En Belgique, en 2002, l'espérance moyenne de scolarisation à 17 ans est de 2 ans et 9 mois (2 ans et 8 mois en 2000), soit un mois de plus que la moyenne ocde mais un an et demi de moins que l'espérance observée en Finlande (4 ans et quatre mois), pays ayant la plus longue espérance de scolarisation.

Une fois de plus la position de la Belgique est due, pour une bonne part, au grand développement de l'enseignement non universitaire de type court et à la participation importante de femmes, surtout les plus jeunes, à ce type d'enseignement. En effet, si l'on ne prend en compte que l'enseignement de type long ou universitaire, notre espérance de scolarisation en 2002, comme en 2000,

En Belgique, en 2002, l'espérance moyenne de scolarisation à 17 ans est de 2 ans et 9 mois.

23 La technique consiste à classer les étudiants selon l'âge croissant d'entrée dans le supérieur et, ensuite, de ne pas tenir compte des 20 % d'étudiants les plus jeunes et des 20 % d'étudiants les plus âgés. La différence d'âge entre les âges extrêmes du groupe des 60 % d'étudiants restants est ensuite rapportée à l'âge médian de l'ensemble de la série. De cette façon, on mesure, en pourcentage d'âge médian, l'étendue de la distribution des âges des 80 % d'étudiants dont la position en âge se rapproche le plus de la médiane.

24 L'espérance de scolarisation, indicateur synthétique, est calculée en additionnant les taux nets de scolarisation pour chaque année d'âge, de 17 à 29 ans, et en divisant le résultat par 100. Elle représente la durée hypothétique de la scolarité d'un élève de 17 ans dans les conditions de l'année de référence, c'est-à-dire sans tenir compte d'une éventuelle évolution de ces conditions durant les prochaines années. Voir également l'encart 1 des *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7* concernant les taux de scolarisation, téléchargeable sur www.dri.cfwb.be.



n'atteint globalement qu'un an et 4 mois, mais au sein de ce groupe, deux mois de moins pour les hommes que pour les femmes.

Non seulement cette espérance de scolarisation au niveau universitaire se situe un an au-dessous de la moyenne OCDE mais surtout est la plus courte de tous les pays de l'Union européenne et de la quasi-totalité des pays participant au projet INES. Au sein de l'OCDE, seuls les étudiants du Mexique et de Turquie²⁵ ont à 17 ans une espérance de scolarisation plus courte que la nôtre. Cette observation confirme bien toute l'importance de notre enseignement supérieur de type court pour lequel, par contraste, l'espérance de scolarisation, en 2002, est d'un an et 6 mois (un an et 5 mois en 2000), soit plus de trois fois la moyenne OCDE (5 mois), et seulement deux mois de moins que l'espérance maximum détenue par la Corée.

Tableau 1.6 : *Espérance de scolarisation des jeunes de 17 ans dans l'enseignement supérieur en 1996, 2000, 2001 et 2002*

a) *Nombre d'années de scolarisation*

	1996	2000	2001	2002		
	Total (H+F)	Total (H+F)	Total (H+F)	Total (H+F)	Hommes	Femmes
LUX	m	m	m	m	m	m
FIN	3,2	4,1	4,2	4,3	3,9	4,7
SWE	2,2	3,1	3,2	3,4	2,7	4,1
GRC	2,1	2,8	3,1	3,3	3,1	3,5
ESP	2,5	2,9	3	3	2,7	3,3
BEL	2,7	2,7	2,8	2,8	2,5	3,1
UE ²⁶	2,3	2,6	2,8	2,8	2,5	3,1
UKM	2,3	2,5	2,6	2,8	2,5	3,1
DNK	2,3	2,6	2,6	2,7	2,2	3,2
OCDE	2,3	2,5	2,6	2,7	2,3	3,1
IRL	2,2	2,3	2,6	2,7	2,4	3
FRA	2,6	2,6	2,6	2,6	2,3	2,9
NLD	2,2	2,4	2,5	2,6	2,6	2,6
PRT	2	2,4	2,5	2,6	2,2	3
ITA	m	2,2	2,4	2,5	2,1	2,9
AUT	2	2,3	2,4	2,1	2	2,2
DEU	1,9	2	2,1	2,1	2,1	2,1
Nombre de pays UE avant fourni des données	13	14	14	14	14	14
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	25	28	28	26	26	26

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années d'espérance de scolarisation en 2002 (Total).

Sont surlignés les pays pour lesquels l'espérance de scolarisation est supérieure à celle de la Belgique.

m = données manquantes.

25 Espérance mesurée en 2001, les données de 2002 n'étant pas disponibles pour la Turquie.

26 Moyenne ne portant que sur les pays ayant fourni des données.



b) Indice et évolution

	Indice (moyenne ocdé = 100)						Évolution 1996-2002 (1996 = 100)	
	1996	2000	2001	2002			Années (1996 = 100)	Indices
	Total (H+F)	Total (H+F)	Total (H+F)	Total (H+F)			Total (H+F)	
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m
FIN	139,1	164,0	161,5	159,3	169,6	151,6	1,1	134,4
SWE	95,7	124,0	123,1	125,9	117,4	132,3	1,2	154,5
GRC	91,3	112,0	119,2	122,2	134,8	112,9	1,2	157,1
ESP	108,7	116,0	115,4	111,1	117,4	106,5	0,5	120,0
BEL	117,4	108,0	107,7	103,7	108,7	100,0	0,1	103,7
UE	100,0	104,0	107,7	103,7	108,7	100,0	0,5 ²⁷	121,7
UKM	100,0	100,0	100,0	103,7	108,7	100,0	0,5	121,7
DNK	100,0	104,0	100,0	100,0	95,7	103,2	0,4	117,4
OCDE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,4	117,4
IRL	95,7	92,0	100,0	100,0	104,3	96,8	0,5	122,7
FRA	113,0	104,0	100,0	96,3	100,0	93,5	0,0	100,0
NLD	95,7	96,0	96,2	96,3	113,0	83,9	0,4	118,2
PRT	87,0	96,0	96,2	96,3	95,7	96,8	0,6	130,0
ITA	m	88,0	92,3	92,6	91,3	93,5	0,3 ²⁸	113,6
AUT	87,0	92,0	92,3	77,8	87,0	71,0	0,1	105,0
DEU	82,6	80,0	80,8	77,8	91,3	67,7	0,2	110,5
Nombre de pays UE ayant fourni des données	13	14	14	14	14	14	14	14
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	25	28	28	26	26	26	16	26

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'années d'espérance de scolarisation en 2002 (Total).
Sont surlignés les pays pour lesquels l'indice ou le nombre d'années est supérieur à celui de la Belgique.
m = données manquantes.

On note une plus forte croissance des taux de participation des hommes dans l'enseignement supérieur de type court et, inversement, une croissance des taux de participation des femmes mieux marquée dans l'universitaire et le type long.

En conclusion, la comparaison des valeurs des différents indicateurs de l'année 2001-2002 et celles des indicateurs présentés dans les parutions précédentes de *Regards sur l'éducation*, basées sur les années 1992, 1994, 1996, 2000 et 2001, met en évidence une croissance générale de la participation de la population à l'enseignement supérieur. En valeurs relatives, les taux belges ont augmenté de façon plus importante dans l'enseignement supérieur de type court que dans le type long et l'universitaire. On note aussi depuis quelques années une plus forte croissance des taux de participation des hommes dans l'enseignement supérieur de type court que dans le type long et l'universitaire et, inversement, une croissance des taux de participation des femmes mieux marquée dans l'universitaire et le type long que dans le non-universitaire de type court.

27 Moyenne ne portant que sur les pays ayant fourni des données.

28 Évolution 2000-2002.



La croissance de la scolarisation dans l'enseignement supérieur observée en Belgique s'applique également à l'ensemble de l'ocdé. Ce phénomène est mis en évidence par le tableau C2.2. de *Regards sur l'éducation 2004*, qui mesure l'évolution des effectifs scolarisés dans le tertiaire de 1995 à 2002. À l'exception d'une stagnation ou d'une très faible réduction en France, en Autriche et en Turquie²⁹, cette évolution du taux de fréquentation a été partout positive et a même conduit, de 1995 à 2002, à une augmentation de plus de 50 % du taux en Corée (+ 58 %), en Islande (+ 59 %), en République tchèque (+ 68 %), en Grèce (+ 78 %), en Hongrie (+ 108 %) et en Pologne (+ 151 %). En Belgique, durant cette période, la croissance du taux de fréquentation a été de 14 %, soit moins qu'au Royaume-Uni (+ 15 %) et que les moyennes de l'Union européenne (+ 23 %) et de l'ocdé (+ 40 %) mais plus qu'en France (-1 %) et en Allemagne (+ 0 %).

Dans tous les pays de l'ocdé, la croissance des effectifs d'étudiants dans le supérieur est essentiellement due à une importante augmentation des taux de scolarisation face à une évolution du volume de la population scolarisable très souvent négative.

D. ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Indicateurs C3 : RSE 2004 : pp. 317-339

Dans les éditions 2000, 2002 et 2004 de *Regards sur l'éducation* (données relatives aux années scolaires 1997-1998, 1999-2000 et 2001-2002), comme déjà en 1997 (année scolaire 1994-1995) mais sur des bases de calcul différentes, l'ocdé a présenté un indicateur destiné à mesurer l'importance des flux internationaux des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. Comme indiqué dans le commentaire de la publication internationale, les motivations des étudiants sont nombreuses, allant de la simple possibilité d'effectuer des études supérieures spécialisées ou des études non organisées dans le pays d'origine jusqu'à la recherche d'une plus grande ouverture culturelle, de meilleures conditions d'accès ou l'obtention d'un diplôme renommé et pouvoir ainsi améliorer ses perspectives professionnelles au sein d'une société mondiale visant la libre circulation des capitaux, des biens et des services, ainsi qu'une large ouverture du marché du travail.

Cette mobilité internationale des étudiants est importante car elle conduit d'abord au transfert d'un pays à l'autre de coûts de formation qui sont essentiellement à charge des collectivités nationales. Cette mobilité conduit donc à divers transferts financiers mais aussi économiques, technologiques, sociaux et culturels, difficilement mesurables, mais pouvant être profitables non seulement au pays d'origine mais aussi au pays d'accueil.

Pour des raisons techniques, liées au mode de recensement des étudiants étrangers, un tel indicateur de mobilité est difficile à construire et à interpréter. D'abord, dans la plupart des pays, seule la nationalité des étudiants est relevée, indépendamment de la résidence de ceux-ci. Des étudiants de nationalité étrangère peuvent donc résider depuis longtemps dans le pays d'accueil et être considéré comme migrants alors qu'ils ne s'inscrivent pas dans un processus migratoire. À l'opposé, les nationaux résidant à l'étranger ne sont pas recensés et n'interviennent donc pas dans la mesure de la mobilité. Ces deux biais agissent en sens inverse et se neutralisent donc partiellement. Le solde de ces mouvements fictifs ne peut cependant être valablement estimé.

29 Évolution 1995 – 2001. Les données 2002 ne sont pas disponibles pour la Turquie.



Ensuite, les pays de l'ocdé ne disposent généralement pas des moyens leur permettant de dénombrer leurs nationaux inscrits dans des écoles de pays étrangers et, de ce fait, ne peuvent recenser que les étudiants étrangers inscrits dans leurs écoles et ne connaître ainsi qu'un seul des deux volets du système migratoire. Seul un recensement indirect, tel celui effectué par l'ocdé pour cet indicateur C3, permet d'estimer la majeure partie des mouvements d'émigration de la population scolaire. La valeur des résultats de ce recensement indirect va obligatoirement dépendre de la valeur des dénombrements effectués et des définitions dans les pays d'accueil, du nombre et du choix de ces pays d'accueil dont la liste, *a priori*, n'est pas connue. En se limitant aux pays participant au projet INES et disposant des informations nécessaires au calcul de l'indicateur (30 pays en 1995 et 50 en 2002), on sous-estime obligatoirement les flux centrifuges. Cette sous-estimation est vraisemblablement assez faible dans la mesure où la presque totalité des pays attractifs sur le plan de l'enseignement supérieur sont membres de l'ocdé ou, dans une moindre mesure, associés au projet INES. À l'opposé, les flux centripètes n'ont pas pour origine les seuls pays participant au projet INES³⁰. Si l'on veut donc éviter la sous-estimation ainsi induite, il convient de recenser l'origine de tous les étrangers, opération que les relevés statistiques nationaux rendent possible et qui fait l'objet de la dernière partie du tableau C3.2. de *Regards sur l'éducation*.

En 2002, au sein de l'ensemble des pays participant au projet INES, environ 1.900.000 étudiants étaient scolarisés en dehors de leur pays de nationalité, dont 1.780.000 (94 % du total) dans un pays de l'ocdé. Par rapport à 1998, ce volume d'étudiants « migrants » a connu une croissance de 34 %, soit une augmentation annuelle moyenne de 7,5 %. En volume, ce mouvement représente un ajout annuel de plus de 100.000 unités au sein de l'ocdé.

Cet important flux d'étudiants n'est cependant pas réparti de façon homogène à l'intérieur de l'ocdé. Il se concentre en direction d'un nombre réduit de pays très attractifs dont principalement les États-Unis qui, en 2002, recevaient 30 % de l'effectif total recensé par l'ocdé. Six autres pays absorbent un peu plus de la moitié du volume total des migrations internationales : le Royaume-Uni (12 %), l'Allemagne (12 %), l'Australie (10 %), la France (9 %), le Canada (4 %) et le Japon (4 %). Par rapport à 1995, on constate que ce groupe de sept pays dominants a faiblement réduit son poids relatif au sein de l'ocdé, passant de 86 à 81 % du total du volume recensé et cela au profit d'une plus grande diversité de l'offre d'enseignement supérieur émanant de pays traditionnellement moins attractifs (Espagne, Italie, Suisse, Autriche ou Nouvelle-Zélande). On note aussi, depuis au moins dix ans, une constante domination des modèles anglo-saxons face à une réduction de l'influence européenne et principalement du modèle français dont le poids, de 1995 à 2002, est passé de 13 à 9 % du volume des effectifs attirés par les écoles supérieures des pays de l'ocdé.

L'examen des nombres absolus d'étudiants qui alimentent les flux migratoires ne met généralement en évidence que les poids économique et démographique très différents des pays de l'ocdé. Il est en effet inutile, comme le montre le graphique C3.2 de *Regards sur l'éducation*, de vouloir comparer en nombre de personnes les flux émanant de deux pays aussi différents que les États-Unis et l'Islande dont le rapport des volumes de population est de l'ordre de un à mille. Seules des valeurs relatives, tel le rapport du nombre de migrants à la population scolaire de l'enseignement supérieur, sont utilisables dans la construction d'indicateurs relatifs au processus migratoire.

30 Dans certains États européens, une part non négligeable des entrées provient de pays d'Afrique ou d'Amérique latine non-membres de l'ocdé ou ne participant pas au projet INES.



Dans cette optique, l'ocdÉ utilise deux types de valeurs relatives. Le premier rapporte le volume du flux migratoire entrant à la population scolaire du pays d'accueil. Il s'agit en quelque sorte d'une mesure du pouvoir d'attraction de l'enseignement supérieur d'un pays. Le second type de valeurs relatives rapporte le volume du flux sortant à la population du pays d'origine des migrants. Dans ce second cas, il s'agit de la mesure du pouvoir de rétention des écoles supérieures du pays. L'analyse des soldes en valeurs relatives de ces deux mouvements dont le sens est opposé, présente cependant quelques difficultés méthodologiques qui réduisent l'intérêt de l'opération. En effet, les deux mesures, bien qu'exprimées par un pourcentage, concernent des populations de référence différentes et ne peuvent donc faire l'objet d'une simple soustraction³¹. Afin de résoudre cette difficulté, l'ocdÉ propose dans le tableau C3.1³² un indicateur de solde, méthodologiquement correct, mais partiel puisqu'il se limite aux territoires des pays du projet INES ayant fourni les données nécessaires.

Avec plus de 10 % d'étudiants étrangers, la Belgique apparaît comme un des pays les plus attractifs de la zone ocdÉ. La Communauté française avec 19,1 % est, à cet égard, la zone la plus attractive.

Les graphique et tableau C3.1 de *Regards sur l'éducation 2004* permettent d'estimer, à l'aide de la première des deux mesures relatives opposées, le pouvoir attractif des écoles supérieures des pays de l'ocdÉ. On constate ainsi qu'en 2002 onze États (neuf en 2000), presque tous européens, sont particulièrement attractifs puisque plus de 5 % des étudiants inscrits dans leur enseignement supérieur sont des étrangers (voir aussi le tableau 1.7, ci-après). Ce taux atteint ou dépasse même 10 % en France (10 % en 2002 et 6,8 % en 2000), au Royaume-Uni (10,1 % en 2002, 11 % en 2000), en Allemagne (10,1 %, 9,1 %), en Belgique (11 %, 10,9 % en 2000)³³, en Autriche (12,7 %, 11,6 % en 2000), en Suisse (17,2 % et 16,6 %), en Australie (17,7 % et 12,5 %) et en Communauté française (19,1 % et 18,7 % en 2000). En Belgique, il existe une grande différence entre les pouvoirs d'attraction des écoles de nos deux principales Communautés. En effet, avec seulement 4 % d'étudiants étrangers, la Communauté flamande est globalement cinq fois moins attractive que la Communauté française³⁴. De ce point de vue, les sept pays les plus attractifs de l'ocdÉ dominent nettement d'autres grands pays : les États-Unis (3,7 % et 3,6 % en 2000), le Canada (3,3 % en 2000), l'Espagne (2,4 % et 2,2 % en 2000), le Japon (1,9 % et 1,5 %), l'Italie (1,5 % et 1,4 %) et, hors ocdÉ, la Russie (0,9 %) ou l'Inde (0,1 %).

Si l'on compare ces chiffres de 2002 à ceux établis en 1998, on relève une croissance du pouvoir d'attraction de la plupart des pays de l'ocdÉ. Ainsi, par exemple, le taux d'attraction de la Communauté française passe de 17,1 % à 19,1 % et celui de la Communauté flamande de 3,6 % à 4 %. Le record d'accroissement est détenu par la Nouvelle-Zélande dont le taux passe en quatre années de 3,7 % à 9,5 %, soit une croissance moyenne de près de 1,5 % par an. À l'opposé, les États-Unis (de 3,2 % à 3,7 %) ou le Japon (de 1,4 % à 1,9 %) progressent moins durant cette période tandis que le Royaume-Uni (de 10,8 % à 10,1 %), la Pologne (de 0,5 % à 0,4 %) et la Turquie (de 1,3 % à 1 %) enregistrent même une réduction d'attractivité.

Le tableau C3.1 montre aussi que la répartition de l'effectif d'étudiants étrangers entre hommes et femmes au sein de l'ocdÉ est très proche de l'équilibre : en moyenne 50,7 % pour les hommes et 49,3 % pour les femmes. En outre, les proportions varient peu d'un pays à l'autre. Dans quelques cas seulement, la proportion mesurée par sexe dépasse de 10 % la moyenne ocdÉ. En

31 En effet, la mesure du mouvement centripète tient compte de la totalité des pays fournisseurs d'étudiants tandis que le mouvement centrifuge mesurable ne porte que sur les pays de destination qui participent au projet INES.

32 Voir les colonnes 5, 6 et 7 du tableau C3.1 de *Regards sur l'éducation 2004*.

33 Ensemble des trois Communautés de Belgique.

34 Cette grande différence d'attractivité entre nos Communautés est ancienne. Déjà en 1995, année de la première analyse de ce type, effectuée par l'ocdÉ dans *Regards sur l'éducation*, on relevait 3,6 % d'étudiants étrangers en Communauté flamande et 17,1 % en Communauté française. Soit un rapport de 1 à 4,5.



ce qui concerne l'attraction des hommes de nationalité étrangère, il s'agit surtout de la Turquie, de la Slovaquie, de la Suisse et des États-Unis. Les femmes, à l'opposé, sont surtout attirées par des études supérieures en Islande et, secondairement, en Suède, en Espagne et en Italie.

Tableau 1.7 : Spécialisation géographique de l'attraction des étudiants de l'enseignement supérieur (cite 5A, 5B et 6) en 2002

Pays attractifs hôtes	Pouvoir d'attraction % d'étrangers	Pays fournisseurs d'étudiants et % du total d'étudiants étrangers entrants								
		1 ^{er}		2 ^e			3 ^e			Autres
	Nom	%	Nom	%	% cumulé	Nom	%	% cumulé	%	
Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
PRT	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
LUX	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Cfr	19,1	France	35,1	Maroc	14,8	49,8	Italie	8,3	58,1	41,9
Australie	17,7	Malaisie	9,8	Chine	9,7	19,5	Indonésie	7,6	27,1	72,9
Suisse	17,2	Allemagne	20,7	Italie	14,6	35,3	France	10,5	45,8	54,2
AUT	12,7	Italie	21,1	Allemagne	18,1	39,2	Turquie	5,4	44,6	55,4
BEL	11,0	France	28,5	Maroc	12,8	41,3	Italie	7,3	48,6	51,4
UKM	10,1	Grèce	11,1	Chine	7,7	18,8	Allemagne	5,5	24,3	75,7
DEU	10,1	Turquie	12,4	Chine	6,4	18,8	Pologne	5,4	24,2	75,8
FRA	10,0	Tunisie	4,7	Chine	3,3	8,0	Allemagne	3,2	11,2	88,8
Nouvelle-Zélande	9,5	Chine	47,9	Inde	5,4	53,3	Malaisie	5,0	58,3	41,7
SWE	7,5	Finlande	12,5	Allemagne	7,8	20,3	Norvège	4,6	24,9	75,1
DNK	7,4	Norvège	10,0	Islande	5,5	15,5	Suède	5,1	20,6	79,4
IRL	5,2	UKM	21,3	États-Unis	19,2	40,5	France	6,0	46,5	53,5
Norvège	4,8	Suède	10,7	Danemark	8,8	19,5	Russie	4,8	24,3	75,7
Islande	4,1	Danemark	11,4	Allemagne	10,4	21,8	Finlande	9,5	31,3	68,7
Cfl	4,0	Pays-Bas	31,9	Chine	7,9	39,8	Maroc	4,6	44,4	55,6
NLD	3,7	Allemagne	22,2	Belgique	10,0	32,2	Espagne	5,4	37,6	62,4
États-Unis	3,7	Inde	11,5	Chine	10,8	22,3	Corée	8,4	30,7	69,3
République tchèque	3,4	Slovaquie	50,4	Grèce	3,0	53,4	UKM	2,4	55,8	44,2
Canada ³⁵	3,3	France	11,3	États-Unis	11,0	22,3	Chine	9,8	32,1	67,9
Hongrie	3,3	Slovaquie	17,6	Norvège	4,7	22,3	Allemagne	4,4	26,7	73,3
FIN	2,4	Chine	15,2	Russie	13,5	28,7	Suède	8,6	37,3	62,7
ESP	2,4	Italie	12,8	France	11,9	24,7	Allemagne	10	34,7	65,3
Japon	1,9	Chine	55,0	Corée	25,2	80,2	Malaisie	2,2	82,4	17,6
GRC	1,6	Rép. tchèque	4,3	Russie	0,9	5,2	Jordanie	0,7	5,9	94,1
ITA	1,5	Grèce	26,7	Allemagne	3,1	29,8	Suisse	2,8	32,6	67,4
Slovaquie	1,1	Rép. tchèque	18,6	Grèce	10,8	29,4	Russie	2,9	32,3	67,7
Turquie	1,0	Grèce	8,0	Russie	5,2	13,2	Jordanie	1,2	14,4	85,6
Russie	0,9	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	0,4	États-Unis	5,9	Norvège	5,2	11,1	Russie	3,9	15,0	85
Corée	0,2	Chine	48,6	Japon	14,5	63,1	États-Unis	4,0	67,1	32,9
Mexique	0,1	m		m	m	0	m	m	m	m
OCDE + INES		Chine	9,6	Inde	4,7	14,3	Corée	4,4	18,7	81,3
Nombre de pays UE ayant fourni des données	13		13			13		13		13
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	27		26			26		26		26

Pays classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur en 2002

m = données manquantes

a = sans objet

35 Année de référence = 2000



Le tableau C3.2 de *Regards sur l'éducation 2004* montre, outre l'intensité de l'attraction académique, de grandes variations dans la répartition par pays d'origine de celle-ci. En ce qui concerne la couverture géographique du recrutement de la population étrangère, certains États sont très nettement spécialisés. D'autres, à divers degrés, sont plus généralistes et attirent des étudiants provenant d'un plus grand nombre de pays étrangers, sans marque précise de préférences particulières. La mesure de la part de l'attraction totale qu'un État exerce sur ses principaux « fournisseurs » d'étudiants étrangers permet, pour cette particularité de la migration, d'établir un classement spécifique des pays étudiés.

Le tableau 1.7 montre aussi qu'en 2002, dans les pays ayant le champ d'attraction le plus spécialisé, environ la moitié des étudiants étrangers inscrits dans un établissement supérieur sont originaires d'un seul pays participant au projet INES. Il s'agit d'abord du Japon où 55 % de l'attraction du pays s'exerce sur la Chine et, secondairement, sur la Corée (25 %), soit pour ces deux fournisseurs réunis, 80 % de l'attraction, taux en hausse par rapport aux 78 % relevés en 2000. Il s'agit ensuite de la Corée (49 % de l'attraction du pays s'exerce sur la Chine et 14 % sur le Japon, soit un total de 63 %, bien supérieur à celui de 55 % enregistré en 2000), de la République Tchèque (50 % des étudiants proviennent de Slovaquie) et de la Nouvelle-Zélande où 48 % des étudiants étrangers sont de nationalité chinoise.

*En Communauté française,
50 % de l'attractivité
s'exerce sur la France et le
Maroc.*

En dehors de ces quatre cas extrêmes de spécialisation géographique de l'attraction, huit autres pays participant au projet INES se caractérisent aussi par une spécialisation du recrutement des étudiants étrangers. Ces pays recensent tous plus d'un quart d'étudiants étrangers ne provenant que de deux pays. Il s'agit de pays européens, majoritairement membres de l'Union Européenne. Par ordre de spécialisation croissante, on sélectionne d'abord la Finlande (29 % de l'attraction s'exerce sur la Chine et la Russie) et la Slovaquie (29 % de l'attraction s'exerce sur la République Tchèque et la Grèce). Suivent ensuite : l'Italie (30 % de l'attraction s'exerce surtout sur la Grèce et, accessoirement, sur l'Allemagne), les Pays-Bas (32 % en provenance d'Allemagne et de Belgique), la Suisse (35 % de l'attraction du pays s'exerce sur l'Allemagne et, secondairement, sur l'Italie), l'Autriche (39 % de l'attraction du pays s'exerce sur l'Italie et l'Allemagne), l'Irlande (40 % d'étudiants étrangers proviennent du Royaume-Uni et, secondairement, des États-Unis) et la Belgique où 41 % de l'attraction du pays se concentre sur la France et le Maroc, mais avec cependant de grandes différences entre les zones de recrutement de nos deux principales Communautés³⁶.

D'autres États sont dans une situation opposée et disposent d'une très large zone de recrutement. Les flux en provenance des deux principaux pays de l'OCDE « fournisseurs » d'étudiants ne représentent alors que moins de 20 % de l'attraction totale. Il s'agit de la Grèce (5 %), de la France (8 %), de la Pologne (11 %), de la Turquie (13 %), du Danemark (15 %), de l'Allemagne (19 %), du Royaume-Uni (19 %), de la Norvège (19 %) et de l'Australie (19 %).

Avec 25 % d'étudiants étrangers provenant surtout de ses deux principaux « fournisseurs » (l'Italie et la France), l'Espagne, comme la Hongrie (22 %), les États-Unis (22 %), le Canada (22 % en 2000) ou la Suède (20 %) occupent une position intermédiaire entre spécialisation et polyvalence géographiques. Une même analyse effectuée sur base des données de l'année 2000 fait apparaître des tendances globalement identiques, mais aussi une tendance générale à l'augmentation de la spécialisation du recrutement des étudiants étrangers dans les pays les plus spécialisés.

36 En Communauté française, 50 % (46 % en 2000) de l'attraction s'exerce sur la France et le Maroc. En Communauté flamande, 40 % (41 % en 2000) de l'attraction s'exerce sur les Pays-Bas et la Chine.



Notons encore à l'examen de la dernière partie du tableau C3.2 de *Regards sur l'éducation 2004* que les pays africains font l'objet d'une attraction particulièrement forte de la part de trois pays européens : la Belgique où les étudiants africains représentent, en 2002, 28,8 % du total des étrangers (32,3 % en Communauté française et 14,7 % en Communauté flamande) et 30,5 % en 2000 (34 % en Communauté française et 16 % en Communauté flamande), la France (53,3 % et 49,4 % en 2000) et le Portugal (54,5 % en 2000)³⁷. À l'exception de l'attraction importante exercée sur les pays asiatiques³⁸ par le Japon (92,2 % des étrangers en 2002 et 91 % en 2000), la Corée (88,6 % et 82 % en 2000), la Turquie (64,3 % et 68 % en 2000), la Nouvelle-Zélande (78,4 % et 68 % en 2000), l'Australie (66,7 % et 64 % en 2000) et les États-Unis (62,5 % et 61 % en 2000), ce phénomène d'attraction importante des étudiants asiatiques est moindre dans les autres pays de l'OCDE.

Afin de préciser les particularités de la structure du contingent d'étudiants attirés par des études supérieures dans un autre pays de l'OCDE, deux tableaux complémentaires sont proposés dans *Regards sur l'éducation 2004*. Le tableau C3.4 présente la répartition des étudiants migrants par niveau CITE et le tableau C3.5 par groupe de domaines d'études. L'analyse de ces tableaux est cependant limitée dans la mesure où manquent les données de plusieurs pays importants (États-Unis, Canada, Mexique, Irlande, Grèce ou Portugal).

En ce qui concerne d'abord les niveaux d'études, on relève essentiellement une très nette préférence des migrants pour les niveaux universitaires CITE 5A et 6. Dans 21 des 23 pays ayant fourni les chiffres nécessaires à la construction de l'indicateur, ce niveau universitaire est choisi par plus de 80 % des entrants. Parmi ces pays, trois se caractérisent aussi par une importante attractivité de leurs possibilités d'études de niveau CITE 6, niveau du doctorat et des programmes de recherche de haut niveau. Ainsi, en Finlande, en Espagne et en Suisse le seul niveau CITE 6 absorbe un peu plus de 20 % de l'effectif des étudiants étrangers. Ces trois pays peuvent donc être considérés comme spécialisés pour ce niveau d'études. Le niveau CITE 5B, celui du supérieur de type court, est généralement peu attractif lorsqu'il s'agit de générer une migration internationale. Un quart seulement des 23 pays recensés accueillent, au niveau CITE 5B, au moins 15 % du total des entrants : la Suisse (15 %), le Royaume-Uni (15,5 %), la Corée (19,3 %), la Nouvelle-Zélande (28,5 %) et la Belgique avec 44,9 % de l'effectif. Pour cet aspect du phénomène migratoire, on observe aussi une grande différence d'attractivité entre nos Communautés. En effet, si le type court ne compose que 18,7 % de l'effectif des étrangers de l'enseignement supérieur en Communauté flamande, cette proportion atteint 51,3 % et est donc majoritaire en Communauté française dont une des spécialisations serait l'enseignement professionnel de niveau supérieur. Ce poids important de l'enseignement de type court en Communauté française est dû en partie au grand développement de l'enseignement de promotion sociale qui, à lui seul attire 42 % des étrangers du niveau CITE 5B. Hors enseignement de promotion sociale, en Communauté française, la proportion initiale de 51,3 % passe à 38 %.

37 Les chiffres relatifs au Portugal ne sont pas disponibles en 2002.

38 Notons qu'en Communauté flamande, en 2002, 21,6 % de l'attraction s'exerce sur des pays asiatiques (principalement la Chine, la Turquie, l'Inde, le Viêt-Nam et le Japon). En Communauté française, cette proportion n'est que de 3,4 % (principalement la Turquie, la Chine et le Liban). En 2000, en Communauté flamande, 19 % de l'attraction s'exerce sur des pays asiatiques pour une proportion de 3,5 % en Communauté française. La Turquie, habituellement classée en Europe dans les tableaux statistiques de la Communauté française, est considérée comme un pays asiatique dans la collecte UOE qui sert de source à la réalisation de cet indicateur.



L'analyse des domaines d'études les plus attractifs (voir le tableau 1.8) présente plus de difficultés, essentiellement liées à la petite taille de l'échantillon (20 pays de l'OCDE), au nombre réduit et à l'étendue variable des domaines utilisés. Quelques observations sont néanmoins utiles. Le principal domaine d'études choisi par les étudiants étrangers migrants en Europe et au sein de l'OCDE est celui des sciences sociales, du commerce et du droit. En moyenne, plus de 30 % des étudiants choisissent ces domaines d'études. Le deuxième choix, à concurrence d'une moyenne de près de 20 % des étudiants étrangers migrants, porte sur le domaine des lettres, des arts et des sciences humaines. Avec une attraction d'environ 15 % des étudiants, ce domaine est suivi en troisième choix par celui de la santé et des études dans le secteur social. Ensemble, ces trois domaines génèrent donc plus de deux tiers du mouvement migratoire étudiant de l'OCDE.

Par ces choix d'établissements étrangers, sans doute plus spécialisés ou renommés dans certains domaines d'études privilégiés, les étudiants semblent répondre aux préoccupations actuelles d'une société en mutation rapide, en voie d'une « mondialisation », essentiellement basée sur un modèle économique unique, conduisant à une commercialisation et une contractualisation progressive du fonctionnement de la société. Cette évolution, sans doute inéluctable, demande une bonne maîtrise des activités commerciales, des cadres juridiques mis en place et des possibilités de gestion des difficultés sociétales générées par cette évolution, menée à un rythme plus rapide que celui de la succession traditionnelle des générations humaines.

Ces principaux choix posés par les étudiants recherchant un enseignement supérieur spécialisé sont également souvent la marque d'une inquiétude face à une réduction, voire une disparition dans certains cas, de la diversité culturelle de la population mondiale.

Dans ce contexte général, les domaines des sciences et de leurs applications, ingénierie, production, construction et agronomie ne concernent qu'un quart de l'effectif des étudiants étrangers migrants. Cette situation de moindre attractivité d'établissements étrangers est vraisemblablement d'abord un reflet, dans le domaine scientifique, de la bonne qualité de la plupart des écoles de chaque pays de l'OCDE. Elle dénote aussi le moindre intérêt de la société actuelle pour la recherche scientifique, activité exigeante et généralement peu rémunératrice, face à la rentabilité espérée de la commercialisation de résultats pratiques de cette recherche.

Le tableau 1.8 ci-après montre que certains pays ont développé des spécialisations de leur enseignement supérieur dans certains domaines d'études. Actuellement, en l'absence de la participation de grands pays attractifs comme les États-Unis, la France, le Canada ou la Chine, les données récoltées ne sont pas suffisantes pour pouvoir préciser cette observation.



Tableau 1.8 : Spécialisation par domaine d'études de l'attraction des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur en 2002

Pays attractifs hôtes	Domaines d'études									
	Sciences sociale, Commerce Droit	Lettres, Sciences sociales, Art	Santé et Secteur social	Ingénierie, Production, Construction	Sciences	Enseignement	Agronomie	Services	Inconnu ou non précisé	Total
	Répartition des étudiants étrangers par domaine d'études									
AUT	33,6	24,4	9,4	13,5	10,7	5,6	1,6	1	0,1	100
BEL	19,7	11,2	25,6	6,7	8,2	3,8	5,2	2,2	17,4	100
Cfr ³⁹	18,7	9,4	27	5,8	6,2	3,7	5,2	2,3	21,7	100
Cfl	23,7	18,4	20,2	10,2	16,1	4,4	5,4	1,6	n	100
DEU	26,8	22,5	6,2	16,9	14,9	4,3	1,1	1	6,2	100
DNK	28,8	18,5	19,7	15,4	10,5	3,8	2,6	0,7	n	100
ESP	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
FIN	24,9	18,5	10,4	28,4	10,3	2,4	2	3,1	n	100
FRA	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
GRC	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
IRL	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
ITA	27,7	19,5	27,1	13,5	5,4	1,4	1,8	0,8	2,7	100
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
NLD	46,9	11	14,2	11,6	6,5	6,2	0,8	2,3	0,7	100
PRT	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
SWE	28,5	16	14,6	18,1	13,1	7,2	1,0	1,1	0,2	100
UKM	34,0	16,7	11,6	16,1	15,3	4,3	1,1	0,9	n	100
UE ⁴⁰	30,1	17,6	15,4	15,6	10,5	4,3	1,9	1,5	3,0	100
Hongrie	19,5	16	22,0	14,3	4,2	10,2	10,7	3,1	n	100
Pologne	34,7	26,5	19,7	6,2	2,0	8,5	0,8	1,6	n	100
République tchèque	28,9	11,3	27,7	14,9	11,2	1,5	3,0	1,4	n	100
Slovaquie	18,1	13,2	33,8	12,1	4,3	5,4	9,6	3,5	n	100
Australie	40,6	8,1	6,8	10,9	22,1	3,4	0,7	1,7	5,9	100
Islande	19,8	44,3	4,7	4,0	13,6	10,4	1,3	1,9	n	100
Japon	35,8	24,2	5,1	14,6	1,9	3,6	3,2	1,7	10	100
Norvège	25,6	14,5	16,0	6,1	14,7	8,6	2,2	3,2	9,1	100
Nouvelle-Zélande	52,7	9,6	3,2	5,2	15,5	1,4	0,6	3,4	8,4	100
Suisse	34,6	16,7	6,0	15,5	14,5	3,9	0,8	6,6	1,4	100
Turquie	42,0	6,8	12,7	14,2	7,3	7,1	2,7	7,2	n	100
OCDE ⁴¹	31,2	17,5	14,8	12,9	10,3	5,2	2,6	2,4	3,1	100
Nombre de pays UE ayant fourni des données	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Nombre de pays OCDE ayant fourni des données	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Domaines classés par ordre décroissant de leur poids dans l'effectif total d'étudiants étrangers au sein de l'OCDE en 2002 (inconnu et non précisé mis à part).

m = données manquantes.

39 Les données de la Communauté française sont fortement influencées par le taux important dans la catégorie « inconnu ou non précisé » dans laquelle se trouvent exclusivement les étudiants de l'enseignement supérieur de promotion sociale. Les proportions sans tenir compte des étudiants de l'enseignement sociale seraient celles-ci en Communauté française : sciences sociales, commerce et droit : 23,9 %, lettres, sciences sociales et arts : 12 %, santé et secteur social : 34,4 %, ingénierie, production et construction : 7,4 %, sciences : 8 %, enseignement : 4,7 %, agronomie : 6,6 %, services : 3 %.

40-41 Moyenne ne portant que sur les pays ayant fourni des données.



La mesure du pouvoir de rétention des étudiants de l'enseignement supérieur d'un pays fait l'objet de la seconde partie du tableau C3.1 de *Regards sur l'éducation 2004*. Bien que la technique du recensement indirect ne permette pas, dans le seul cadre de l'OCDE, d'établir un véritable taux global de rétention, la mesure du pourcentage d'étudiants nationaux qui ne sont pas attirés par les écoles des autres pays OCDE ayant fourni des données mesure assez correctement ce pouvoir de rétention de l'enseignement supérieur d'un État.

Faisant abstraction du cas particulier du Luxembourg et des pays hors OCDE dont l'influence est souvent négligeable au niveau de l'enseignement supérieur, on constate que six pays ont un taux de rétention relativement peu élevé : en 2002, l'Autriche ne retient dans ses établissements supérieurs que 94,5 % de sa population scolaire de niveau supérieur (95,6 % en 2000), la Slovaquie 92,6 % (97,1 % en 2000), la Norvège 92 % (93 % en 2000), l'Irlande 91,4 % (89 % en 2000), la Grèce 90,5 % (86,9 % en 2000) et l'Islande seulement 74,6 % (74,6 % en 2000).

À l'opposé, d'autres pays, comme les États-Unis (99,8 % de rétention en 2002 et 99,7 % en 2000), la Russie (99,7 % en 2002 et 2000), l'Australie (99,5 % et 99,4 % en 2000), le Brésil (99,5 % et 99,4 % en 2000), le Mexique (99,1 % et 99,3 %), la Pologne (98,8 % et 98,9 %) ou le Royaume-Uni (98,8 % et 98,6 % en 2000) gardent dans leurs établissements supérieurs la presque totalité de leur population scolaire nationale. La plupart des pays européens occupent une position intermédiaire avec des taux allant de 96 % à près de 99 % (95 % à plus de 98 % en 2000). Ainsi le taux de la Belgique est de 97,2 % en 2002 comme en 2000, égal à celui du Portugal et très proche de celui de nos voisins : l'Allemagne (97,4 % en 2002 et 2000), la France (97,5 % et 97,4 % en 2000) et des Pays-Bas (97,7 % et 97,4 % en 2000).



Tableau 1.9 : Spécialisation géographique de la distribution des étudiants de l'enseignement supérieur poursuivant des études dans un pays étranger en 2002

Pays d'origine	Pouvoir de rétention % d'étudiants nationaux dans le pays d'études	Pays récepteurs d'étudiants mifrants (% du total d'étudiants sortants)								
		1 ^{er}		2 ^e			3 ^e			Autres
		Nom	%	Nom	%	% cumulé	Nom	%	%	% cumulé
États-Unis	99,8	UKM	31,8	Australie	23,4	55,2	Allemagne	8,8	64,0	36,0
Russie	99,7	Allemagne	34,7	États-Unis	26,2	60,9	France	7,5	68,4	31,6
Australie	99,5	États-Unis	50,2	UKM	24,0	74,2	Japon	5,5	79,7	20,3
Mexique	99,1	États-Unis	68,3	Espagne	8,6	76,9	UKM	8,0	84,9	15,1
UKM	98,8	États-Unis	30,4	Australie	21,5	51,9	France	9,2	61,1	38,9
Pologne	98,8	Allemagne	53,0	États-Unis	11,7	64,7	France	10,2	74,9	25,1
Chine	98,6	États-Unis	34,8	Japon	22,7	57,5	Australie	9,5	67,0	33,0
ESP	98,5	UKM	27,7	Allemagne	22,3	50,0	États-Unis	15,2	65,2	34,8
Japon	98,4	États-Unis	74,6	UKM	9,1	83,7	Australie	5,2	88,9	11,1
Rép.tchèque	97,9	Allemagne	34,2	États-Unis	19,3	53,5	France	7,5	61,0	39,0
ITA	97,8	Allemagne	18,8	Autriche	14,5	33,3	Espagne	13,9	47,2	52,8
Hongrie	97,8	Allemagne	28,9	États-Unis	16,1	45,0	Autriche	15,6	60,6	39,4
NLD	97,7	Belgique	22,3	UKM	18,5	40,8	Allemagne	15,6	56,4	43,6
Corée	97,7	États-Unis	58,4	Japon	22,5	80,9	Allemagne	6,1	87,0	13,0
Canada ⁴²	97,6	États-Unis	74,0	UKM	8,7	82,7	Australie	7,2	89,9	10,1
FRA	97,5	UKM	24,0	Belgique	22,7	46,7	États-Unis	14,6	61,3	38,7
DEU	97,4	UKM	22,1	États-Unis	17,0	39,1	Suisse	10,7	49,8	50,2
Turquie	97,2	Allemagne	57,3	États-Unis	25,5	82,8	France	4,6	87,4	12,6
PRT	97,2	France	23,9	UKM	19,4	43,3	Allemagne	16,9	60,2	39,8
BEL	97,2	UKM	21,6	France	19,8	41,4	Pays-Bas	18,2	59,6	40,4
DNK	96,7	UKM	25,8	États-Unis	14,2	40,0	Suède	14,1	54,1	45,9
FIN	96,5	Suède	36,4	UKM	23,7	60,1	Allemagne	10,6	70,7	29,3
UE⁴³	96,3	a	a	a		a	a	a	a	a
Nouvelle-Zélande	96,1	Australie	75,5	États-Unis	14,4	89,9	UKM	5,8	95,7	4,3
SWE	96,0	États-Unis	26,5	UKM	25,1	51,6	Australie	10,9	62,5	37,5
OCDE + INES	95,9	a	a	a		a	a	a	a	a
Suisse	95,2	Allemagne	24,3	États-Unis	20,5	44,8	UKM	15,5	60,3	39,7
AUT	94,5	Allemagne	56,6	UKM	10,3	66,9	États-Unis	8,8	75,7	24,3
Slovaquie	92,6	Rép. tchèque	43,6	Hongrie	18,4	62,0	Allemagne	11,6	73,6	26,4
Norvège	92,0	Australie	24,4	UKM	22,8	47,2	Australie	24,4	71,6	28,4
IRL	91,4	UKM	78,0	États-Unis	6,9	84,9	France	3,4	88,3	11,7
GRC	90,5	UKM	50,4	Allemagne	16,0	66,4	Italie	15,2	81,6	18,4
Islande	74,6	États-Unis	30,2	Danemark	27,1	57,3	Suède	12,7	70,0	30,0
LUX	a	a	a	a		a	a	a	a	a

Pays classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants nationaux dans l'enseignement supérieur de leur pays en 2002. Sont surlignés les pays pour lesquels le pourcentage cumulé est supérieur à celui de la Belgique.

m = données manquantes.

a = sans objet.

42 Pour le Canada, les données concernant le pourcentage d'étudiants nationaux dans le pays d'études sont celles de l'année 2000.

43 Le Luxembourg où le taux de rétention est proche de zéro, n'est pas pris en considération dans le calcul de la moyenne, la remarque vaut également pour la moyenne OCDE.



Ces quelques chiffres montrent que le phénomène de mobilité reste globalement peu développé et, à quelques exceptions près, que la structure scolaire de l'enseignement supérieur des pays de l'OCDE semble donc être considérée comme suffisante par la presque totalité de la population nationale. Il ne semble donc pas que, à court terme et à grande échelle, le processus de mobilité des étudiants, préconisé par l'Union européenne, puisse se développer à un rythme rapide, semblable à celui du commerce mondial.

L'examen simultané des tableaux C3.2 et C3.3 de *Regards sur l'éducation 2004* montre qu'il existe des flux privilégiés entre pays. Très logiquement, cette situation caractérise surtout les États ayant les plus faibles taux de rétention. Ainsi, en dehors de leur pays, les Irlandais et les Grecs fréquentent essentiellement les établissements supérieurs du Royaume-Uni tandis que les Autrichiens, les Polonais, les Hongrois, les Tchèques et les Turcs fréquentent surtout les établissements allemands. Les Tunisiens et les Portugais préfèrent les établissements français tandis que les Anglais, les Canadiens, les Mexicains, les Brésiliens, les Australiens, les Indiens, les Chinois, les Coréens et les Japonais privilégient les établissements des États-Unis.

Dans quelques cas, l'influence est partagée entre deux ou trois pays attractifs, éventuellement très différents. Les Islandais, situés au milieu l'Atlantique Nord, se rendent de préférence au Danemark et aux États-Unis; les Suisses, les Russes et les Jordaniens en Allemagne et aux États-Unis; les Suédois et les Danois aux États-Unis et au Royaume-Uni. De la même façon, les Belges fréquentent surtout les établissements français, néerlandais et britanniques; les Néerlandais les établissements belges, britanniques et allemands; les Italiens les écoles allemandes et autrichiennes, et les Grecs les établissements britanniques, allemands et italiens.

Dans plusieurs pays, détenteurs généralement d'un taux de rétention élevé, aucune influence nette ne se dégage. Il s'agit principalement des États-Unis, de l'Australie, de l'Allemagne, de la France et de l'Espagne.

La combinaison de ces divers mouvements constitue un écheveau de flux d'étudiants entre pays. Son analyse détaillée serait d'une grande utilité mais demanderait des développements dépassant le cadre de ce commentaire. À défaut, le tableau C3.1 de *Regards sur l'éducation 2004* présente aussi la balance par pays des flux centrifuges et centripètes, mesure synthétique du résultat final des mouvements migratoires.

Malgré quelques réserves quant à la signification précise des soldes obtenus, on peut néanmoins classer les pays selon qu'ils enregistrent soit un apport net, soit une sortie nette d'étudiants. Les observations ne font que confirmer les commentaires précédents. Avec, en 2002, un flux net entrant égal ou supérieur à 3 % des inscrits dans l'enseignement supérieur, cinq pays peuvent être considérés comme globalement attractifs et ayant même augmenté leur attractivité depuis 2000 : l'Allemagne (3 % mais 1,9 % en 2000), la Belgique (3,3 %, 3,1 % en 2000), l'Autriche (3,5 %, 3,2 % en 2000), le Royaume-Uni (5,1 %, 4,6 % en 2000), la Suisse (7,5 %, 6,5 % en 2000) et l'Australie (8,1 %, 5,5 % en 2000).

À l'opposé, quatre pays sont fournisseurs nets en affichant, eux aussi, un taux supérieur à 3 % des inscrits : l'Irlande (-4,8 %, -7,2 % en 2000), la Norvège (-5,5 %, -4,8 % en 2000), la Slovaquie (-7 % mais -2,6 % en 2000), la Grèce (- 9,4 %)⁴⁴ et surtout l'Islande (-22,1 %, -21,9 % en 2000).

44 Chiffre non disponible en 2000 pour la Grèce.



L'examen, même rapide, de l'ensemble des données de l'ocde montre bien l'incontestable influence de la proximité géographique et culturelle des différents pays dans l'explication de la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur. Il convient aussi de tenir compte de la force de gravitation de chaque pays, force d'attraction liée au poids économique du pays, à la réputation de ses écoles et universités et à la valeur internationale des diplômes délivrés.

Dans un essai d'explication du système migratoire, il faut enfin ne pas oublier la simple influence de la taille du pays sur la définition de la migration puisqu'un déplacement de même longueur, considéré comme interne ou « domestique » dans un grand pays peut facilement devenir international au sein d'un ensemble de petits pays.⁴⁵

45 Par exemple, la migration sur une distance d'environ 200 km d'un étudiant de Reims vers l'école vétérinaire de Paris à Maisons-Alfort est une migration interne à la France tandis que la migration de 200 km de ce même étudiant rémois, mais à la Faculté de médecine vétérinaire de Liège est définie comme migration internationale.



CHAPITRE 2

L'ENCADREMENT, L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE, LA PRISE DE DÉCISION

Indicateurs D1 à D6 RSE 2004 : pp. 382-475

À côté des indicateurs traditionnellement confectionnés par l'OCDE sur les questions de l'encadrement, de l'environnement pédagogique et des équipements (le nombre d'heures d'instruction prévu pour les élèves âgés de 9 à 14 ans, la taille de la classe et le nombre d'étudiants par enseignant, le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants), le secrétariat de l'OCDE a utilisé les données de l'enquête OCDE-INES de 2003 sur la prise de décision dans l'éducation portant sur l'année 2003-2004. Cette enquête à laquelle a participé la Communauté française, a été réalisée afin de rendre compte des processus de prise de décision des différents niveaux de pouvoir et ce pour le premier cycle de l'enseignement secondaire du secteur public.

A. ENCADREMENT ET CHARGE HORAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

1. Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire

Indicateur D1, RSE 2004 : pp. 383-396

Cet indicateur évalue l'exposition des élèves à l'instruction dans le cadre institutionnel fixé par la réglementation du pays. Le nombre total d'heures d'instruction correspond au nombre annuel d'heures de cours (de 60 minutes⁴⁶) organisées par l'établissement aux fins d'enseignement pendant l'année de référence, en l'occurrence l'année scolaire 2001-2002.

Le tableau et la figure 2.1 reprennent le nombre d'heures d'instruction prévues, c'est-à-dire le nombre annuel d'heures de cours suivies par les élèves, partie obligatoire et non obligatoire du programme confondues⁴⁷. Au niveau de l'enseignement primaire, seuls la Communauté française, l'Angleterre et le Portugal (pour les 9-11 ans) déclarent un nombre moyen d'heures totales d'instruction prévu différent du nombre annuel moyen d'heures totales d'instruction obligatoire.

Entre 7 et 14 ans, un élève de la Communauté française aura, théoriquement, bénéficié de 7.710 heures d'instruction.

En Communauté française, le nombre d'heures d'enseignement prévu pour les élèves de 7 à 14 ans est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE et de l'Union européenne et ce pour toutes les tranches d'âges concernées. En 8 ans, entre 7 et 14 ans, un élève de la Communauté française aura, théoriquement, bénéficié de 7.710 heures d'instruction, soit quelque 300 heures de moins qu'un élève italien, mais près de 2.200 heures de plus qu'un élève finlandais.

46 Les périodes de cours de 50 minutes sont donc converties en heures (6 périodes = 5 heures).

47 Cet indicateur se différencie de celui d'Eurydice repris dans la figure E1 « Nombre minimal recommandé d'heures d'enseignement sur une année théorique. Enseignement primaire et secondaire général obligatoire à temps plein. Année scolaire 2002/2003 » de *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*.



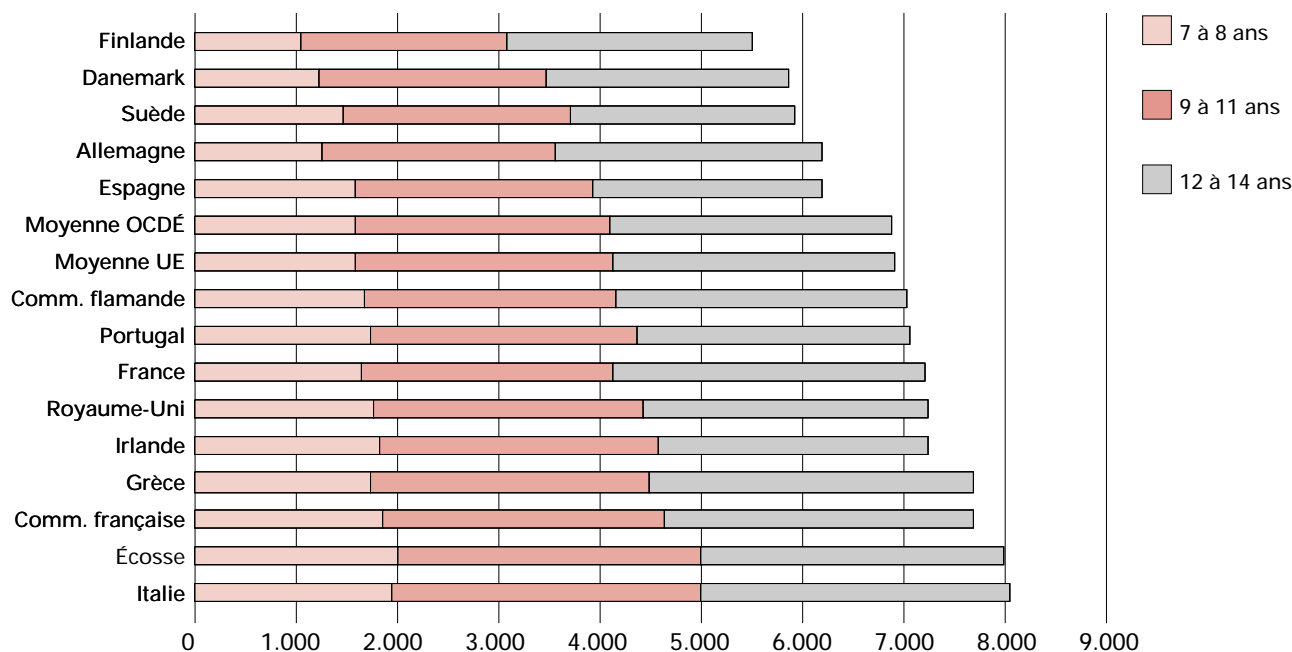
Tableau 2.1 : Nombre d'heures d'instruction prévues dans les établissements publics (2002)

	Nombre annuel moyen d'heures d'instruction prévues			Heures d'instruction cumulées
	7 à 8 ans	9 à 11 ans	12 à 14 ans	entre 7 et 14 ans
ITA	969	1.020	1.020	8.058
SCO	1.000	1.000	1.000	8.000
Cfr	930	930	1.020	7.710
GRE	864	928	1.064	7.704
IRL	915	915	899	7.272
Eng	890	890	940	7.270
FRA	829	829	1.031	7.238
PRT	870	882	899	7.083
Cfl	835	835	960	7.055
UE	793	852	934	6.944
OCDE	788	843	933	6.904
ESP	792	792	944	6.792
DEU	626	774	877	6.205
SWE	741	741	741	5.928
DNK	615	750	800	5.880
FIN	530	673	815	5.524
NLD	m	1.000	1.067	m
AUT	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'heures cumulées d'instruction entre 7 et 14 ans.
Sont surlignés les pays pour lesquels le nombre d'heures est supérieur à celui de la Communauté française.
m = données manquantes.



Figure 2.1 : Nombre total d'heures d'instruction prévu pour les élèves de 7 à 14 ans dans les établissements publics (2002)



En ce qui concerne la répartition des matières, dans l'enseignement fondamental en Communauté française, la flexibilité rend difficile l'évaluation des volumes horaires des différentes disciplines. Seul le nombre de périodes d'éducation physique, de cours philosophiques et de langues étrangères est précisé dans les textes officiels.

En Communauté française, la proportion de temps consacré à l'enseignement des sciences est passée de 4 à 9 %.

Par contre, dans l'enseignement secondaire public, pour les élèves de 12 à 14 ans, la situation, en Communauté française, a évolué par rapport à l'année scolaire 1997-1998. La proportion de temps consacrée à l'enseignement des sciences est passée de 4 à 9 %. Cette proportion est malgré tout, en 2002, nettement inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE (12 %). Au niveau européen, les Pays-Bas (8 %), l'Allemagne (10 %), la Grèce (10 %) et l'Italie (10 %) proposent une répartition comparable à la nôtre en ce qui concerne cet enseignement. L'apprentissage des langues étrangères modernes reste une priorité en Communauté française. On y consacre, dans les établissements publics, 13 % des heures de cours obligatoires pour les élèves âgés de 12 à 14 ans⁴⁸. Ce qui place notre communauté en 5^e position⁴⁹ des pays de l'Union européenne en 2002.

48 Pour la Communauté française, la Communauté flamande et l'Italie ne sont pris en compte que les nombres d'heures de cours des élèves de 12-13 ans (1^{er} degré de l'enseignement secondaire en Communauté française).

49 Un chapitre complet est consacré à ce thème dans *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

2. Le nombre d'heures d'enseignement et le temps de travail des enseignants

Indicateurs D4 RSE 2004 : pp. 433-442

Cet indicateur, comme d'autres -la taille des classes, les taux d'encadrement, le salaire des enseignants- apporte un éclairage sur les conditions de travail des enseignants. De plus, le nombre d'heures d'enseignement a une incidence sur les ressources financières affectées à l'éducation.

Cet indicateur vise à mettre en relation le nombre d'heures d'enseignement, d'une part, et le temps de travail des enseignants, d'autre part. Le calcul du nombre d'heures d'enseignement correspond au nombre net d'heures de contact entre les enseignants et les élèves. Il est calculé sur la base du nombre annuel de semaines d'enseignement multiplié par le nombre minimum ou maximum de périodes de cours par semaine, multiplié par 50 puis divisé par 60 (de façon à convertir en heures les périodes de 50 minutes). Le temps de travail, par contre, correspond au nombre d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Ce paramètre comprend les heures de contact avec les élèves, mais également, selon la législation du pays, les heures consacrées à d'autres activités (préparation de cours, tutorat, corrections de devoirs et contrôles, réunions du personnel, ...).

En 2002, les enseignants du niveau primaire ont assuré un nombre d'heures de cours (717 heures⁵⁰) nettement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE et inférieur à tous les pays de l'Union européenne excepté le Danemark (640 heures) et la Finlande (684 heures). Les pays où les enseignants du primaire assurent le plus grand nombre d'heures sont l'Écosse (950 heures), les Pays-Bas (930 heures) et l'Irlande (915 heures).

Au premier cycle de l'enseignement secondaire, le nombre d'heures d'enseignement en Communauté française (720 heures) est légèrement supérieur à la moyenne OCDE (717 heures). L'Allemagne (735 heures), l'Irlande (735 heures), les Pays-Bas (876 heures) et l'Écosse (893 heures) sont les seuls pays de l'Union européenne où les enseignants assurent plus d'heures d'enseignement qu'en Communauté française.

Au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la Communauté française, avec 661 heures, est proche de la moyenne OCDE (674 heures) et dans une position identique par rapport à ses partenaires européens que pour le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Hormis pour l'enseignement primaire ou une partie de la charge est maintenant consacrée à la coordination, le nombre d'heures d'instruction assurées par les enseignants a peu évolué entre 1996 et 2002.

50 Seules sont prises en compte, pour le calcul de cet indicateur, les heures pour lesquelles les enseignants sont en présence des élèves. Ne sont donc pas prises en compte les 60 périodes minimum de concertation annuelles telles que prévues dans le décret sur l'enseignement fondamental du 13 juillet 1998 qui stipule que la durée annuelle totale des prestations comprenant à la fois les cours, les surveillances et la concertation ne peuvent dépasser 962 heures par année scolaire.



B. LA PRISE DE DÉCISION DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Indicateurs D6 RSE 2004 : pp. 459-475

Cet indicateur proposé par *Regards sur l'éducation 2004* est, dans son principe, particulièrement intéressant. Il ne recouvre que l'enseignement officiel. Pour la Communauté française, il s'agit de l'enseignement organisé par la Communauté, les communes et les provinces. La difficulté principale d'interprétation réside dans la juxtaposition de structures très différentes. À côté d'un enseignement très centralisé, dépendant directement du gouvernement de la Communauté, d'autres types de structures existent depuis très longtemps : les communes et les provinces, d'une part, les pouvoirs organisateurs libres subventionnés (confessionnels pour la majorité), d'autre part. De ce fait, il est quasiment impossible de faire entrer notre système dans un modèle unique de description. Certaines mesures concernent l'ensemble des établissements quel que soit leur pouvoir organisateur. L'adoption par la Communauté française du décret fixant les socles de compétences applicables à tous les réseaux est un bel exemple. D'autres mesures illustrent l'application du principe de la liberté d'enseignement tel que régi par l'article 24 de la Constitution (cf. la méthode pédagogique à adopter qui est confiée à chaque pouvoir organisateur, le choix des manuels scolaires et de l'horaire qui appartient aux établissements, etc.).

Ainsi, la tentative menée par l'ocdÉ lors de sa dernière campagne d'acquisition de données en 2003 constitue sans doute une approche intéressante, mais dans laquelle il est difficile de se retrouver pleinement. Il est donc essentiel d'analyser cet indicateur D6 avec prudence.

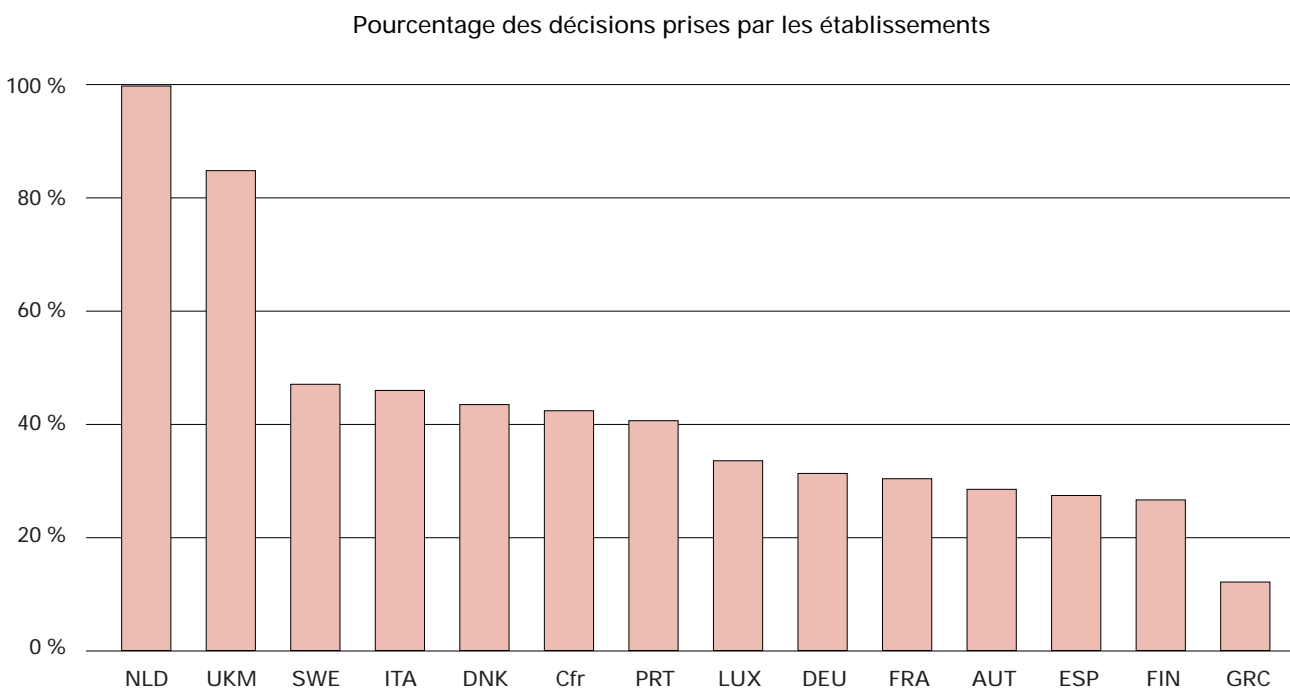
Cet indicateur est construit sur base d'un questionnaire relatif aux décisions prises dans quatre domaines : organisation de l'enseignement, gestion du personnel, planifications et structures, ressources. Le questionnaire proposait cinq niveaux de décision, à savoir, le gouvernement central ou l'État (fédéré), les autorités provinciales ou régionales, les autorités infrarégionales ou intercommunales, les autorités locales, et enfin, les établissements ou leur comité de gestion. Il était également demandé de se prononcer sur le processus décisionnel, c'est-à-dire le degré d'autonomie ou de partage de prise de décision.

Dans chaque pays, un panel de personnes représentant les différentes autorités concernées a été désigné pour compléter un questionnaire. Les indicateurs sont calculés sur base de pourcentages non pondérés entre les quatre domaines. Cette collecte d'informations ne concerne que le premier cycle de l'enseignement secondaire public.

Tous domaines confondus et toutes modalités confondues, en Communauté française, l'enquête révèle qu'un établissement peut prendre 43 % des décisions le concernant, même si la plupart de celles-ci le sont dans un cadre défini à un autre niveau.

Tous domaines confondus et toutes modalités confondues, en Communauté française, l'enquête révèle qu'un établissement peut prendre 43 % des décisions le concernant, même si la plupart de celles-ci le sont dans un cadre défini à un autre niveau. Cette valeur est proche de celle des établissements suédois, italiens, danois et portugais.

Figure 2.1 : Pourcentage des décisions prises par les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire (2003)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de prises de décisions par les établissements.

Le modèle présenté par les Pays-Bas se démarque de tous les autres : les établissements prennent toutes leurs décisions en pleine autonomie.

Là où l'établissement a le plus d'autonomie, c'est tout ce qui concerne l'enseignement : l'admission et le parcours scolaire des élèves, le groupement des élèves au sein des classes, le soutien supplémentaire proposé aux élèves, les méthodes pédagogiques et l'évaluation continue, ... c'est par contre en matière de gestion du personnel qu'il en a le moins.

L'indicateur propose également une comparaison entre les résultats obtenus lors de l'enquête similaire menée en 1998 et celle de 2003. Le système de prise de décision en Communauté française y est présenté comme davantage centralisé en 2003. Cette évolution peut trouver son origine par les effets du décret « missions » définissant des socles de compétences communs à tous les réseaux, le recours à des évaluations externes des apprentissages, le pilotage du système éducatif.



C. L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Indicateur D2, RSE 2004 : pp. 397-410

Depuis l'édition de *Regards sur l'éducation 2002*, deux indicateurs fournissent des informations sur l'encadrement des élèves dans les différents pays de l'OCDE : un indicateur sur la taille des classes vient s'ajouter à celui sur le nombre d'élèves/étudiants par enseignant. Ils ne mesurent pas la même chose. Le premier montre le nombre moyen d'élèves par « regroupement pédagogique et/ou administratif »⁵¹ et le second le nombre moyen d'élèves par « enseignant équivalent temps plein »⁵².

1. La taille des classes

Indicateur D2, RSE 2004 : pp. 397-410

Cet indicateur résulte de la demande des pays de mieux cerner l'encadrement pédagogique des élèves. Il a été calculé pour l'enseignement primaire (CITE 1) et le premier degré de l'enseignement secondaire (CITE 2). Au niveau de l'enseignement secondaire, ne sont pris en considération que les programmes généraux, ce qui exclut en Communauté française les élèves et les classes du premier degré différencié (1^{re} B et 2^e P) ainsi que ceux de l'enseignement spécialisé. De plus, le calcul de la taille moyenne des classes ne prend pas en compte les sous-groupes organisés pour les cours de langues ou de religion/morale non confessionnelle.

La méthode ne peut être transposée telle quelle aux niveaux supérieurs puisque, alors, les jeunes assistent à des cours dans différents groupes ou classes, selon la matière ou les options choisies.

Comme de nombreux pays de l'OCDE, la Communauté française est tentée par la réduction de la taille des classes. Cette mesure est d'ailleurs stipulée dans la *Déclaration de politique gouvernementale 2005-2009* comme l'un des moyens permettant de « recentrer l'enseignement sur les savoirs de base »⁵³. Le *Contrat pour l'école*⁵⁴ résultat de la concertation avec les différents acteurs de l'éducation sur le projet de contrat stratégique pour l'éducation confirme cette volonté. *Renforcer l'encadrement dans les deux premières années du primaire en ramenant le ratio instituteur/élèves à 1 pour 20 par un apport de périodes complémentaires et renforcer l'encadrement dans les écoles de petites tailles* sont deux des mesures qui sont mises en place afin d'améliorer l'encadrement au début de la scolarité obligatoire.

51 La taille des classes est obtenue en divisant le nombre d'élèves inscrits par le nombre de classes (en Communauté française, une classe = un titulaire de classe). Cet indicateur reprend uniquement les programmes « normaux » et exclut les sous-groupes d'élèves constitués en dehors des classes normales. Pour répondre à cette définition de l'OCDE, en Communauté française, sont pris en compte les élèves et les classes de l'enseignement primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire et sont exclus, afin de garantir la comparabilité internationale, les élèves et les classes de l'enseignement spécial. Voir *Regards sur l'éducation 2004*, page 405.

52 Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant est obtenu par division du nombre d'élèves/étudiants, exprimé en ETP (équivalent temps plein), à un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants, également en ETP, au même niveau et dans le même type d'établissement scolaire. Voir *Regards sur l'éducation 2004*, page 405.

53 Extrait de la *Déclaration de politique communautaire 2005-2009* : « L'augmentation de l'encadrement des élèves dans le fondamental doit commencer par les premières années du primaire. C'est à ce moment que se créent des lacunes qui handicaperont l'élève ensuite tout au long de sa scolarité. Le Gouvernement renforcera progressivement l'encadrement des élèves de l'enseignement fondamental, en mettant l'accent sur le premier cycle de l'enseignement primaire où l'objectif sera d'aboutir dès que possible à des classes de 20 élèves maximum ».

54 *Contrat pour l'école « 10 priorités pour nos enfants »*, mai 2005. Ce document peut être téléchargé sur www.contrateducation.be.



Cet indicateur ne permet de visualiser qu'une moyenne pour l'ensemble d'un niveau CITE et ne donne donc aucun renseignement sur les variations réelles des tailles de classe dans un pays (suivant l'année d'études, la taille de l'école ou l'implantation géographique), ni sur les obligations légales d'organisation scolaire.

Tableau 2.2 : Taille moyenne des classes de l'enseignement primaire (2000, 2001, 2002)

	2000	2001	2002
Luxembourg	15,7	15,8	15,7
Grèce	17,9	17,4	17,5
Italie	18,2	18,3	18,3
Danemark	19,0	19,0	19,1
Portugal	20,5	m	19,1
Autriche	20,0	19,4	20,1
Union européenne⁵⁵	20,0	20,4	20,2
Communauté française	20,5	20,5	20,4
Espagne	21,1	20,9	20,9
OCDE	21,9	22,0	21,8
Allemagne	22,4	22,4	22,2
France	22,6	22,6	22,6
Pays-Bas	23,9	23,9	23,9
Finlande	m	m	m
Irlande	m	24,5	m
Communauté flamande	m	m	m
Suède	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>11-22</i>	<i>11-23</i>	<i>11-23</i>

Les pays sont classés par ordre croissant de la taille des classes en 2002.

Sont surlignés, les pays pour lesquels la taille des classes est inférieure à celle de la Communauté française.

m = données manquantes.

Dans l'enseignement primaire, durant les trois années pour lesquelles les informations sont disponibles, le nombre d'élèves par classe en Communauté française a toujours été proche de 20,5.

Dans l'enseignement primaire (CITE 1), la taille moyenne des classes dans les pays de l'OCDE est de 21,8 élèves par classe et elle varie fortement selon les pays. Elle va de moins de 16 élèves au Luxembourg à près de 36 élèves en Corée. Alors que cet indicateur est souvent utilisé comme variable d'approximation de la qualité, en partant du principe qu'un nombre d'élèves par enseignant plus faible permet un meilleur accès des élèves aux ressources pédagogiques, les bons résultats des élèves coréens à PISA et les mauvais résultats des élèves luxembourgeois viennent montrer que la qualité de l'enseignement dépend également d'autres facteurs.

La taille moyenne des classes des pays de l'Union européenne est de 20,2 élèves par classe; le maximum étant atteint par les Pays-Bas avec 23,9 élèves par classe.

55 Moyenne non pondérée par les nombres d'élèves et de classes de chaque pays; chaque pays possède donc le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.



Parmi les pays de l'Union européenne, durant les trois années pour lesquelles les informations sont disponibles, le nombre moyen d'élèves par classe est resté très stable ; seul le Portugal a connu une diminution substantielle du nombre d'élèves par classe (de 20,5 à 19,1). Le nombre d'élèves par classe en Communauté française a toujours été proche de 20,5 (20,5 en 2000 et 20,4 en 2002).

En Communauté française, tout comme dans d'autres pays tels la France, l'Allemagne ou le Luxembourg, les classes des établissements publics comptent, en moyenne, moins d'élèves que celles des établissements privés subventionnés par l'État (« enseignement libre subventionné » en Communauté française), soit pour la Communauté française respectivement 20 et 21 élèves par classe.

Pour l'enseignement secondaire de niveau CITE 2 général (qui correspond au premier degré commun en Communauté française), les données de la Communauté française, en 2002, concernent, pour la première fois, les classes de tous les établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française. Afin de permettre la comparaison avec les années antérieures, la comparaison des données du seul enseignement public figure ci-dessous.

Tableau 2.3 : Taille moyenne des classes du premier degré de l'enseignement secondaire public (CITE 2) (2000, 2001 et 2002)

	2000	2001	2002
Portugal	22,7	m	18,0
Danemark	18,6	18,6	19,1
Luxembourg	19,9	19,4	19,9
Italie	20,7	20,8	20,7
Communauté française	21,1	21,4	21,1
Irlande	22,7	21,9	21,4
Union européenne⁵⁶	22,8	22,4	22,1
Grèce	24,1	23,6	22,9
OCDE	23,6	23,8	23,6
Autriche	23,8	23,5	23,8
France	24,4	24,1	24,1
Espagne	25,0	24,5	24,4
Allemagne	24,5	24,5	24,6
Royaume-Uni	24,7	24,7	24,7
Finlande	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m
Suède	m	m	m
Communauté flamande	m	m	m
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>12-22</i>	<i>11-22</i>	<i>12-23</i>

Les pays sont classés par ordre croissant de la taille des classes en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels la taille des classes est inférieure à celle de la Communauté française.

m = données manquantes.

⁵⁶ Moyenne non pondérée par les nombres d'élèves et de classes de chaque pays ; chaque pays possède donc le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.



Dans les établissements publics, les écarts entre les pays de l'ocdé sont importants et varient d'une moyenne de 18 élèves par classe en Islande à une moyenne de 37,3 élèves en Corée. En revanche, pour les pays de l'Union européenne, cette dispersion est moins importante. On passe de 18 élèves par classe au Portugal à 24,7 au Royaume-Uni.

De 2000 à 2002, au Portugal, en Irlande et en Grèce, le nombre moyen d'élèves par classe dans les établissements publics a sensiblement diminué, respectivement de 4,7, 1,3 et 1,2 élèves par classe.

Avec 21,1 élèves par classe en 2002 tous réseaux confondus, la Communauté française est l'un des systèmes éducatifs où le nombre moyen d'élèves par classe est le plus faible. Elle se place en cinquième position des pays de l'Europe des 15. À titre d'exemple, la France, l'Allemagne et le Royaume-Uni ont, en moyenne, plus de 24 élèves par classe, ce qui est supérieur à la moyenne de l'ocdé qui est de 23,6 élèves par classe.

Avec 21,1 élèves par classe en 2002 tous réseaux confondus, la Communauté française est l'un des systèmes éducatifs où le nombre moyen d'élèves par classe est le plus faible.

Tableau 2.4 Taille moyenne des classes du premier degré de l'enseignement secondaire (CITE 2) (2000, 2001 et 2002)

	2000	2001	2002
Portugal	22,6	m	18,1
Danemark	18,6	18,6	18,8
Luxembourg	19,9	19,7	19,9
Italie	20,7	20,8	20,8
Communauté française	m	m	21,6
Union européenne⁵⁷	22,5	22,5	22,1
Grèce	24,2	23,7	23,0
OCDE	23,6	24,0	23,7
Autriche	23,9	23,6	23,9
France	24,5	24,2	24,3
Allemagne	24,6	24,6	24,7
Espagne	26,0	25,6	25,4
Finlande	19,9	m	m
Irlande	m	21,9	m
Pays-Bas	m	m	m
Suède	m	m	m
Royaume-Uni	m	m	m
Communauté flamande	m	m	m
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>10-20</i>	<i>9-20</i>	<i>10-21</i>

Les pays sont classés par ordre croissant de la taille des classes en 2002.

Sont surlignés les pays pour lesquels la taille des classes est inférieure à celle de la Communauté française.

m = données manquantes.

⁵⁷ Moyenne non pondérée par les nombres d'élèves et de classes de chaque pays; chaque pays possède donc le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.



Pour l'ensemble du premier degré de l'enseignement secondaire, les moyennes UE et OCDE sont semblables à celles observées pour les seuls établissements publics. Cependant, en Communauté française (+0,5) tout comme en France (+0,2) ou en Espagne (+1), la moyenne d'élèves par classe est supérieure à celle de l'enseignement public.

En 2002, la taille des classes augmente en moyenne, pour les pays de l'OCDE, de près de deux élèves entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire général. Cette augmentation est de 1,4 élèves en moyenne pour les pays de l'Union européenne. En Communauté française l'augmentation est proche de la moyenne UE (+ 1,2). En Espagne (+ 5,5), en Grèce (+ 4,5) et au Luxembourg (+ 4,2), la taille moyenne des classes augmente de plus de 4 élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire. En revanche, au Portugal (-1) et au Danemark (-0,3), elle diminue entre les deux niveaux d'enseignement.

2. Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant

Indicateur D2, RSE 2004 : pp. 397-410

Le nombre d'élèves/étudiants par enseignant est calculé en divisant le nombre d'élèves par le nombre d'enseignants, exprimé en équivalents temps plein, au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement scolaire. Cet indicateur ne doit donc pas être confondu avec un taux d'encadrement qui prendrait en compte plusieurs paramètres explicatifs comme, par exemple, le nombre d'heures de cours des enseignants et des élèves, les différences selon les matières enseignées, ... Il représente le simple rapport entre le nombre total d'élèves scolarisés à un niveau donné et l'effectif total d'enseignants de ce niveau.

Les enseignants pris en compte par la Communauté française sont tous les enseignants rémunérés, qu'ils soient ou non en activité dans un établissement scolaire.

Pour la Belgique, il faut savoir que les enseignants pris en compte par la Communauté française sont tous les enseignants rémunérés, qu'ils soient ou non en activité dans un établissement scolaire⁵⁸. Cela a pour effet de sous-évaluer le ratio par rapport à la situation réelle dans les écoles⁵⁹. De plus, en Communauté française, contrairement à la Communauté flamande, il n'a pas été possible de répartir les enseignants de promotion sociale par niveau. Ni les étudiants, ni les enseignants de ce type d'enseignement ne sont donc pris en compte pour le calcul du ratio par niveau.

58 Les données, excepté celles des enseignants des universités, sont extraites de la base de données de l'ETNIC. Il s'agit de l'inventaire, à la date du 15 janvier, des personnes payées par le département et non des personnes effectivement en fonction, ni des personnes en fonction nécessairement durant toute l'année scolaire. Pour les universités, les informations viennent de la base de données du CRef (Conseil des Recteurs francophones) à la date du 1^{er} février de l'année académique.

59 Le manuel de consignes de la collecte uoE stipule que le personnel « temporairement » pas au travail dans les écoles doit être inclus dans les statistiques.



Tableau 2.5 : Nombre d'élèves par enseignant au niveau préscolaire

	2000	2001	2002
DNK	6,6	6,9	6,6
SWE	m	10,3	10,7
FIN	12,2	13	12,7
ITA	13	12,8	12,8
IRL	15,1	14,5	13,5
GRC	15,8	14,5	13,9
LUX	20,2	17,4	14,5
OCDE	15,5	14,9	14,8
Cfr⁶⁰	m	15,6	15,2
UE⁶¹	16,3	16	15,8
ESP	16,1	16	15,8
BEL^{62 63}	m	16,7	16,3
NLD ⁶⁴	16,8	17,2	17
AUT	m	18,1	18,2
FRA	19,1	19,2	19
DEU	23,6	24,6	24,2
UKM	21	22,1	26,6
PRT	16,4	16,9	m
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>12-23</i>	<i>15-26</i>	<i>14-24</i>

Les pays sont classés par ordre croissant du ratio en 2002.

Sont surlignés, les pays pour lesquels le ratio élèves/enseignant est inférieur à celui de la Communauté française.

m= données manquantes.

Dans l'enseignement préscolaire, en 2002, le nombre d'élèves par enseignant varie, pour l'Europe des 15, de 6,6 élèves au Danemark à 26,6 élèves au Royaume-Uni. Parmi les pays de l'OCDE, l'Islande, avec un ratio de 5,2, a le nombre moyen d'élèves par enseignant le moins élevé. La Communauté française, avec en moyenne 15,2 élèves par enseignant dans l'enseignement maternel (enseignement ordinaire et enseignement spécial confondus) se trouve entre la moyenne OCDE (14,8) et la moyenne UE (15,8).

Si, pour la plupart des pays, le nombre moyen d'élèves par enseignant est

60 En 2000, il n'était pas possible de faire la distinction entre le niveau maternel et le niveau primaire. Le nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement fondamental de la Communauté française était alors de 14,1.

61 Moyenne non pondérée en fonction des nombres d'élèves et des effectifs d'enseignants. Chaque pays a le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.

62 Pour la Belgique, les données de ce tableau se différencient de celles de *Regards sur l'éducation 2002* et de *Regards sur l'éducation 2003*. En effet, depuis la collecte de données, la Communauté française a pu faire en sorte que les enseignants pris en considération soient du même niveau et du même type d'établissement que les élèves pris en compte.

63 En 2000, il n'était pas possible de faire la distinction entre le niveau préscolaire et le niveau primaire. Le nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement fondamental de la Belgique était alors de 14,6.

64 Les données concernent à la fois l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire.



resté assez stable, le Luxembourg et le Royaume-Uni ont connu une évolution sur trois ans très différente. Le premier est passé de 20,2 élèves par enseignant en 2000 à 14,5 élèves en 2002. Le second est passé de 21 élèves à 26,6 élèves par enseignant.

Le ratio élèves/enseignant au niveau préscolaire doit être pris avec précaution vu notamment les différences de statut (obligatoire, non obligatoire), de fréquentation (massive, rare) et de formation du personnel (enseignants, puéricultrices, personnel de soins, ...).

Tableau 2.6 : Nombre d'élèves par enseignant au niveau primaire⁶⁸

	2000	2001	2002
ITA	11	10,8	10,6
DNK	10,4	10	10,9
PRT	12,1	11,6	11
LUX ⁶⁵	15,9	11	11,6
SWE	12,8	12,4	12,5
GRC	13,4	12,7	12,5
Cfr⁶⁶	m	13	12,5
BEL^{67,68}	m	13,4	13,1
AUT	m	14,3	14,4
ESP	14,9	14,7	14,6
UE⁶⁹	15,8	14,9	14,8
FIN	16,9	16,1	15,8
OCDE	17,7	17	16,6
NLD ⁷⁰	16,8	17,2	17
DEU	19,8	19,4	18,9
FRA	19,8	19,5	19,4
IRL	21,5	20,3	19,5
UKM	21,2	20,5	19,9
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>13-27</i>	<i>15-29</i>	<i>15-28</i>

Les pays sont classés par ordre croissant du ratio en 2002.

Sont surlignés, les pays pour lesquels le ratio élèves/enseignant est inférieur à celui de la Communauté française.

m= données manquantes.

65 Les données concernent uniquement les établissements publics.

66 En 2000, il n'était pas possible de faire la distinction entre le niveau maternel et le niveau primaire. Le nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement fondamental en Communauté française était alors de 14,1.

67 Pour la Belgique, les données de ce tableau se différencient de celles de *Regards sur l'éducation 2002* et de *Regards sur l'éducation 2003*. En effet, depuis la collecte de données, la Communauté française a pu faire en sorte que les enseignants pris en considération soient du même niveau et du même type d'établissement que les élèves pris en compte.

68 En 2000, il n'était pas possible de faire la distinction entre le niveau maternel et le niveau primaire. Le nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement fondamental de la Belgique était alors de 14,6.

69 Moyenne non pondérée en fonction des effectifs d'élèves et des effectifs d'enseignants. Chaque pays a le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.

70 Les données concernent à la fois l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire.



Dans l'enseignement primaire, le nombre d'élèves par enseignant varie d'un pays à l'autre mais cependant dans des proportions moins importantes que pour l'enseignement préscolaire. Le maximum pour les pays de l'Union est atteint, en 2002, au Royaume-Uni avec 19,9 élèves et le minimum en Italie avec 10,6 élèves. Parmi les pays de l'OCDE, la Corée a le ratio élèves/enseignant le plus élevé : 31,4.

En Belgique, le nombre moyen d'élèves par enseignant pour l'enseignement primaire (enseignement ordinaire et enseignement spécial confondus) est de 13,1 en 2002. On distingue peu de différences entre les Communautés. La Communauté française (12,5), comme la Belgique (13,4), se situe en-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (16,6) et de la moyenne de l'UE (14,8).

Pour l'ensemble des pays de l'Union européenne, la tendance, sur 3 ans, est à la diminution du ratio élèves/enseignant. Seuls, les Pays-Bas (+ 0,2) et le Danemark (+ 0,5) font exception à la règle.

Tableau 2.7 : Nombre d'élèves par enseignant au niveau secondaire⁷¹

	2000	2001	2002
PRT	9	8,9	8,3
Cfr	8,1	8,4	8,3
LUX ⁷²	9,2	9,1	9
GRC	10,7	9,7	9,3
BEL⁷³	8,8	9,2	9,3
AUT	m	9,8	10
ITA	10,3	10,2	10,2
ESP	11,9	11	11,2
UE⁷⁴	12,6	12,2	11,9
FRA	12,5	12,3	12,2
SWE	14,1	14,6	13,2
FIN	13,8	14	13,4
OCDE	14,3	13,9	13,6
IRL	15,9	15,2	14,3
UKM ⁷⁵	14,8	14,5	14,8
DEU	15,2	15,2	15,1
NLD	17,1	17,1	15,9
DNK	12,8	12,4	m
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>14-25</i>	<i>15-26</i>	<i>15-25</i>

Les pays sont classés par ordre croissant du ratio en 2002.

Sont surlignés, les pays pour lesquels le ratio élèves/enseignant est inférieur à celui de la Communauté française.

m = données manquantes.

71 Il s'agit des niveaux CITE 2 et 3. Cependant pour la Belgique (et la Communauté française), la Finlande, l'Irlande, les Pays-Bas et l'Espagne, il s'agit des niveaux CITE 2, 3 et 4.

72 Les données concernent uniquement les établissements publics.

73 Pour la Belgique, les données de ce tableau se différencient de celles de *Regards sur l'éducation 2002* et de *Regards sur l'éducation 2003*. En effet, depuis la collecte de données, la Communauté française a pu faire en sorte que les enseignants pris en considération soient du même niveau et du même type d'établissement que les élèves pris en compte.

74 Moyenne non pondérée en fonction des effectifs d'élèves et des effectifs d'enseignants. Chaque pays a le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.

75 Ne comprend que les filières générales pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire.



Dans l'enseignement secondaire, la Belgique présente, en 2002, un ratio de 9,3 élèves par enseignant. À ce niveau, il est difficile de comparer les différentes Communautés de Belgique. En effet, en Communauté française les données ne reprennent que les élèves et les enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire (y compris les CEFA) et spécial. La Communauté flamande, y comptabilise aussi les étudiants et les enseignants de promotion sociale. La donnée « Belgique » présentée dans *Regards sur l'éducation* est donc le résultat de deux saisies d'information différentes et ne peut donc faire l'objet d'aucun commentaire spécifique. En 2002, la Communauté française a toutefois le ratio le plus faible de l'Union européenne à égalité avec le Portugal : 8,3.

Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, le ratio varie, en 2002, entre 8,3 élèves par enseignant au Portugal et 28,8 au Mexique. En revanche, pour les pays de l'Union européenne, le ratio maximum, obtenu par les Pays-Bas, est de 15,9 élèves par enseignant.

Dans tous les pays de l'Union européenne (exception faite de la Suède), on remarque une diminution du nombre d'élèves par enseignant entre les niveaux primaire et secondaire (moyenne des pays : - 2,9 élèves en 2002). Cette différence peut s'expliquer par la diversité des options, la différence d'heures de présence en classe entre les enseignants du primaire et du secondaire, ... Cette diminution est paradoxale si on la compare avec l'augmentation des élèves par classe entre le primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire⁷⁶. Le croisement des informations fournies par les deux indicateurs (élèves/classe et élèves/enseignant) permet de mieux cerner l'encadrement scolaire.

76 Voir les tableaux 2.2 et 2.4.



Dans l'enseignement supérieur en Communauté française⁷⁹, le ratio étudiants/enseignant est de 20,1 en 2002. La Communauté française compte plus d'étudiants par enseignant que la moyenne des pays de l'ocdé (15,4) et des pays de l'Union européenne (16,7). Les moyennes des pays de l'ocdé varient entre 8,7 étudiants par enseignant en Islande et 32,2 étudiants en Grèce. Lorsque l'on se limite à l'Union européenne, le ratio minimum, atteint par la Suède, est de 9,1 étudiants.

En 2002, pour la Communauté française, le ratio étudiants/enseignant peut être calculé sur les mêmes bases par « type » d'établissement⁸⁰. Ce ratio est respectivement de 34,9 dans les universités et de 14,9 dans les hautes écoles et instituts supérieurs d'architecture.

Tableau 2.8 : Nombre d'élèves par enseignant au niveau supérieur

	2000	2001	2002
SWE	9,3	9,3	9,1
FIN	m	16,8	12,6
DEU	12,1	12,3	12,6
AUT	m	15,8	13
ESP	15,9	13,4	13
NLD	12,6	12,6	13
OCDE	14,7	16,5	15,4
IRL	17,4	16	16,3
UE⁷⁷	17,2	16,4	16,7
FRA	18,3	18,1	17,9
UKM	17,6	17,6	18,3
BEL⁷⁸	18,7	18,4	18,7
Cfr	20,2	19,5	20,1
ITA	22,8	22,4	23,1
GRC	26,8	25,2	32,2
PRT	m	m	m
LUX	m	m	m
DNK	m	m	m
<i>Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE</i>	<i>10-21</i>	<i>12-24</i>	<i>12-23</i>

Les pays sont classés par ordre croissant du ratio en 2002.

Sont surlignés, les pays pour lesquels le ratio élèves/enseignant est inférieur à celui de la Communauté française.

m= données manquantes.

77 Moyenne non pondérée en fonction des nombres d'élèves et des nombres d'enseignants. Chaque pays a le même poids. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays ayant fourni des données.

78 Pour la Belgique, les données de ce tableau se différencient de celles de *Regards sur l'éducation 2002* et de *Regards sur l'éducation 2003*. En effet, depuis la collecte de données, la Communauté française a pu faire en sorte que les enseignants pris en considération soient du même niveau et du même type d'établissement que les élèves pris en compte.

79 En Communauté française sont pris en compte à ce niveau pour le calcul du ratio, les étudiants et les enseignants des hautes écoles, des Instituts supérieurs d'architecture et des universités. Ne sont donc pas pris en compte, contrairement à la Communauté flamande, les étudiants et les enseignants de l'enseignement de promotion sociale ni ceux de l'enseignement artistique supérieur (devenu écoles supérieures des arts).

80 Les sources de données pour le personnel enseignant sont différentes. Pour les universités ce sont des données du CRef et pour l'enseignement supérieur hors université (hautes écoles et instituts supérieurs d'architecture), des données administratives de l'ETNIC.



CHAPITRE 3

LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION

Indicateurs B1 à B6, RSE 2004 : pp. 211 à 290

À la suite de l'étude de comparabilité des dépenses de l'OCDE, les définitions et le champ couvert par les dépenses ont été modifiés et les adaptations ont été prises en compte à partir de l'année budgétaire 1999. Par ailleurs, les dépenses de pensions n'ont été introduites par la Belgique qu'à partir de l'année budgétaire 2001. Aujourd'hui, on peut constater une grande stabilité de l'approche générale du travail de confection des indicateurs financiers, ce qui se traduit par une présentation cohérente dans le temps des indicateurs de l'ensemble des pays de l'OCDE et, en particulier, de la Communauté française.

Par conséquent, le rythme de croissance des dépenses d'éducation n'est à comparer à celui de l'ensemble des dépenses publiques ou à celui d'autres secteurs publics ou encore à l'évolution du PIB qu'à partir de cette même année budgétaire 2001. Il convient de rappeler que les ressources financières analysées dans *Regard sur l'éducation 2004* concernent les dépenses réalisées en 2001. Le nombre d'élèves/étudiants est ajusté en fonction de l'année financière.

Toute dépense considérée comme étant liée à l'enseignement a été répertoriée, quelle que soit la provenance des fonds (tous niveaux de pouvoirs publics et toutes dépenses privées).

Le champ couvert par les dépenses de l'enseignement francophone s'est voulu le plus large possible dans la mesure où toute dépense considérée comme étant liée à l'enseignement a été répertoriée, quelle que soit la provenance des fonds (tous niveaux de pouvoirs publics et toutes dépenses privées), et classée en fonction de la nature et de la destination des biens et services.

Comme annoncé dans l'édition précédente, les dépenses de pensions de retraite et de survie du personnel enseignant et administratif lié à l'enseignement ont pu être déterminées à partir de l'année budgétaire 2001. Par « coût des pensions liées à l'éducation », il y a lieu d'entendre le montant des pensions de retraite et de survie liquidées au corps enseignant et au personnel administratif de l'enseignement, diminué des retenues personnelles sur traitement du personnel de l'enseignement (7,5 %) destinées au *Fonds des pensions de survie* ainsi que du produit de la retenue de solidarité qui est destinée à supporter une partie de la charge des pensions. Par ailleurs, il convient également d'y ajouter la part du secteur de l'enseignement dans la contribution de responsabilisation versée au Trésor public par les pouvoirs concernés. Dès lors, pour comparer les montants présentés dans la précédente édition, il y a lieu de majorer les dépenses totales y mentionnées d'une part d'environ 0,8 % du PIB de la Belgique, qui correspond au coût des pensions estimé de l'année 2000.

Un aperçu du champ couvert par l'étude en ce qui concerne les dépenses d'enseignement francophone est résumé dans l'encart 1.



1. Dépenses publiques

- *Au niveau fédéral*

Elles reprennent principalement les dépenses :

- de pensions de retraite et de survie du personnel de l'enseignement
*source*⁸¹ : *annuaire statistique de l'Administration des pensions complété d'estimations actuarielles en matière de recettes et de dépenses dans le secteur de l'enseignement* ;
- de recherche et développement
source : *brochure de juin 2004 du Groupe de concertation de la Commission « Coopération fédérale » - « Inventaire et statistiques en matière de R&D » - Enquête statistique du potentiel scientifique R&D effectuée par le Conseil des Recteurs* ;
- résultant du financement de l'enseignement universitaire dispensé aux étudiants étrangers et de l'école royale militaire
source : *regroupement économique des dépenses fédérales* ;
- d'aides liées au statut de l'étudiant sous forme d'allocations familiales des 18-25 ans selon le régime (travailleurs salariés, indépendants, fonctionnaires, prestations garanties)
source : *Communiqué semestriel, Rapport démographique 2002, Répartition géographique des familles* ; *Les séries statistiques : Office national d'allocations familiales pour travailleurs salariés ; Institut National d'Assurances sociales pour travailleurs indépendants ; Office national de sécurité sociale*.

- *Au niveau communautaire*⁸²

Les principales dépenses prises en compte en Communauté française concernent les Services communs (Affaires générales, Recherche en éducation, Pilotage de l'enseignement et orientation, Relations internationales), les Bâtiments scolaires, la Recherche scientifique, les allocations et prêts d'études, les Centres PMS et l'Inspection médicale scolaire, les Affaires pédagogiques et Pilotage de l'enseignement, l'enseignement maternel, primaire, secondaire, spécial, supérieur ainsi que l'enseignement de promotion sociale et artistique. L'enseignement artistique à horaire réduit et l'enseignement à distance n'ont été pris en compte qu'à partir de l'année budgétaire 2002 (*Regards sur l'éducation 2005*).

En outre, les dépenses de fonctionnement ayant trait aux personnes de l'Administration de la Communauté française en charge des matières d'enseignement ont également été comptabilisées.

sources : *regroupement économique des dépenses de la Communauté française* ; *CRef (enquête statistique du potentiel scientifique R&D)*.

- *Au niveau régional*⁸³ (*Région wallonne, Région de Bruxelles-Capitale COCOF*)

Elles concernent :

- les transports scolaires ;
- les programmes cyberécoles ;
- le Fonds d'équipement pour l'enseignement technique et professionnel ;
- le Fonds d'immersion linguistique ;
- les Centres de compétences ;

81 Pour toutes les sources, la Communauté française adapte les données brutes aux définitions uoe.

82 Les dépenses appelées « *Regional Government expenditure* » par l'ocde correspondent aux dépenses communautaires ET régionales prises en compte pour la Belgique.

83 *Ibidem*.



- les subventions octroyées à l'Institut de formation permanente pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises (IFAPME) destinées à la formation des apprentis et des chefs d'entreprise ;
- les dépenses d'enseignement de la COCOF.

source : regroupement économique des dépenses de la Région wallonne Rapport d'activités 2002 de l'IFAPME. Regroupement économique des dépenses de la COCOF.

- *Au niveau des pouvoirs locaux*

Les moyens « nets » (hors subventions-traitements) alloués en matière d'enseignement par les communes et les provinces ont été comptabilisés.

source : Direction des pouvoirs locaux de la Région wallonne Statistiques budgétaires agrégées par la banque Dexia.

- *Fonds publics européens*

Ils concernent principalement les activités de recherche et développement effectuées au sein des universités, des centres autonomes universitaires et des hautes écoles.

source : Politique scientifique fédérale.

2. Dépenses privées

Les dépenses relevées à charge des ménages concernent les minerval et droits d'inscription, les frais de scolarité, les leçons particulières, les achats de livres, cours et périodiques scolaires, la location de livres, de cours, les voyages scolaires et d'étude, les classes vertes, la surveillance scolaire, les pensions payées aux internats, les repas à la cantine, ...

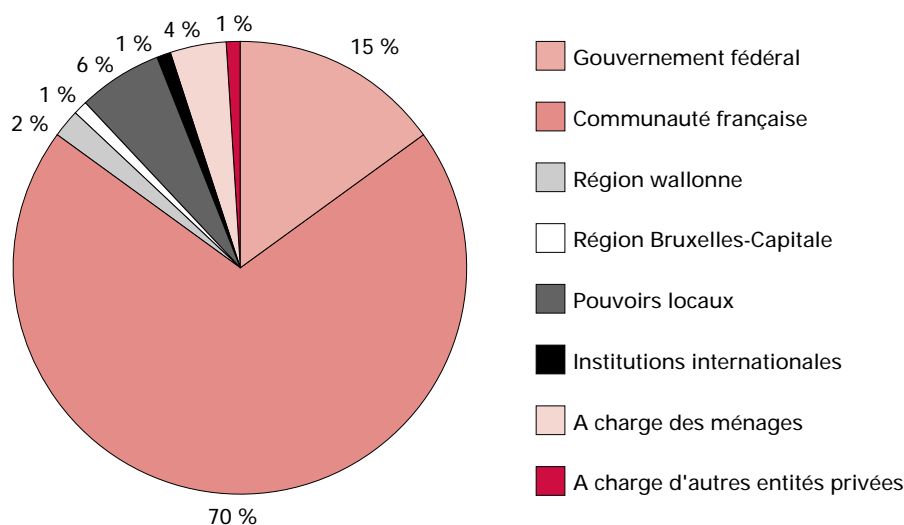
Les montants résultant de partenariats divers entre universités et entreprises en matière de recherche et développement ont été répertoriés en tant qu'autres dépenses privées.

sources : Estimations effectuées à partir de « l'Enquête des ménages 2001 » effectuée par l'INS, adaptée à 2002 en fonction de l'accroissement de l'indice des prix à la consommation - Enquête statistique du potentiel scientifique R&D effectuée par le Conseil des Recteurs.

La figure 3.1 met en évidence la part relative des dépenses d'éducation par niveau de pouvoir à l'exception des dépenses d'éducation effectuées en dehors des établissements scolaires (c'est-à-dire hors les biens et services autres que ceux des établissements d'enseignement et les transferts vers les entités privées telles que les allocations familiales liées au statut de l'étudiant, les bourses et prêts d'études). Ce type de dépenses représente environ 6 % de l'ensemble des ressources investies dans l'enseignement francophone.



Figure 3.1. Ressources financières investies dans les établissements d'enseignement francophone⁸⁴



A. DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION PAR RAPPORT AU PIB ET AU TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES

Indicateur B2, RSE 2004 : pp. 238 à 250 et indicateur B4, RSE 2004 : pp. 264 à 269

Afin de cerner au mieux la part des ressources financières publiques investies dans l'éducation, il est primordial de les comparer aux principales variables relatives au contexte économique telles que la richesse nationale et la totalité des dépenses publiques. Ces dernières s'élèvent en Belgique à 125.640 millions d'euros, ce qui représente 49,5 % de la richesse de notre pays puisque le PIB s'évalue à 253.800 millions d'euros. Alors que ce taux n'a fait que diminuer depuis une décennie - il s'élevait à 54 % en 1995 - il est resté constant en 2001. La Belgique reste cependant au-dessus de la moyenne des pays de l'Union européenne⁸⁵ dont la part relative des dépenses publiques s'élève à 46,7 % du PIB en 2001.

1. Les dépenses d'éducation par rapport au PIB

Indicateur B2, RSE 2004 : pp. 238 à 250

1.1. Les dépenses totales d'éducation

Il est intéressant de mesurer la part des dépenses totales destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et de suivre son évolution dans le temps afin d'évaluer l'effort financier envers l'enseignement par rapport à l'évolution de la richesse nationale.

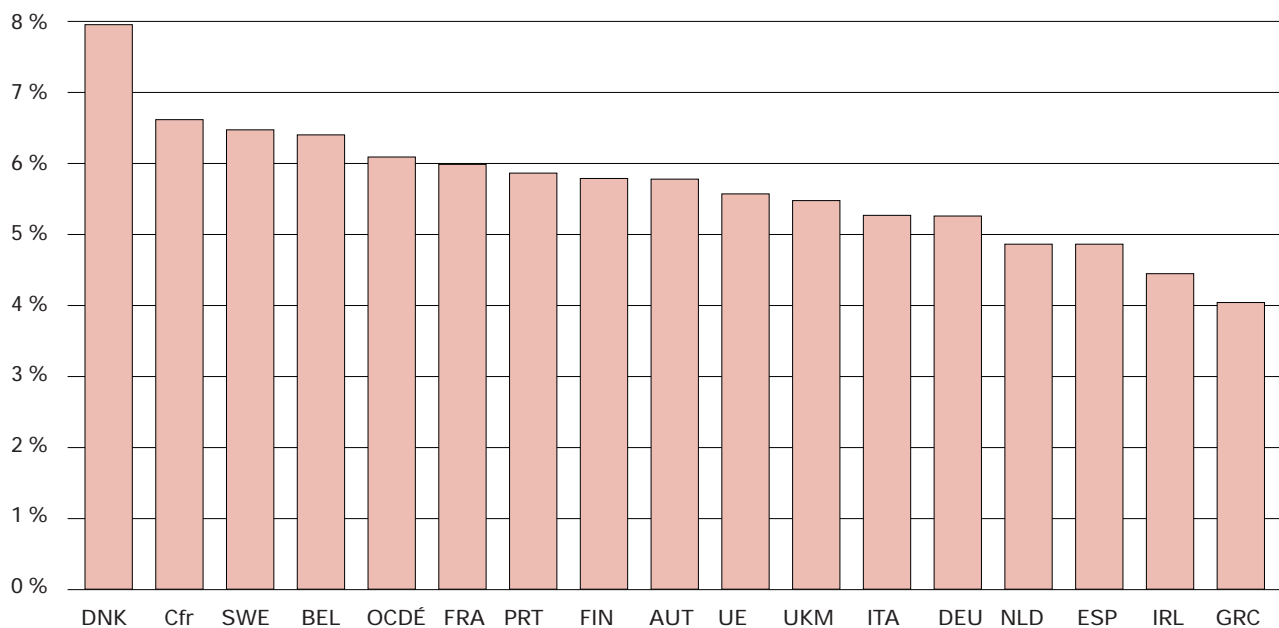
84 Source : collecte uoe de la Communauté française – *Regards sur l'éducation 2004*

85 Dans les commentaires de ce chapitre, par moyenne OCDE, il y a lieu de comprendre la moyenne pondérée des données de tous les pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. On peut dire que cette moyenne donne la valeur de l'indicateur pour toute la zone OCDE, cette zone étant considérée comme une entité unique. La moyenne UE représente, quant à elle, la simple moyenne calculée sur base de tous les pays.

86 Sources : Comptes régionaux, Agrégats par branche d'activité 1995-1999, icn (aussi disponible sur site Internet Belgostat) et projections régionales CREW.



Figure 3.2 : Dépenses à destination des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par niveau d'enseignement, classées par ordre croissant des dépenses « tous niveaux confondus »



Tous niveaux scolaires confondus, la part des dépenses destinées aux établissements en pourcentage du PIB de la Belgique (6,4 %) se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE (6,2 %). En revanche, elle est largement supérieure à la moyenne des pays de l'Union européenne (5,6 %). L'enseignement francophone absorbe une proportion de 42 % des dépenses d'enseignement en Belgique.

La Communauté française consacre une part de 6,9 % de son PIB à l'enseignement dont une part de 5 % directement financée par ses instances publiques.

Si l'on prend en considération le fait que la part du PIB francophone⁸⁶ dans le PIB national est de 38,4 %, la Communauté française se situe en deuxième position (derrière le Danemark) en terme de part de son PIB consacrée à l'enseignement, à savoir 6,9 %, dont une part d'environ 5,0 % directement financée par les instances publiques de la Communauté française. Le PIB communautaire a été estimé sur base des PIB régionaux de la façon suivante :

$$PIB_{CF} = PIB_{RW} + 80 \% * PIB_{RB} - (pop_{CG} / pop_{RW}) * PIB_{RW}$$

où :

- « CF,CG, RW et RB » = respectivement « Communauté française, Communauté germanophone Région wallonne et Région bruxelloise »
- « pop » = population

1.2. Les dépenses publiques d'éducation

En Belgique, le financement des dépenses d'enseignement est principalement couvert par les instances publiques (6,0 % du PIB contre seulement 4,8 % du PIB consacré par l'ensemble des pays de l'OCDE). La moyenne européenne des dépenses publiques d'enseignement se situe, quant à elle, à 5,2 % du PIB. Des dépenses supérieures à 7 % sont observées en Corée et aux États-Unis qui se caractérisent par une part très importante de dépenses privées.



Il est à noter que le coût des pensions du secteur public liées à l'enseignement (intégré pour la première fois aux statistiques budgétaires 2001 de la Belgique) représente une part supplémentaire d'environ 0,9 % du PIB, ce qui a pour effet de porter la Belgique, à partir de 2001, à hauteur du peloton de tête européen constitué par le Danemark (7,1 %) et la Suède (6,5 %).

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, c'est au niveau pré-primaire que l'on peut remarquer les disparités les plus marquées. Elles s'expliquent essentiellement par les taux de fréquentation très différents parmi les pays de l'OCDE⁸⁷.

En Communauté française, le pourcentage du PIB correspondant aux dépenses publiques d'enseignement maternel et primaire s'élève respectivement à 0,6 % et 1,6 %, ce qui correspond sensiblement à la moyenne UE. Toutefois, il faut garder à l'esprit que le taux de scolarisation en faveur des jeunes enfants particulièrement élevé en Communauté française requiert inévitablement une part importante à y consacrer afin d'obtenir des résultats similaires à ceux de la moyenne européenne. En revanche, au niveau secondaire, la Communauté française se caractérise par une proportion de son PIB (2,9 %) supérieure à la moyenne des pays de l'Union européenne. Les dépenses publiques d'enseignement supérieur en Communauté française (1,3 % de son PIB, y incluses les activités de recherche et développement) sont similaires à la moyenne des pays de l'Union. À titre comparatif, l'Italie n'accorde que 0,8 % de son PIB à l'enseignement supérieur alors que les pays scandinaves y consacrent une part d'environ 1,8 %.

Au niveau secondaire, la Communauté française se caractérise par une proportion de son PIB (2,9 %) supérieure à la moyenne des pays de l'Union européenne.

1.3. Répartition des dépenses comparée aux effectifs inscrits par niveau d'enseignement

De nombreux facteurs peuvent influencer cet indicateur tels que le nombre d'élèves/étudiants, la limitation de l'accès au niveau supérieur ou l'efficacité des services d'enseignement. Il paraît dès lors utile de comparer les sommes investies dans les systèmes éducatifs en fonction des effectifs inscrits à chaque niveau d'enseignement.

Tableau 3.1 : Effectifs comparés au financement des établissements par niveau d'enseignement en Communauté française (2001)

	Maternel	Primaire	Secondaire (et post-secondaire non supérieur)	Supérieur
1. Effectifs (%)	14,9	31,2	39,3	14,6
2. Dépenses (%)	8,9	23,9	45,3	21,9
3. Écart : (2/1)	0,6	0,8	1,2	1,5

L'enseignement maternel en Communauté française, absorbe moins de 9 % des dépenses totales, alors qu'il accueille 15 % des élèves scolarisés.

Ainsi, l'enseignement maternel en Communauté française, absorbe moins de 9 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, contre 7,5 % en moyenne dans l'Union européenne, alors qu'il accueille 15 % des élèves scolarisés en Communauté française, contre 12,2 % en moyenne dans l'UE.

La Communauté française consacre 24 % des dépenses pour 31 % d'élèves au niveau primaire ce qui représente des moyens similaires à la moyenne européenne.

87 Voir indicateur C1, Chapitre 1, page 10.

En revanche, au niveau secondaire, la Communauté française avec un taux de 45 % du budget total investi pour 39 % d'élèves scolarisés dépasse l'écart moyen observé au sein de l'Union européenne (qui y consacre un peu moins de 43 % des dépenses pour une proportion d'un peu moins de 42 % des élèves). Elle se classe à hauteur de la France, la Suède et l'Italie, pays européens pour lesquels l'écart entre les deux montants dépasse 4 %. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, environ deux tiers des ressources financières d'éducation sont investies aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur.

L'enseignement supérieur en Communauté française absorbe 22 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement (24 % observé, en moyenne, en Europe) alors qu'il recense un peu moins de 15 % des étudiants (un peu plus de 15 % en Europe).

Les sommes consacrées à l'enseignement francophone en fonction des effectifs inscrits à chaque niveau correspondent sensiblement à celles observées en Communauté flamande à l'exception de l'enseignement supérieur qui ne dénombre qu'une part de 13 % des effectifs totaux contre une proportion de 22 % des dépenses totales. Ces chiffres sont analysés dans le chapitre des dépenses totales par étudiant.

De 1999 à 2001, le budget directement à charge de la Communauté française en matière d'enseignement a augmenté de 2,2 % chaque année, en moyenne (à euros constants), alors que la croissance du PIB francophone a été de 1,9 % sur cette même période.

Enfin, il convient de remarquer que, de 1999 à 2001, le budget directement à charge de la Communauté française en matière d'enseignement a augmenté de 2,2 % chaque année, en moyenne (à euros constants), alors que la croissance du PIB francophone a été de 1,9 % sur cette même période. La législature 1999-2004 aura été marquée par les accords institutionnels sur le refinancement des Communautés dont les effets se feront sentir progressivement pour la période 2005-2010. La *Déclaration de politique communautaire 2004-2009* décrit les priorités en matière d'enseignement obligatoire, non-obligatoire et de recherche scientifique ainsi qu'en termes de synergies entre la Région wallonne et la Communauté française, en terme d'affectation des marges disponibles. Les prévisions pluriannuelles⁸⁸ en matière de dépenses publiques d'enseignement stipulent une croissance annuelle moyenne d'environ 3 % de 2005 à 2010, à euros constants.

2. Les dépenses publiques d'éducation par rapport à l'ensemble des dépenses publiques

Indicateur B4, RSE 2004 : pp : 264 à 269

L'intérêt d'une analyse du pourcentage des dépenses publiques d'éducation par rapport à l'ensemble des dépenses publiques est de mieux cerner quantitativement l'importance que les autorités accordent au secteur de l'éducation.

Le budget de l'éducation qui représente, en Belgique, 12,4 % des dépenses publiques totales, se situe entre la moyenne européenne (11,5 %) et la moyenne de l'OCDE (12,7 %).

La Belgique, où les dépenses publiques représentent une part importante du PIB, se classe juste sous la moyenne des pays de l'OCDE qui consacrent la part la plus importante du budget public à l'éducation. Il convient de mentionner que la part de la Belgique est très légèrement sous-estimée par le fait que les dépenses n'incluent pas le budget relatif à l'enseignement de la Communauté germanophone. Ce supplément ne devrait toutefois pas dépasser 0,5 % des dépenses totales au vu des effectifs recensés en Communauté germanophone. Le budget de l'éducation qui représente, en Belgique, 12,4 % des dépenses publiques totales, se situe entre la moyenne européenne (11,5 %) et la moyenne de l'OCDE (12,7 %). Le taux le plus faible (7,5 %) est observé en République slovaque, ce qui

88 Exposé général du budget de la Communauté française.



pourrait laisser supposer un financement public de l'enseignement comme étant une priorité sociale moins importante. En revanche, le Mexique se caractérise par le taux le plus élevé (24,3 %) alors que ce dernier pays ne consacre que peu de dépenses (converties sur la base des parités de pouvoir d'achat) pour les niveaux pré-primaire, primaire et secondaire.

En 2001, en Belgique, la part des dépenses publiques affectée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur représente 8,2 % du total des dépenses publiques⁸⁹ alors qu'elle s'élève à 2,8 % au niveau de l'enseignement supérieur. Ce fait paraît logique au regard de la scolarisation obligatoire, en Belgique, jusqu'à l'âge de 18 ans.

B. DÉPENSES TOTALES D'ÉDUCATION PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT

Indicateur B1, RSE 2004 : pp 212 à 237

1. Dépenses annuelles par élève/étudiant

Les comparaisons internationales suivantes reposent sur les parités de pouvoirs d'achat (PPA), c'est-à-dire sur le montant, en monnaie nationale, qui permet de financer, dans chaque pays, un même panier de biens et de services.

Tableau 3.2 : Dépenses annuelles par élève/étudiant (en équivalents euros PPA)

Dépenses annuelles par élève/étudiant (en équivalents euros convertis sur la base des PPA ⁹⁰)	Maternel	Primaire	Secondaire (et post-secondaire non supérieur)	Supérieur (hors activités R&D)	Supérieur (activités R&D y comprises)
Communauté française	3.735	4.815	7.229	6.478	9.455
Belgique	3.743	4.903	7.290	7.448	10.678
Moyenne UE	4.313	4.841	6.416	6.649	9.383
Moyenne OCDE	4.137	4.440	6.162	9.881	11.351

Dans l'ensemble, les dépenses unitaires augmentent avec le niveau d'enseignement. Ainsi, la Communauté française dépense 1,7 fois plus par étudiant dans le supérieur (hors activités de recherche) que par élève dans le maternel (1,5 fois dans les pays de l'Union européenne et 2,4 fois dans les pays de l'OCDE).

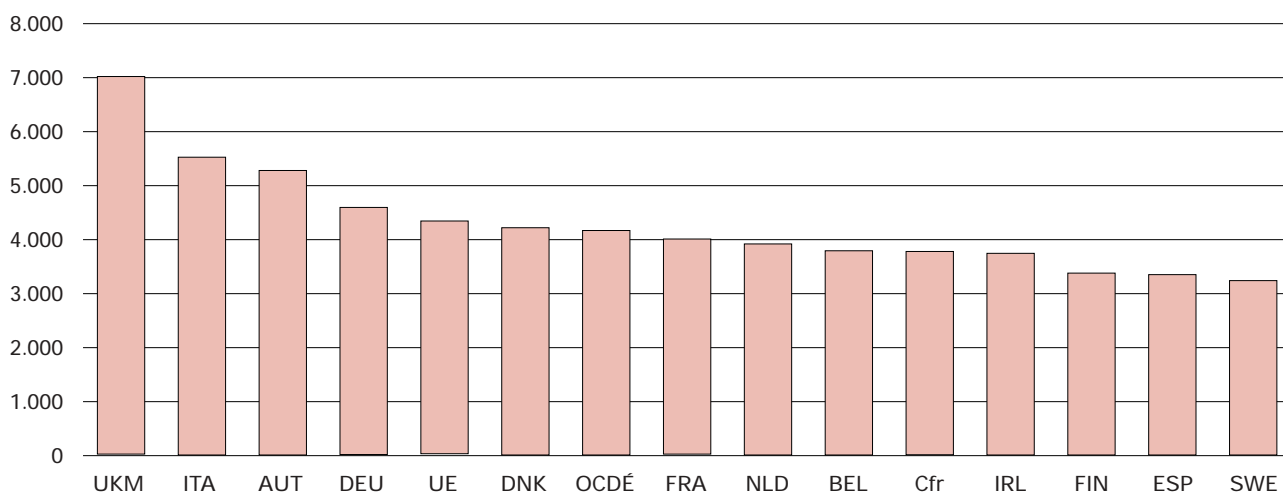
Toutefois, ces dépenses moyennes occultent de grandes disparités selon les pays. Certaines nations choisissent effectivement d'investir d'avantage dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de trois ou quatre ans alors que d'autres préfèrent ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur. Il convient de signaler que des dépenses unitaires plus faibles ne vont pas forcément de pair avec des services d'éducation de qualité moindre. Ainsi, l'Australie, la Corée, la Finlande, l'Irlande et le Royaume-Uni, où les dépenses par élève sont modérées aux niveaux primaire et secondaire de premier cycle, figurent parmi les pays où les élèves de 15 ans réalisent les meilleures performances dans les matières de l'enquête PISA.

⁸⁹ Le reliquat du total des dépenses publiques (soit 1,4 %) concerne les dépenses de l'enseignement maternel et non allouées par niveau.

⁹⁰ 1 euro (Belgique) / 0,9888 = 1 équivalent euro (zone euro).

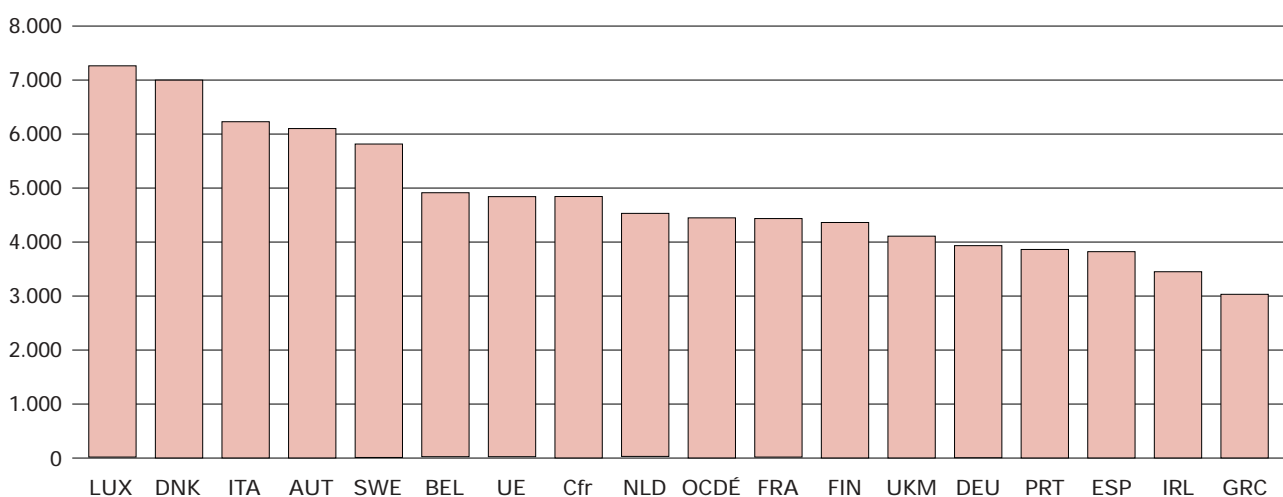


Figure 3.3 : Dépenses annuelles (2001) par élève du pré-primaire (en euros convertis sur base des PPA)



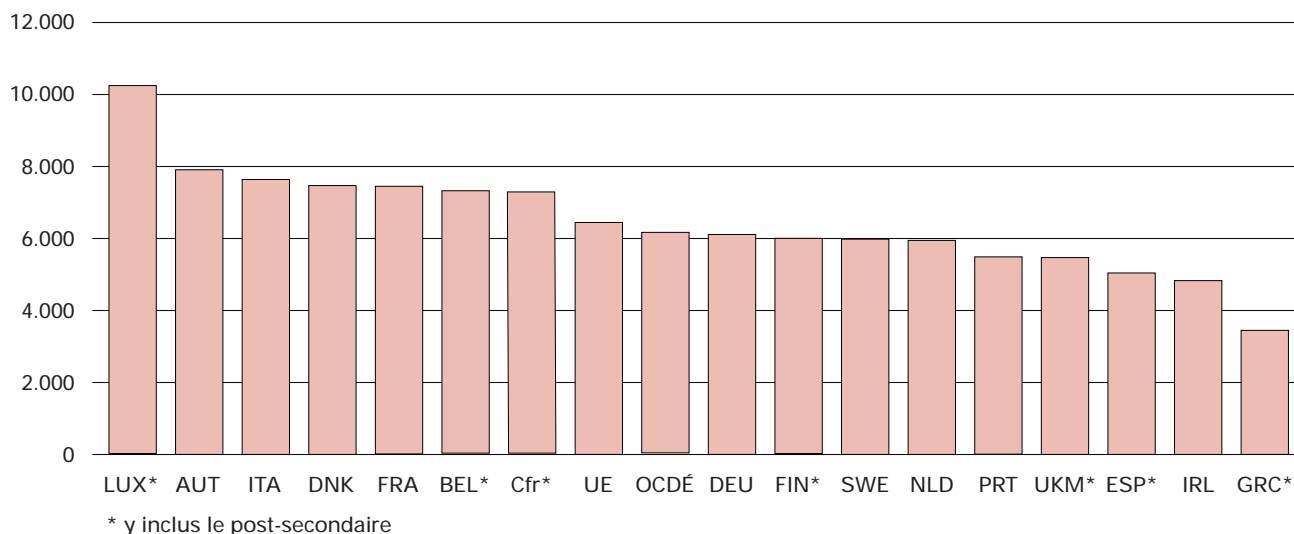
Au niveau pré-primaire, les dépenses par élève en Communauté française (3.735 euros) sont largement inférieures à la moyenne des pays de l'Union européenne (4.313 euros) et à la moyenne des pays ocdé (4.137 euros). Toutefois, il convient de rappeler que le taux de scolarisation à ce niveau peut varier significativement d'un pays à l'autre. Ainsi le Royaume-Uni dépense presque le double par élève mais on y recense un taux de scolarisation avant quatre ans significativement moins élevé. Il est dès lors plus opportun de comparer les dépenses par élèves de la Communauté française aux pays dont le taux de scolarisation, à ce niveau, approche 100 %, tel qu'en Communauté française (voir chapitre 1, indicateur C1.2). C'est le cas de la France où l'on peut observer des dépenses par élève légèrement supérieures (3.983 euros) à celles de la Communauté française.

Figure 3.4 : Dépenses annuelles (2001) par élève du primaire (en euros convertis sur base des PPA)



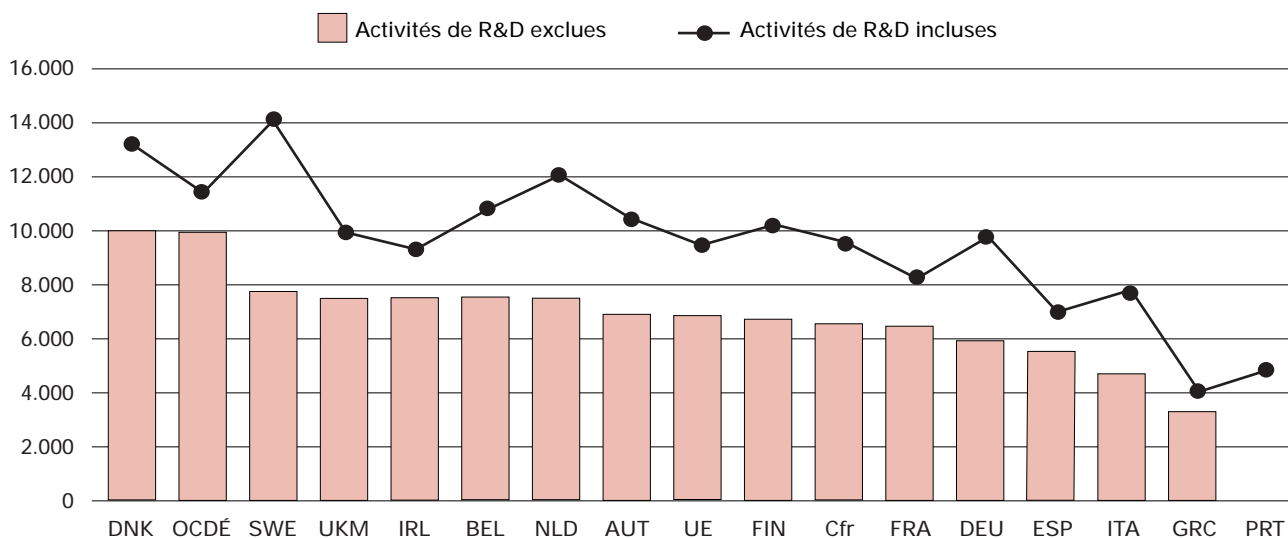
Au niveau primaire, les dépenses par élève en Communauté française (4.815 euros) sont comparables à la moyenne des pays de l'Union européenne (4.841 euros) et à la moyenne des pays ocdé (4.440 euros). Le Danemark dépense 1,4 fois plus que la Belgique à ce niveau alors que la Grèce dépense 1,6 fois moins.

Figure 3.5 : Dépenses annuelles (2001) par élève du secondaire (en euros convertis sur base des PPA)



Au niveau secondaire, les dépenses par élève en Communauté française (7.229 euros) se situent, comme par le passé, au-dessus des moyennes de l'Union (6.416 euros) et de l'ocdé (6.162 euros). En Europe, seuls le Luxembourg, l'Autriche, l'Italie, le Danemark et la France consacrent plus de 7.000 euros à ce niveau d'enseignement.

Figure 3.6 : Dépenses annuelles (2001) par étudiant du supérieur (en euros convertis sur base des PPA)



Au niveau supérieur, les dépenses par étudiant de la Communauté française (y compris les activités de recherche) (9.455 euros) se situent au niveau de la moyenne des pays de l'Union européenne (9.383 euros) et en-dessous de la moyenne ocdé (11.351 euros) dont le montant est fortement influencé par certains pays tels que les États-Unis (20.486 euros) qui dépensent, par étudiant au niveau supérieur, six fois plus que la Pologne (3.298 euros).

Les dépenses par étudiant dans l'enseignement supérieur de la Communauté française sont moins élevées que celles de la Communauté flamande. La proportion importante des étudiants qui viennent volontairement étudier en Communauté française influence les dépenses unitaires.

Au regard de l'évolution des dépenses par élève/étudiant depuis le niveau maternel jusqu'au niveau supérieur, il y a lieu de constater que les dépenses par élève dans l'enseignement obligatoire de la Communauté française sont comparables à celles de la Belgique. En revanche, celles-ci sont moindres dans l'enseignement supérieur de la Communauté française. Il convient toutefois d'interpréter ces montants en gardant à l'esprit que l'indicateur décrit les dépenses par étudiant inscrits, Belge ou étranger (finançable ou non). Il est intéressant de constater l'attractivité importante⁹¹ de notre enseignement en ciblant la proportion des étudiants qui viennent volontairement étudier en Communauté française (en dehors de programmes institutionnalisés tel que, par exemple, le programme « Erasmus ») puisqu'ils influencent les dépenses unitaires (étant donné le principe de financement des établissements du supérieur par « enveloppe fermée »).

Ainsi, on peut estimer le nombre d'étrangers porteurs d'un titre secondaire obtenu en dehors de la Belgique à environ 12 % du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur de la Communauté française. À titre comparatif, si on estimait cette même proportion en Communauté flamande, elle serait largement inférieure puisque le nombre total d'étudiants étrangers (porteurs d'un titre secondaire belge ou étranger) ne s'élève qu'à environ 4 %. Ce fait peut expliquer, en partie, les divergences observées en termes de dépenses unitaires entre les deux Communautés. Enfin, il y a lieu de signaler que la population du supérieur a crû, en Communauté française, d'environ 2 % en 2001-2002.

En Communauté française, les activités de recherche représentent un tiers des dépenses des établissements supérieurs.

En ce qui concerne les dépenses de recherche qui sont intégrées aux montants précités, en moyenne dans les pays de l'OCDE, elles représentent environ un quart des dépenses des établissements supérieurs. L'importance des écarts observés met en évidence la priorité accordée à la recherche par un pays et peut expliquer les grandes disparités enregistrées dans les dépenses par étudiant. En Belgique, les activités de recherche représentent environ un tiers des dépenses des établissements supérieurs, ce qui se traduit par environ 3.200 euros de dépenses par étudiant absorbées par les activités de recherche (environ 3.000 euros en Communauté française et 3.400 euros en Communauté flamande). Cet état de fait résulte de l'organisation de la recherche en secteur non-marchand qui est répartie, en Belgique, selon les secteurs d'exécution que sont (en ordre décroissant d'importance en terme d'activités de R&D)⁹² :

- l'enseignement supérieur (68,8 %) ;
- les centres de recherche publics (21,5 %) ;
- les centres de recherche collectifs (5,7 %) ;
- les institutions sans but lucratif publiques et privées (4,0 %).

Une telle organisation de la recherche se retrouve en Australie, au Danemark, en Autriche, au Royaume-Uni, en Allemagne ainsi qu'aux Pays-Bas et en Suède où les dépenses de recherche et développement peuvent dépasser les 6.000 euros par étudiant. Ces pays voient probablement la plupart de leurs activités de recherche et de développement réalisées par les universités et instituts supérieurs plutôt que par l'industrie ou d'autres institutions publiques.

Il convient également de rappeler que l'indicateur de l'OCDE décrit le ratio « dépenses de recherche et développement/nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur », c'est-à-dire y compris les étudiants de promotion sociale, en Belgique. Si on excluait ces derniers étudiants (qui ne sont pas

91 Voir chapitre 1, point D : « Étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur », page 29.

92 Rapport de juin 2004 du Groupe de concertation de la Commission « Coopération fédérale » : « Inventaire et statistiques en matière de R&D ».



réellement concernés par ce type de dépenses), les dépenses de recherche par étudiant augmenteraient d'environ 10 % en Communauté française (un étudiant de promotion sociale est recensé, par convention, comme étant « 1/2 étudiant » équivalent temps plein dans les statistiques UOE).

Dans le contexte des objectifs européens communs et au regard du rapport de l'Union européenne établi en mars 2002 à Barcelone dans le cadre des « stratégies de Lisbonne », le Conseil européen considérait que : « Si l'on veut réduire l'écart entre l'UE et ses principaux concurrents, l'effort global en matière de R&D et d'innovation dans l'Union européenne doit être fortement stimulé, et l'accent doit être mis plus particulièrement sur les technologies d'avant-garde. En conséquence, l'ensemble des dépenses en matière de R&D et d'innovation dans l'Union doit augmenter, pour approcher 3 % du PIB d'ici 2010 dont un tiers à charge du secteur public. »

En Belgique, l'intensité totale de R&D s'élevait à 2,17 % du PIB en 2001, dont la majorité des dépenses est effectuée par les entreprises (hors centres de recherche collectifs). En effet, les dépenses en matière de recherche et développement effectuées au titre des établissements d'enseignement supérieur s'élèvent seulement en Belgique à 0,42 % du PIB. Ce taux est cependant légèrement supérieur à la moyenne européenne (0,39 %) au sein de laquelle la Grèce (0,20 %) et la Suède (0,75 %) détiennent les valeurs extrêmes.

2. Dépenses d'éducation par élève/étudiant par rapport au PIB par habitant

La mesure des dépenses d'éducation par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant permet de tenir compte de la richesse relative du pays. Afin de situer la Communauté française par rapport à sa « capacité de financement », le PIB par habitant a été estimé selon la même méthode que celle décrite précédemment⁹³. Celui-ci s'élève à 24.102 euros en Communauté française contre 24.686 euros en Belgique, ce qui correspond à la moyenne observée dans les pays de l'Union européenne. Les dépenses ont été converties sur la base des PPA afin de les situer dans un contexte international représenté par les figures 3.7 à 3.10.

Tableau 3.3 : Dépenses par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant (en équivalents euros ppa)

Dépenses par élève/étudiant en proportion du PIB par habitant (en équivalents-euros convertis sur la base des PPA ⁹⁴)	Maternel	Primaire	Secondaire (et post-secondaire non supérieur)	Supérieur (y compris activités R&D)
Communauté française	15 %	20 %	30 %	39 %
Belgique	15 %	20 %	29 %	43 %
Moyenne UE	17,5 %	20 %	26 %	39 %
Moyenne OCDE	17 %	20 %	26 %	42 %

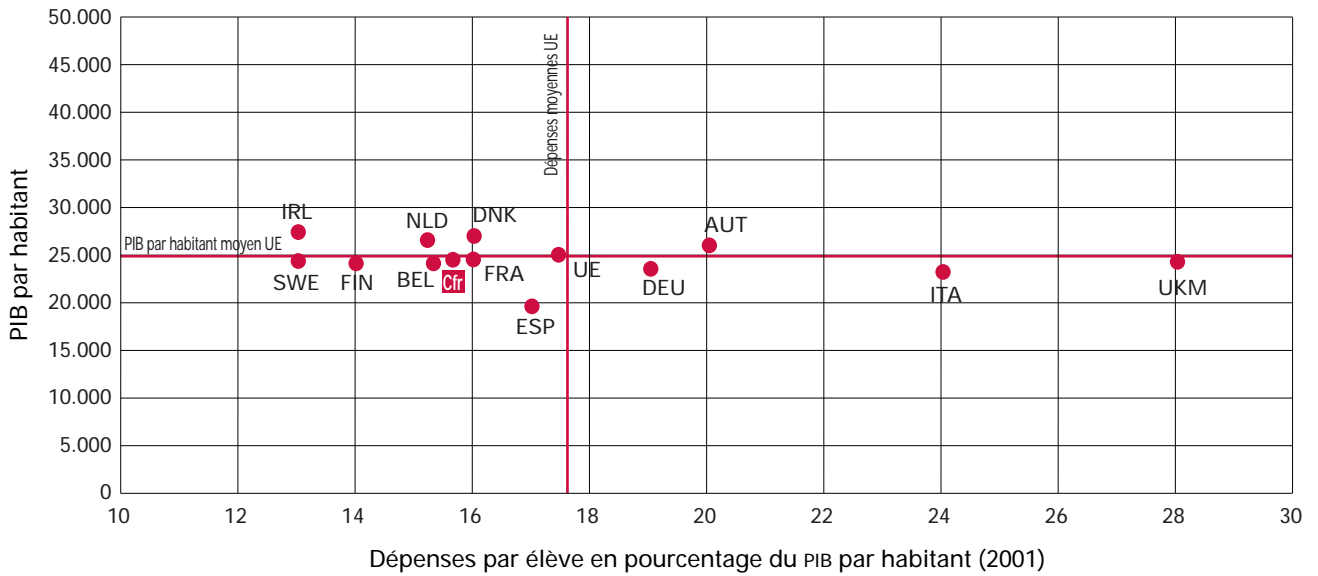
Aux niveaux inférieurs, où l'enseignement est généralisé, les dépenses unitaires en proportion du PIB par habitant peuvent être interprétées comme les ressources investies en faveur des jeunes par rapport à la capacité de paiement du pays. Toutefois, pour le niveau supérieur de l'enseignement, cette évaluation est à nuancer par les ressources nationales, les dépenses et les taux de scolarisation.

93 Voir page 61.

94 1 euro (Belgique) / 0,9888 = 1 équivalent euro (zone euro).

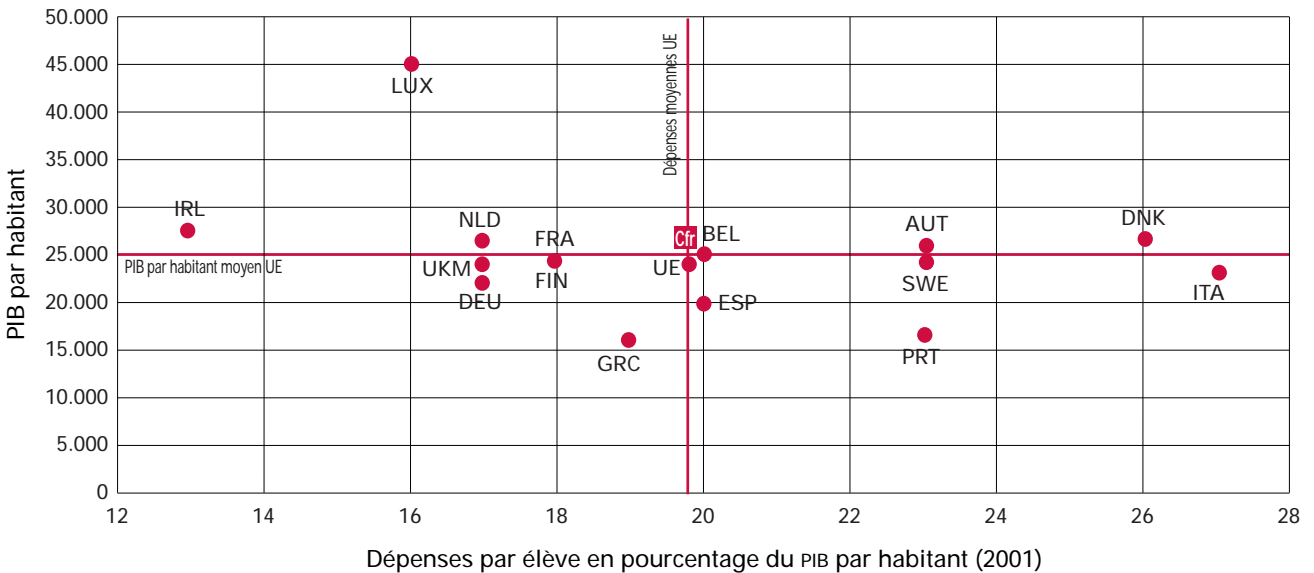


Figure 3.7 : Dépenses par élève en proportion du PIB par habitant (en euros PPA) enseignement pré-scolaire



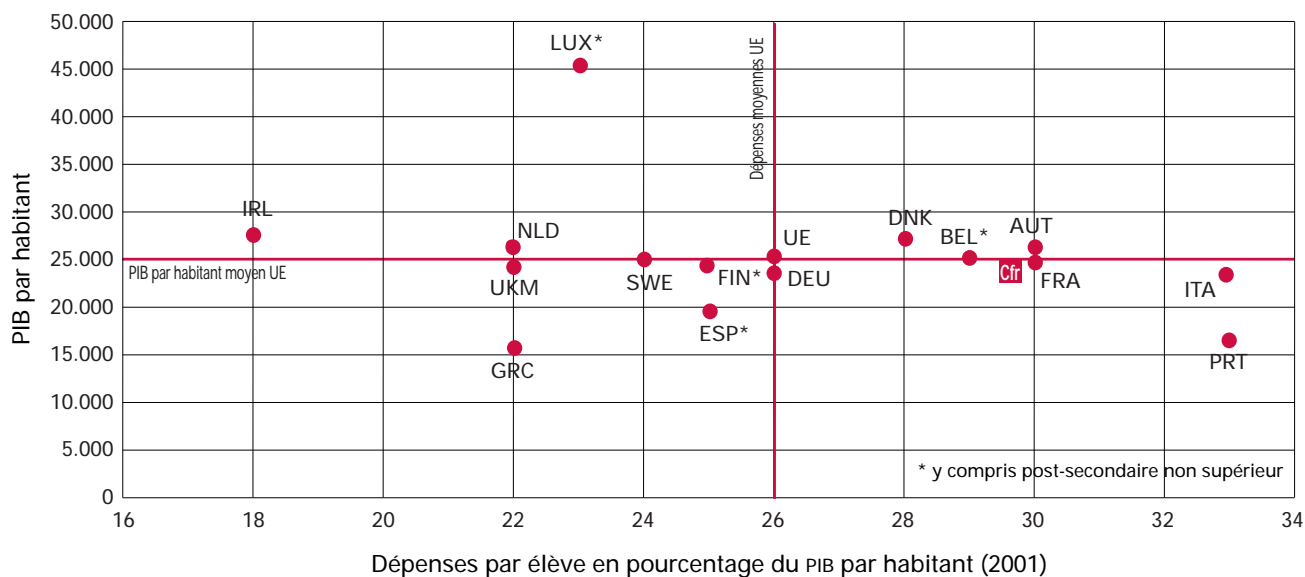
En comparaison avec les pays à même « capacité de financement par habitant », la Communauté française se classe loin derrière la moyenne de l'Union européenne des ressources investies au niveau maternel. Ainsi, si la Suède et la Finlande dépensent moins que la Communauté française, le Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, la France consacrent une part importante de leur PIB par habitant en faveur des jeunes enfants.

Figure 3.8 : Dépenses par élève en proportion du PIB par habitant (en euros PPA) enseignement primaire



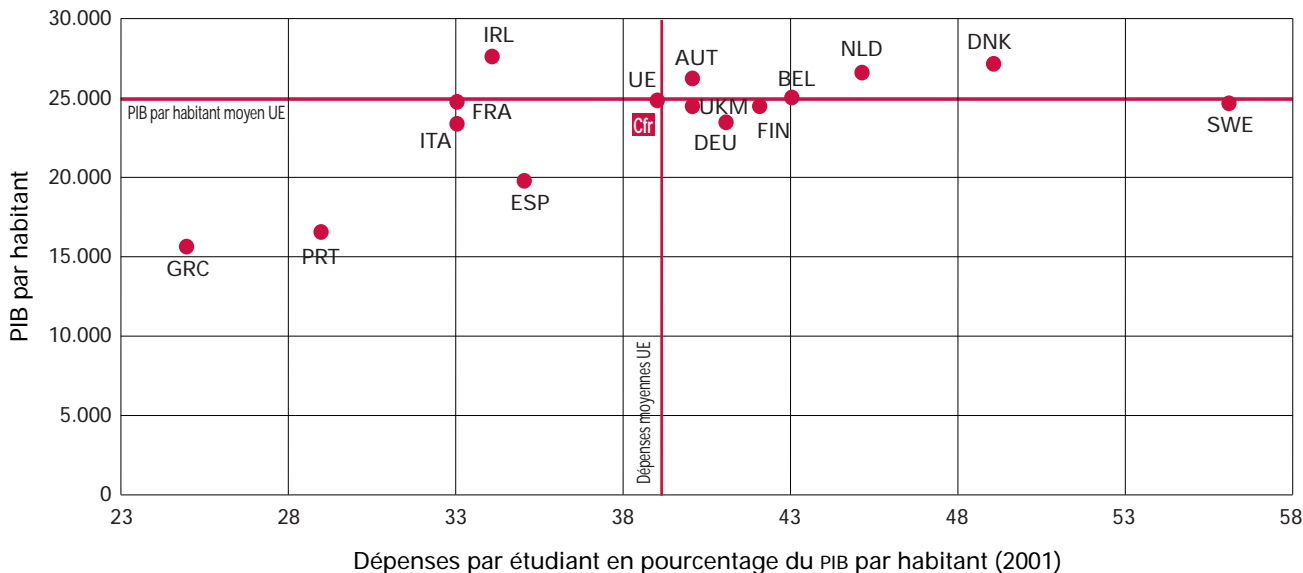
Au niveau primaire, les dépenses consenties par élève de la Communauté française (en proportion de son PIB par habitant) se situent exactement à hauteur de la moyenne observée dans l'Union européenne. En revanche, le Royaume-Uni, la Finlande et la France dépensent moins par élève que la Communauté française (en rapport avec son PIB par habitant) à l'inverse de la Suède.

Figure 3.9 : Dépenses par élève en proportion du PIB par habitant (en euros PPA) enseignement secondaire



Au niveau secondaire, la Communauté française consacre une part de son PIB par habitant aux dépenses d'éducation nettement supérieure à la moyenne observée parmi les pays de l'Union européenne. Parmi les quatre pays précités, seule la France dépense plus.

Figure 3.10 : Dépenses par élève en proportion du PIB par habitant (en euros PPA) enseignement supérieur



Au niveau supérieur, si la part dépensée par étudiant en Communauté française en rapport à son PIB se situe dans la moyenne des pays de l'UE, elle se situe parmi les pays qui affectent le moins de moyens, à « capacité de paiement » équivalente.

C. PARTS RELATIVES DE L'INVESTISSEMENT PUBLIC ET DE L'INVESTISSEMENT PRIVÉ

1. Répartition des dépenses privées et publiques

Indicateur B3, RSE 2004 : pp. 251 à 263

L'investissement public correspond, en Belgique, aux subventions en provenance des Pouvoirs fédéral, communautaires, régionaux, provinciaux et communaux. Les dépenses privées résultent principalement des dépenses des ménages qui consistent en dépenses directement allouées aux établissements (droits appliqués, ...) et des dépenses afférentes à des biens et services éducatifs autres que ceux des établissements (frais de scolarité imposés ou non, ...).

En Communauté française, les établissements d'enseignement demeurent essentiellement financés par des transferts directs de fonds publics et ce, quel que soit le niveau d'enseignement dispensé.

Il est important d'analyser l'évolution de l'investissement public dans l'éducation en regard de celle de l'investissement privé. En Communauté française, les établissements d'enseignement demeurent essentiellement financés par des transferts directs de fonds publics et ce, quel que soit le niveau d'enseignement dispensé. Ils représentent une part de 95 % (93 % en Belgique) du total des dépenses contre 92 % et 88 %, en moyenne, respectivement dans les pays de l'Union et de l'OCDE. Cependant, la part des fonds privés peut s'avérer considérable et approcher la moitié des dépenses totales en Corée, le tiers aux États-Unis, le quart en Australie et au Japon. La part privée est de loin plus importante dans l'enseignement supérieur à l'exception du Danemark, de la Finlande, de la Grèce et de la Norvège où cette part reste inférieure à 4 %. La moyenne des pays de l'UE se situe à 12 % de la part totale (12 % en Communauté française et 16 % en Belgique).

En ce qui concerne la répartition des fonds publics d'éducation, en Communauté française, une proportion de 56 % et de 42 % du total est octroyée respectivement aux établissements officiels et libres subventionnés⁹⁵ de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur. Le reliquat du total des fonds publics non distribués aux établissements s'élève à 2 % en Communauté française et représente des aides aux élèves et/ou parents (principalement en terme d'allocations familiales des plus de 18 ans). Quant à l'enseignement supérieur, la part des dépenses publiques destinée aux établissements officiels de la Communauté française est de 38 % et celle destinée aux établissements libres subventionnés est de 47 %. La part non allouée aux établissements supérieurs est principalement constituée par des allocations familiales liées au statut de l'étudiant et s'élève à 15 % en Communauté française.

La répartition des dépenses publiques d'éducation répond à la répartition des effectifs de population scolaire au sein des établissements officiels et libres subventionnés. En effet, si les élèves de la Communauté française sont en majorité inscrits dans des établissements officiels, les étudiants du supérieur le sont majoritairement dans des établissements libres subventionnés.

⁹⁵ Par « établissement privé subventionné » mentionné dans la nomenclature de l'OCDE, il y a lieu d'entendre « établissement libre subventionné confessionnel ou non » pour la Belgique.



2. Aides publiques aux étudiants et aux ménages

Indicateur B5, RSE 2004 : pp. 270 à 279

Selon l'OCDE, le fait de financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire d'aides allouées aux élèves/étudiants peut avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de rendre le financement de l'éducation plus efficient. De plus, les aides publiques attribuées aux étudiants, en se substituant à l'exercice d'une activité rémunérée, peuvent permettre à ces derniers d'élever leur niveau de formation en leur offrant la possibilité d'étudier à temps plein⁹⁶.

Trois grands types d'aides publiques destinées aux parents d'enfants en âge d'obligation scolaire et aux étudiants eux-mêmes peuvent être distingués : les allocations et prêts d'études, les allocations familiales et les avantages fiscaux.

En Communauté française, la part relative des subventions publiques directes aux ménages reste dans le cas des allocations et prêts d'études relativement faible. Dans la plupart des pays de l'OCDE, comme en Belgique, les critères d'attribution des bourses dépendent des résultats scolaires et des revenus des parents et/ou de l'étudiant. L'allocation moyenne octroyée en Communauté française s'élève à 166 euros en 2001 au niveau secondaire et à 822 euros au niveau supérieur.

Les allocations familiales des plus de 18 ans sont totalement incluses dans les subventions versées aux ménages car elles sont directement liées au statut de l'étudiant, ce qui explique, en partie, la part importante des aides aux ménages au niveau supérieur pour la Belgique.

En revanche, il n'est pas tenu compte des éventuelles économies d'impôts résultant d'avantages fiscaux pour les parents de l'étudiant.

La plupart des pays de l'OCDE offrent des aides publiques aux ménages à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En effet, en règle générale, la scolarisation est obligatoire et l'enseignement dispensé gratuitement jusqu'à ce niveau. En Communauté française, les aides publiques aux ménages représentent 2,3 % des dépenses publiques totales au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur contre 3,1 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Il est à noter que le Danemark et la Suède y affectent plus de 10 %, les aides s'adressant principalement à des adultes reprenant des études secondaires.

La quasi-totalité des aides en Belgique sont constituées de bourses alors que presque la moitié des aides octroyées, en moyenne dans les pays de l'OCDE, sont des « prêts d'études ».

Dans l'enseignement supérieur, la part du budget de l'éducation consacrée aux aides aux ménages et aux entités privées est beaucoup plus importante. Le taux observé en Communauté française est de 15 % des dépenses publiques, contre 17 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La quasi-totalité des aides en Belgique sont constituées de bourses (y compris les allocations familiales) alors que presque la moitié des aides octroyées, en moyenne dans les pays de l'OCDE, sont des « prêts d'études ».

Dans la plupart des pays, les bénéficiaires des aides publiques bénéficient d'une certaine liberté quant à leur utilisation. En Communauté française, on peut estimer qu'un quart des aides totales (y compris les allocations familiales) est consacré à l'acquittement des droits d'inscription.

96 *Regards sur l'éducation 2004*, OCDE, Paris, p. 271.



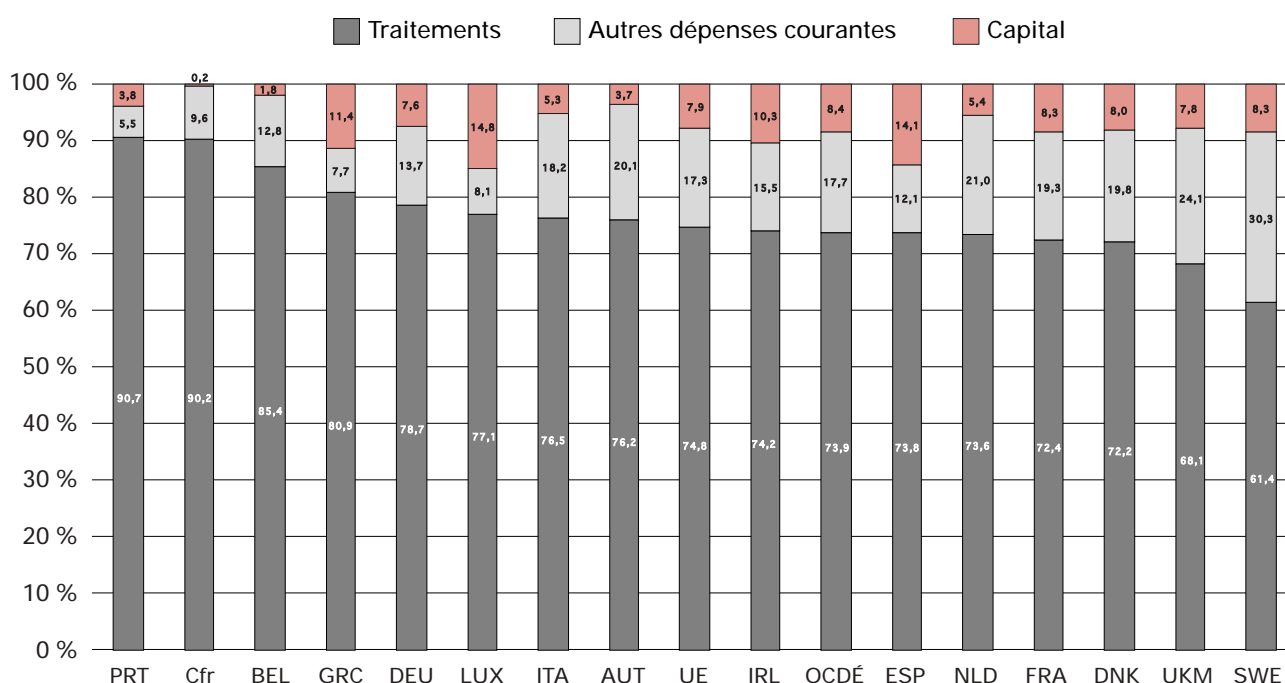
D. CATÉGORIES DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

Indicateur B6, RSE 2004 : pp. 280 à 290

L'indicateur des dépenses d'éducation par catégorie de ressources met en évidence la destination des dépenses affectées à l'enseignement et, plus particulièrement, le poids relatif des dépenses courantes (ressources utilisées chaque année pour les activités des établissements) et des dépenses de capital (dépenses dont la durée de vie dépasse un an telles que celles afférentes à la construction ou la rénovation de bâtiments).

La façon dont les dépenses sont réparties peut influencer sur la qualité de l'enseignement, l'état des équipements et la capacité du système à s'adapter à l'évolution démographique et à celle des effectifs.

Figure 3.11 : Répartition des dépenses courantes (traitements/autres) et de capital dans les établissements primaires, secondaires et post-secondaires non supérieurs - 2001



Les dépenses en terme d'investissements immobiliers sont largement inférieures aux dépenses des pays voisins. Malgré le fait qu'elles ne soient pas toutes recensées comme telles en Communauté française.

Il convient de signaler que les définitions comptables de l'OCDÉ, pratiquées au niveau national, peuvent avoir eu pour effet de sous-estimer les dépenses de capital du budget de l'éducation. De plus, une partie des dépenses de capital de la Communauté française a été comptabilisée dans les dépenses de fonctionnement ou tout simplement non recensée, notamment dans le cas des budgets complémentaires à charge des pouvoirs organisateurs subventionnés. Ceci peut expliquer le très faible pourcentage présenté pour la Belgique en terme d'investissements à long terme qui demeurent largement en-dessous des dépenses des pays voisins. Cependant, force est de constater que notre parc immobilier est vétuste et parfois hors norme de sécurité (cf. : problèmes des piscines scolaires, dégradation des bâtiments, ...).



La rémunération des personnels de l'éducation consomme 90 % des ressources allouées aux dépenses de fonctionnement en Communauté française, dont environ trois quarts des traitements concernent du personnel enseignant.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non supérieur, les dépenses courantes (traitements des personnels et autres dépenses de fonctionnement) constituent la quasi-totalité des dépenses publiques d'enseignement, en Communauté française (et en Belgique). Elles représentent une part relative de 92 %, en moyenne dans les pays de l'Union européenne et de l'OCDE.

La rémunération des personnels de l'éducation consomme 90 % des ressources allouées aux dépenses de fonctionnement en Communauté française, dont environ trois quarts des traitements concernent du personnel enseignant. La proportion des dépenses courantes consacrées à la rémunération du personnel observée en moyenne dans les pays de l'Union et de l'OCDE, se situe à environ 81 %.

Dans l'enseignement supérieur, la part des dépenses totales consacrées aux dépenses de capital est plus importante dans l'ensemble des pays de l'UE et de l'OCDE dont la moyenne se situe autour des 12 %. En Communauté française, cette part étant en grande partie incluse dans la rubrique des dépenses de fonctionnement, il y a donc lieu d'interpréter le très faible pourcentage mentionné pour la Belgique (2,3 %) avec prudence.

Le coût beaucoup plus important des équipements requis au niveau supérieur n'explique pas à lui seul le fait que les dépenses de fonctionnement sont environ 2,5 fois plus élevées, en Communauté française, que celles des niveaux primaire et secondaire. La part relative des dépenses de fonctionnement qui ont été recensées en Communauté française (soit environ 33 % des dépenses courantes totales, moyennes également observées au sein de l'UE et de l'OCDE) comprend des postes tels que la rémunération du personnel. En effet, le personnel ouvrier et administratif directement payé en toute autonomie par l'établissement supérieur sur son enveloppe de fonctionnement sera répertorié en dépenses de fonctionnement. Par conséquent, le faible pourcentage (moins de 20 %) des dépenses affectées aux traitements des autres catégories de personnel de l'enseignement (personnel directeur, administratif, auxiliaire d'éducation, technique et d'inspection) présenté pour la Communauté française (et la Belgique) est largement sous estimé.

E. TRAITEMENT DES ENSEIGNANTS

Indicateur D3, RSE 2004 : pp. 411-432

Comme déjà signalé ci-dessus, le traitement des enseignants représente, quel que soit le pays, la part la plus importante des dépenses d'éducation. Les comparaisons entre pays sont malaisées puisque les échelles barémiques, la formation initiale exigée, le nombre total d'heures de travail et le nombre d'heures passées en classe, les avantages légaux, voire l'octroi de primes dans certains pays, diffèrent largement.

Les différents salaires présentés, dans *Regards sur l'éducation*, sont les revenus bruts, avant impôts et retenues des cotisations sociales. Ils sont ajustés en fonction des pouvoirs d'achats respectifs des différents pays.

Dans la totalité des pays, l'évolution financière de la carrière des enseignants est liée à l'ancienneté. Cependant, comme le montre le tableau 3.4, la progression du salaire est parfois très importante. C'est ainsi que les enseignants portugais voient leur salaire pratiquement triplé entre le début et la fin de carrière et cela à tous les niveaux d'enseignement.



Tableau 3.4 : Salaire des enseignants à l'échelon maximum (salaire minimum = 100) (2002)

	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ⁹⁷	Nombre d'année entre le début de la carrière et le salaire maximum (1 ^{er} cycle sec.)
DNK	113	113	152	8
FIN	126	125	133	20
DEU	130	128	128	28
UKM (Sc)	146	146	146	7
ESP	149	146	145	39
GRE	148	148	148	33
ITA	147	149	156	35
NLD	144	153	201	19
UKM (A)	155	155	155	8
UE	157	157	165	24
Cfl	162	171	173	27
OCDÉ	169	171	173	24
Cfr	165	173	176	27
IRL	188	182	182	22
FRA	198	189	188	34
AUT	198	206	210	34
PRT	267	267	267	26
SWE	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m

Sont surlignés, les pays pour lesquels l'écart entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière est supérieur à celui de la Communauté française.

Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire.

m = données manquantes.

Au niveau primaire, les salaires des enseignants parvenus à l'échelon salarial maximum sont, pour l'ensemble des pays de l'Union européenne, en moyenne supérieurs de 57 % aux salaires d'un instituteur débutant. L'écart est de 65 % en Communauté française.

Au premier cycle de l'enseignement secondaire, l'écart varie entre 13 % au Danemark et 167 % au Portugal. En Communauté française, l'écart est de 73 % soit très proche de la moyenne des pays de l'ocdé (71 %) et supérieur de près de 20 % à la moyenne européenne (57 %).

Au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filrière générale), l'écart moyen entre le salaire minimum et le salaire maximum d'un enseignant des pays de l'Union européenne est de 65 %. En fin de carrière, les enseignants du Portugal (167 %), d'Autriche (110 %) et des Pays-Bas (101 %) gagnent deux fois plus que leurs collègues débutants. En Communauté française, l'écart est de 76 %.

97 Il s'agit du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, filrière générale.



Le rapport entre le salaire de départ et le salaire maximum peut être mis en relation avec le nombre d'années qu'il faut pour progresser dans l'échelle des rémunérations. En Angleterre, au Danemark ou en Écosse, il faut moins de dix ans aux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire pour atteindre l'échelon maximum. *A contrario*, en Autriche, en Espagne, en France, en Grèce ou en Italie, il faut plus de trente ans de carrière pour atteindre le niveau maximal de rémunération. En Communauté française comme en Communauté flamande, il faut 27 ans pour atteindre le niveau de salaire maximum.

L'évolution des salaires entre 1996 et 2002, telle que reprise dans l'indicateur D3.3 de *Regards sur l'éducation 2004* montre qu'en Communauté française les salaires n'ont pas progressé pendant cette période. L'indice est légèrement inférieur pour les enseignants de l'enseignement secondaire. Seuls les enseignants du primaire voient leur salaire légèrement supérieur à celui de 1996. L'ajustement de leur rémunération sur les régents n'y est pas étranger. Il faut toutefois remarquer que l'indice pour l'enseignement en Communauté flamande est en progression d'un minimum de 2 % quel que soit le niveau d'enseignement.

Le tableau 3.5 qui exprime les salaires des enseignants des trois niveaux d'enseignement considérés après 15 ans d'ancienneté, en fonction du PIB par habitant, permet d'apprécier les revenus par rapport à la richesse de chaque pays. Cette comparaison rapporte le salaire des enseignants, dans chaque pays, à la fraction de richesse nationale qui serait théoriquement produite par chaque habitant si cette production globale était répartie de manière égale entre tous, y compris les nouveau-nés et les non-actifs. Il y a lieu toutefois de garder à l'esprit que l'OCDE a comparé les salaires communautaires par rapport au PIB de la Belgique (contrairement aux ratios en fonction du PIB communautaire calculés par la Communauté française et présentés dans les parties A à D de ce chapitre).



Tableau 3.5 : Salaire des enseignants : salaire après 15 ans d'exercice par rapport au PIB par habitant (2002)

	Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire (général)		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
SWE	1,05	1,01	1,01	1,05	1,01	1,01	1,12	1,08	1,08
AUT	1,03	1,09	1,08	1,07	1,16	1,15	1,19	1,21	1,19
IRL	1,24	1,23	1,17	1,25	1,24	1,17	1,25	1,24	1,17
ITA	1,03	1,07	1,08	1,13	1,17	1,18	1,16	1,20	1,22
FRA	1,17	1,14	1,12	1,26	1,23	1,21	1,26	1,23	1,23
DNK	1,16	1,17	1,23	1,16	1,17	1,23	1,35	1,33	1,47
Cfr	1,18	1,19	1,20	1,25	1,26	1,26	1,61	1,62	1,62
Cfl	1,22	1,23	1,26	1,28	1,29	1,30	1,64	1,65	1,66
NLD	1,18	1,14	1,22	1,26	1,22	1,33	1,77	1,70	1,77
UE	1,27	1,28	1,30	1,32	1,33	1,35	1,44	1,44	1,47
OCDE	1,32	1,31	1,33	1,35	1,34	1,37	1,45	1,43	1,45
FIN	1,03	1,03	1,20	1,18	1,17	1,38	1,23	1,23	1,53
GRC	1,50	1,46	1,39	1,52	1,46	1,39	1,52	1,46	1,39
UKM(A)	1,48	1,46	1,41	1,48	1,46	1,41	1,48	1,46	1,41
UKM(SC)	1,45	1,42	1,45	1,45	1,42	1,45	1,45	1,42	1,45
ESP	1,52	1,50	1,50	1,65	1,68	1,65	1,77	1,74	1,70
PRT	1,52	1,56	1,73	1,52	1,56	1,73	1,52	1,56	1,73
DEU	1,52	1,75	1,72	1,63	1,84	1,82	1,76	1,99	1,96

Les pays sont classés par ordre croissant du rapport salaire/PIB par habitant au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire en 2002. Sont surlignés les pays pour lesquels le rapport salaire/PIB par habitant est supérieur à celui de la Communauté française.

Trois pays maintiennent les trois niveaux d'enseignement considérés au-dessus d'un salaire de 50 % supérieur au PIB par habitant. Il s'agit de l'Espagne, du Portugal et de l'Allemagne.

En Communauté française, comme en Communauté flamande, seul le salaire annuel des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de plus de 50 % au PIB par habitant.

En Communauté française, comme en Communauté flamande, aux Pays-Bas et en Finlande, seul le salaire annuel des enseignants du deuxième cycle du secondaire est supérieur de plus de 50 % au PIB par habitant. C'est aussi à ce seul niveau que la Communauté française a un ratio supérieur aux moyennes de l'Union européenne et de l'OCDE.

Si, pour la plupart des pays de l'Union européenne, entre 2000 et 2002, le ratio salaire/PIB par habitant est resté stable ou a augmenté en France, en Irlande, en Suède ou en Angleterre ce ratio a diminué.



CHAPITRE 4

LES ACQUIS DES ÉLÈVES

Indicateurs A4 à A12, RSE 2003 : pp. 62-146

Indicateurs A5 à A9, RSE 2004 : pp. 94-156

Étant donné la richesse des indicateurs de l'édition 2002 des *Regards sur l'éducation* et l'existence de données relatives à la Communauté française pour chacun d'eux, d'une part, le fait que plusieurs indicateurs soient communs à 2002 et 2003 et/ou à 2003 et 2004, et que, pour certains d'entre eux, il n'existe pas de données relatives à la Communauté française; d'autre part, il a été jugé plus intéressant d'analyser conjointement les indicateurs issus des éditions 2003 et 2004 des *Regards sur l'éducation* dans les *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°8*.

Encart 2

Une certaine redondance

L'ocdé a choisi, ces dernières années de répéter certains des indicateurs relatifs aux résultats des élèves. Contrairement à ce qui se passe dans le cas d'autres indicateurs récurrents, mais qui sont susceptibles de prendre des valeurs différentes selon l'année, il s'agit ici de présenter à deux, voire trois reprises, les mêmes données.

Cette option se fonde sur l'idée qu'il est intéressant de disposer, dans le même document, d'une variété d'indicateurs relatifs, par exemple, à une même discipline.

Contrairement aux *Regards sur l'éducation*, les *Clés de lecture* évitent la répétition et renvoient plutôt le lecteur aux commentaires publiés précédemment.

La plupart des indicateurs présentés dans cette section ont été mis au point à partir des résultats de l'enquête PISA-2000 (Programme International pour le Suivi des acquis des élèves), organisée par l'ocdé. La 7^e édition des *Clés de lecture de Regards sur l'éducation* a présenté l'enquête internationale PISA-2000⁹⁸. Des informations complémentaires sont présentées par Lafontaine et ses collègues⁹⁹. Il suffira ici de rappeler que PISA-2000 visait à faire le point sur le niveau de littératie¹⁰⁰ (discipline majeure), de culture mathématique et de culture scientifique (disciplines mineures) des jeunes de 15 ans dans 32 pays.

Deux indicateurs fondés sur PISA-2000 approfondissent la question de la littératie en examinant les profils des jeunes lecteurs (A8 - 2003) ou leur engagement par rapport à la lecture (A9 - 2003) et en mettant ces caractéristiques en relation avec leurs performances. Un troisième indicateur concerne les différences liées au sexe (A11 - 2003 ; A9 - 2004). Un nouvel indicateur fondé sur des indices d'engagement par rapport à l'école figure dans les *Regards sur l'éducation 2004* (A8 - 2004).

98 *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7*, page 77. Le lecteur est invité à s'y référer ou à consulter le site <http://www.dri.cfwb.be> sur lequel figure une version téléchargeable du document.

99 D. Lafontaine, A. Baye, R. Burton, I. Demonty, A. Matoul & C. Monseur (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA-2000. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14, ainsi que le site <http://www.enseignement.be>.

100 Pour une définition du concept de « littératie » dans PISA, se reporter au glossaire.



D'autres indicateurs des *Regards sur l'éducation* 2003 et 2004 reposent sur une enquête de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire ou IEA (*Progress in International Reading Literacy Study* ou PIRLS ; A4 - 2003 et A5 - 2004) ou sur une option de PISA-2000 (apprentissage autorégulé) auxquels la Communauté française n'a pas participé (A10 - 2003)¹⁰¹. Les apports principaux de ces indicateurs seront brièvement évoqués.

D'autres indicateurs enfin ont déjà été présentés dans l'édition précédente et ne seront plus analysés : le tableau 4.1 permet au lecteur de se référer aux publications antérieures.

Tableau 4.1 : Indicateurs des éditions 2003 et 2004 des *Regards sur l'éducation* (RSE) dont l'analyse ne sera pas répétée.

Indicateur	RSE 2002	RSE 2003	RSE 2004	Clés de lecture n°7
Cultures mathématique et scientifique des élèves de 15 ans (PISA-2000)	A6 Pp. 78-87	A6 Pp. 93-101	A7 Pp. 117-125	Pp. 84-89
Littératie chez les élèves de 15 ans (PISA-2000) y compris en complément une référence à PIRLS-2001	A5 Pp. 67-77	A5 Pp. 78-92	A6 Pp. 104-116	Pp. 77-83
Variation de la performance des élèves entre établissements d'enseignement	A7 Pp. 88-97	A7 Pp. 102-108		Pp. 90-92

Contrairement à l'option choisie pour les *Clés de lecture n°7*, les résultats de la Communauté germanophone ne figurent pas dans le présent document. Cette décision vise à assurer une meilleure cohérence entre les informations analysées aux différents niveaux : les données relatives à la Communauté germanophone n'ont, en effet, pas été transmises à l'OCDE en temps utile et ne figurent ni dans la base de données internationale ni dans l'annexe du premier rapport international¹⁰² où sont présentés quelques résultats par entité subnationale. Les données relatives à la Communauté germanophone n'ont pas été intégrées aux différentes analyses.

101 Pour une description de PIRLS-2001 et l'explication de la non-participation de la Communauté française à cette enquête et à l'option concernant l'apprentissage autorégulé, voir page 99.

102 OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.

A. LE PROFIL EN LITTÉRATIE DES ÉLÈVES DE 15 ANS

Indicateur A8, RSE 2003 : pp. 109-118

Il existe une relation bien établie entre le niveau de littératie et les pratiques de lecture des élèves : les élèves qui consacrent volontairement beaucoup de temps à la lecture sont de meilleurs lecteurs. PISA-2000 s'est intéressé non seulement au temps consacré à la lecture, mais à l'objet de celle-ci : quelle est la part de différents types de documents dans les activités de lecture de chacun des jeunes interrogés ? L'hypothèse sous-jacente est qu'une meilleure compréhension des liens entre les lectures des élèves et leur niveau de compétence peut aider à concevoir des stratégies d'intervention visant à renforcer les comportements favorables.

L'indicateur A8 (2003), basé sur PISA-2000¹⁰³, distingue quatre profils de lecteurs selon la fréquence avec laquelle les jeunes lisent différents types de documents et met ces profils en relation avec les scores en lecture et le sexe des élèves.

Encart 3

Les profils de lecteurs¹⁰⁴

Les élèves ont été invités à indiquer la fréquence avec laquelle ils lisent différents types d'écrits (revues, journaux, bandes dessinées, livres de fiction et ouvrages documentaires) : « plusieurs fois par semaine », « plusieurs fois par mois », « une fois par mois », « quelques fois par an » ou « jamais ou presque jamais ».

Les réponses de l'ensemble des élèves interrogés dans le cadre de PISA-2000 ont conduit à distinguer quatre profils de lecteurs.

Profil 1 : lectures peu diversifiées (22 % des élèves)

Le seul type de texte que ces élèves déclarent lire sont les revues (38 % d'entre eux déclarent en lire souvent). Un petit pourcentage affirme lire souvent des livres de fiction (12 %) ou des bandes dessinées (13 %) et le pourcentage d'élèves déclarant lire des ouvrages documentaires est encore plus faible (6 %).

Profil 2 : lectures modérément diversifiées (27 % des élèves)

La majorité des élèves qui présentent le profil 2 déclarent lire souvent des revues (70 %) et des journaux (89 %), mais rarement des livres (3 % seulement affirment lire souvent des livres de fiction ou des ouvrages documentaires) et presque jamais des bandes dessinées (moins d'un pour cent affirme en lire souvent).

Profil 3 : lectures diversifiées de textes courts (28 % des élèves)

La majorité des élèves de profil 3 affirment lire souvent des revues (85 %) et des journaux (81 %), comme ceux du profil 2, mais aussi des bandes dessinées (89 %).

Profil 4 : lectures diversifiées de textes longs (22 % des élèves)

Les élèves de profil 4 se distinguent des précédents par la place qu'occupent les livres de fiction dans leurs lectures. Ils affirment lire souvent des journaux (76 %), des livres de fiction (72 %), des revues (70 %), mais aussi des ouvrages documentaires (48 %), et peu d'entre eux déclarent lire souvent des bandes dessinées (6 %).

103 Voir I. Kirsch, J. de Jong, D. Lafontaine, J. McQueen, J. Mendelovits & C. Monseur (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA-2000*. Paris : OCDE.

104 A. Baye, D. Lafontaine & S. Vanhulle (2003). Lire ou ne pas lire. État de la question. *Les Cahiers du CLPFF, n°4*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

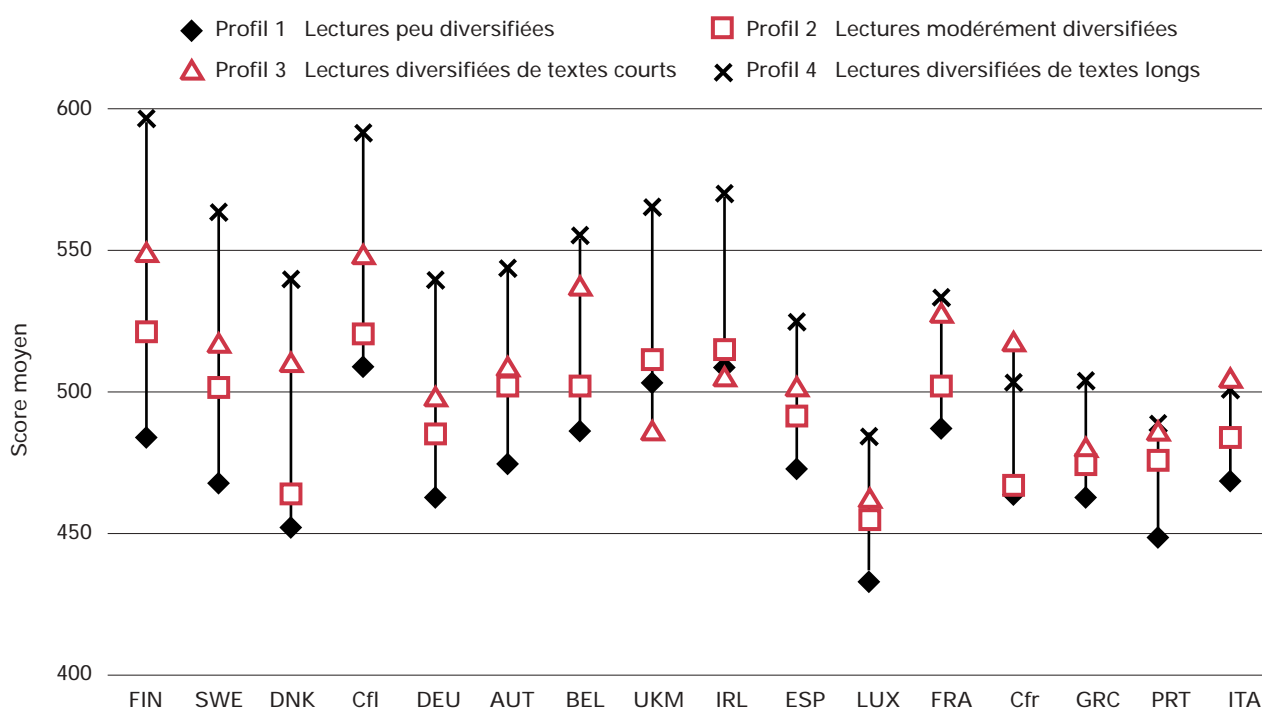


1. Les profils de lecture et les performances en littératie

Pour chacun des pays de l'Union européenne, ainsi que pour les Communautés française et flamande, le score moyen en littératie des élèves présentant chacun des profils a été calculé (voir la figure 4.1).

En moyenne, pour l'ensemble des élèves testés, la hiérarchie des profils correspond à celle des performances : du profil 1 au profil 4, les scores moyens sont respectivement de 468 (significativement inférieur à la moyenne), 498 (équivalent à la moyenne), 514 (significativement supérieur à la moyenne) et 539 (significativement supérieur à la moyenne et au score des élèves du profil 3). La différence moyenne entre les élèves du profil 4 et ceux du profil 1 est de 71 points, soit près de l'équivalent d'un niveau de compétence.

Figure 4.1 : Performance et profils en littératie des élèves de 15 ans (PISA-2000).



Les pays sont rangés par ordre de différence décroissante entre les scores moyens des profils 4 et 1.

La Communauté française fait partie d'un petit groupe de systèmes éducatifs où les liens entre profils et performances s'écartent de la norme, les scores moyens des élèves des profils 1 et 2 y sont très proches l'un de l'autre, tout comme ceux des profils 3 et 4.

Si ce schéma général s'observe dans la plupart des pays, la Communauté française fait partie d'un petit groupe de systèmes éducatifs où les liens entre profils et performances s'écartent de la norme. En Communauté française, les scores moyens des élèves des profils 1 et 2 y sont très proches l'un de l'autre, tout comme ceux des profils 3 et 4. Les écarts entre les profils 1 et 2, d'une part, 3 et 4, d'autre part, sont importants. Comme le soulignent Lafontaine *et al.* (2003, 105), « *tout se passe comme si, chez nous plus qu'ailleurs, peu importait le type de lectures ... pourvu qu'on lise* ». Par ailleurs, les positions des profils 3 et 4 sont inversées : contrairement à la tendance générale, les élèves de profil 3 y dépassent leurs condisciples de profil 4 (les scores moyens sont respectivement de 519 et de 505). L'importance de la bande dessinée dans la culture belge contribue peut-être à expliquer cette particularité : des élèves que, dans d'autres contextes, la bande dessinée n'attirerait pas, pourraient lui réserver une assez large place dans leurs lectures, au détriment des textes longs.



2. La répartition des élèves entre les profils de lecture

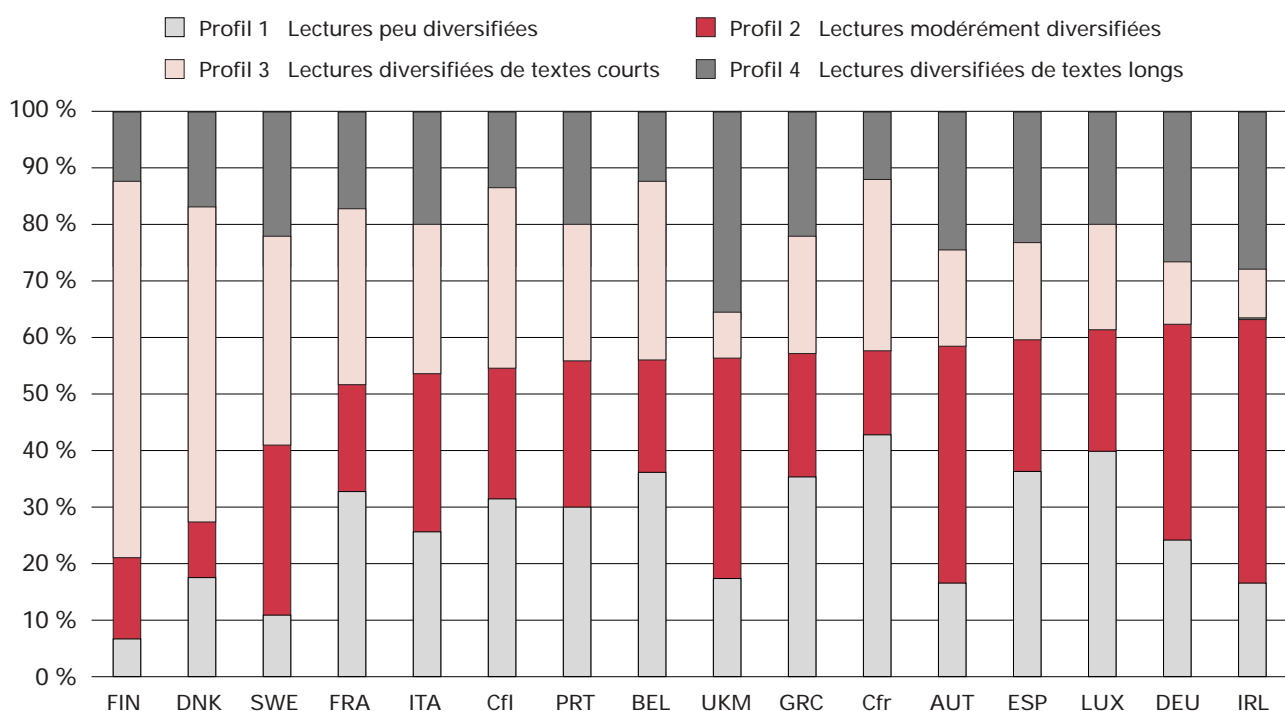
La figure 4.2 présente les pourcentages d'élèves correspondant à chacun des profils.

Sur l'ensemble des systèmes éducatifs européens, c'est la Communauté française qui compte la proportion la plus élevée d'élèves de profil 1 (42,5 % des élèves ont des lectures peu diversifiées, mais aussi peu nombreuses), tandis que cette catégorie est particulièrement peu représentée en Finlande et en Suède, ainsi qu'en Irlande, en Autriche, au Royaume-Uni et au Danemark.

Sur l'ensemble des systèmes éducatifs européens, c'est la Communauté française qui compte la proportion la plus élevée d'élèves de profil 1 (42,5 % des élèves ont des lectures peu diversifiées, mais aussi peu nombreuses), tandis que cette catégorie est particulièrement peu représentée en Finlande et en Suède, ainsi qu'en Irlande, en Autriche, au Royaume-Uni et au Danemark.

Si on considère, à l'inverse, le pourcentage d'élèves appartenant aux profils 3 et 4 (lectures diversifiées de textes courts pour le profil 3 et de textes longs pour le profil 4), les pays nordiques (Finlande, Danemark et Suède) se classent en tête. Par contre, le Royaume-Uni, l'Irlande et l'Allemagne comptent les pourcentages les plus élevés d'élèves de profil 4.

Figure 4.2 : Répartition (en %) des élèves de 15 ans entre les profils en littératie (pisa-2000).



Les pays sont rangés par ordre croissant des pourcentages d'élèves de profil 1 ou 2.

L'OCDE a analysé la répartition de l'ensemble des élèves de chaque profil entre les niveaux de littératie¹⁰⁵. Si tous les niveaux en lecture sont représentés dans chaque profil, la part des élèves de chaque niveau varie de façon régulière du profil 1 au profil 4 : la part de chacun des niveaux inférieurs à 3 décroît de façon régulière du profil 1 au profil 4, au profit de la part des niveaux supérieurs à 3.

105 Pour une description de ces niveaux, se référer aux *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7*, 2004, page 78.



Ces données suggèrent une piste pour l'amélioration des compétences en lecture des élèves de la Communauté française : puisque les scores semblent en relation non seulement avec la fréquence des activités de lecture en dehors de l'école, mais aussi avec les types de documents écrits, il serait probablement très fructueux de faciliter l'accès des jeunes à des écrits variés et de tenter de leur donner le goût de la lecture. On peut y voir un encouragement à des mesures telles que le renforcement des collaborations entre les écoles et les bibliothèques publiques¹⁰⁶ ou l'introduction de lecteurs à voix haute, bénévoles, dans l'enseignement secondaire, que la Communauté française a prises suite à la diffusion des résultats de PISA 2000. L'exemple des autres pays indique en outre, si besoin en était, que la lecture reste possible malgré tous les obstacles que peut dresser le mode de vie moderne.

B. L'ENGAGEMENT À L'ÉGARD DE LA LECTURE DES ÉLÈVES DE 15 ANS

Indicateur A9, RSE 2003 : pp. 119-125

Un indice d'engagement à l'égard de la lecture¹⁰⁷ a été mis au point sur la base de trois variables :

- la fréquence de la lecture (choix d'une réponse relative à la fréquence de la lecture parmi trois propositions allant de « Je ne lis pas pour mon plaisir » à « Plus de deux heures par jour ») ;
- les types d'écrits préférés (journaux, revues, livres de fiction, ouvrages documentaires, bandes dessinées, courrier électronique, pages Web) et la fréquence de lecture de chaque type d'écrit (de « Jamais » à « Plusieurs fois par semaine ») ;
- une échelle d'attitudes portant sur neuf propositions, positives ou négatives, à propos de la lecture (choix entre quatre options allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »).

Les lecteurs les plus engagés, d'après cet indice, lisent fréquemment pour leur plaisir, lisent un éventail diversifié d'écrits et se distinguent par des attitudes favorables envers la lecture.

La valeur moyenne de l'indice pour l'ensemble des pays de l'OCDE est de 0, avec un écart type de 1. Les valeurs négatives correspondent donc à un engagement inférieur à la moyenne et les valeurs positives à un engagement supérieur à la moyenne.

De plus, « ce degré d'engagement représente une composante essentielle de la « littératie », qui augure du développement des compétences en lecture au-delà du cadre scolaire. Un jeune qui s'est engagé dans un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il voit dans ce médium un moyen puissant, voire agréable, d'enrichir ses connaissances, a assurément de plus grandes chances de se développer sur le plan personnel et social que celui pour qui l'écrit reste chose étrange et rebutante »¹⁰⁸.

L'indicateur A9 (2003) décrit l'engagement des élèves à l'égard de la lecture, pays par pays, ainsi que les relations entre cet indice d'engagement et les compétences des élèves, en prenant en considération leur sexe et leur milieu social.

106 À ce propos, voir A. Baye, F. Crepin, G. Hindryckx, & D. Lafontaine (2003). *Moi les livres, je les picore, je les dévore, je les explore...* Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

107 Voir I. Kirsch *et al.* (2002), *op. cit.*, 113-132, ainsi que D. Lafontaine *et al.* (2003), *op. cit.*, 110-117.

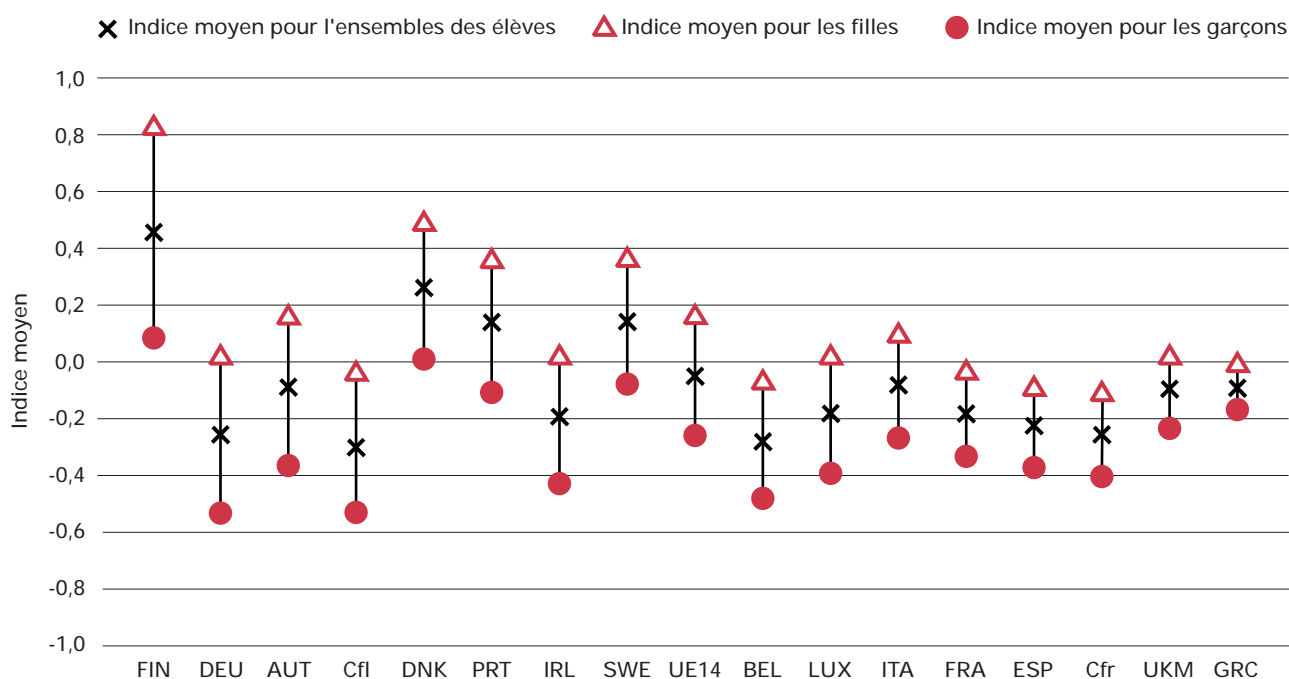
108 D. Lafontaine *et al.* (2003), *op. cit.*, 110.



1. Le degré moyen d'engagement à l'égard de la lecture

Avec une valeur moyenne de -0,25, la Communauté française de Belgique fait partie des pays où le degré d'engagement des jeunes de 15 ans apparaît le plus timide. Les valeurs sont également basses en Communauté flamande (-0,30), en Allemagne (-0,26), en Espagne (-0,23), en Irlande (-0,20), au Luxembourg (-0,19) et en France (-0,18). Les valeurs de l'indice d'engagement sont positives dans les pays nordiques : Finlande (0,46), Danemark (0,26) et Suède (0,14).

Figure 4.3 : Scores moyens d'engagement dans la lecture des élèves de 15 ans, en fonction du sexe (PISA-2000).



Les pays sont classés par ordre décroissant de différence entre les scores moyens des filles et ceux des garçons.

2. L'engagement à l'égard de la lecture et le sexe

Dans chacun des pays de l'Union européenne, l'engagement des filles est supérieur à celui des garçons. La Communauté française n'échappe pas à la règle, même si la différence est, dans ce cas relativement faible (0,30 alors que la différence calculée sur les pays de l'Union européenne est de 0,42).

La Finlande présente un profil très particulier : étant donné le niveau élevé d'engagement de ses élèves, et malgré un écart très important entre les valeurs de cet indice selon le sexe (0,74) ; c'est, avec le Danemark, le seul pays de l'Union européenne dont les garçons présentent un indice d'engagement positif (0,08). L'indice d'engagement des garçons des pays nordiques est supérieur à celui des filles en Communauté française.



3. L'engagement et le milieu socio-économique

Des recherches antérieures ont montré que l'engagement envers la lecture pouvait compenser des désavantages socio-économiques, comme la faiblesse des revenus ou du niveau d'éducation des parents. PISA-2000 a exploré cette piste.

Les élèves ont été répartis en neuf groupes, en fonction de deux variables : leur degré d'engagement envers la lecture et le statut professionnel de leurs parents. Pour chacune de ces variables, trois catégories ont été créées : le niveau faible (les 25 % d'élèves avec les valeurs les plus basses), le niveau moyen (les 50 % d'élèves avec des valeurs médianes) et le niveau supérieur (les 25 % d'élèves avec les valeurs les plus élevées).

Il est dès lors possible de comparer, pour chacune des neuf catégories d'élèves créées, la proportion d'étudiants qui devraient théoriquement, si les deux variables étaient indépendantes, la composer, à la proportion d'étudiants qu'on y trouve effectivement.

Le degré d'engagement apparaît comme relativement indépendant du milieu socio-économique : le groupe des lecteurs très engagés comporte des élèves issus des milieux les moins favorisés, tout comme celui des lecteurs les moins engagés, des élèves issus des milieux les plus privilégiés. Ainsi, tant en Communauté française que pour l'ensemble des pays de l'OCDE, 6 % des élèves dont les parents ont un statut professionnel peu élevé ont un degré d'engagement élevé, comme 12 % des élèves dont les parents ont un statut professionnel moyen.

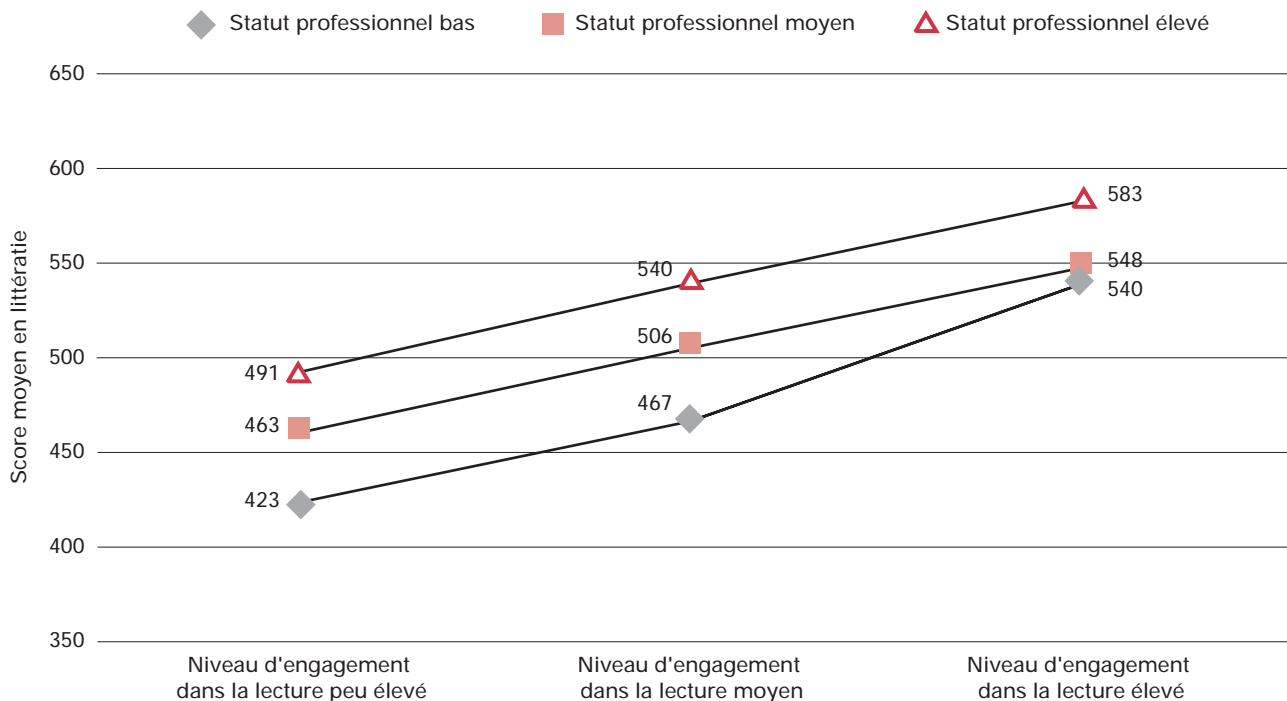
4. L'engagement à l'égard de la lecture, le statut professionnel des parents et les performances en littératie

Les jeunes d'origine sociale modeste, mais fortement engagés dans la lecture, sont-ils de meilleurs lecteurs que leurs camarades plus favorisés socialement, mais peu engagés à l'égard de la lecture ?

L'évaluation du statut professionnel des parents se base sur les réponses des élèves quant aux professions exercées par leur père et leur mère, ainsi que par leur occupation (travail rémunéré à temps plein, à temps partiel, recherche d'emploi, autre).

Au niveau de l'ensemble des pays de l'OCDE, à degré d'engagement dans la lecture égal, les scores moyens en littératie sont liés au statut professionnel : plus celui-ci est élevé, plus les scores en littératie le sont également. À statut professionnel équivalent, une différence d'un niveau d'engagement s'accompagne d'une augmentation de plus de 40 points des performances. L'augmentation est particulièrement sensible pour les élèves de milieu peu favorisé, entre le niveau moyen et le degré élevé d'engagement dans la lecture : l'augmentation est, dans ce cas, de 73 points, c'est-à-dire près de deux niveaux de performance. Un degré d'engagement plus élevé compense un voire deux niveaux de statut professionnel. Les différences liées au statut professionnel à degré d'engagement à l'égard de la lecture semblable sont moins importantes entre les élèves très engagés à l'égard de la lecture.

Figure 4.4 : Niveau d'engagement à l'égard de la lecture et statut professionnel des parents dans les pays de l'OCDE.

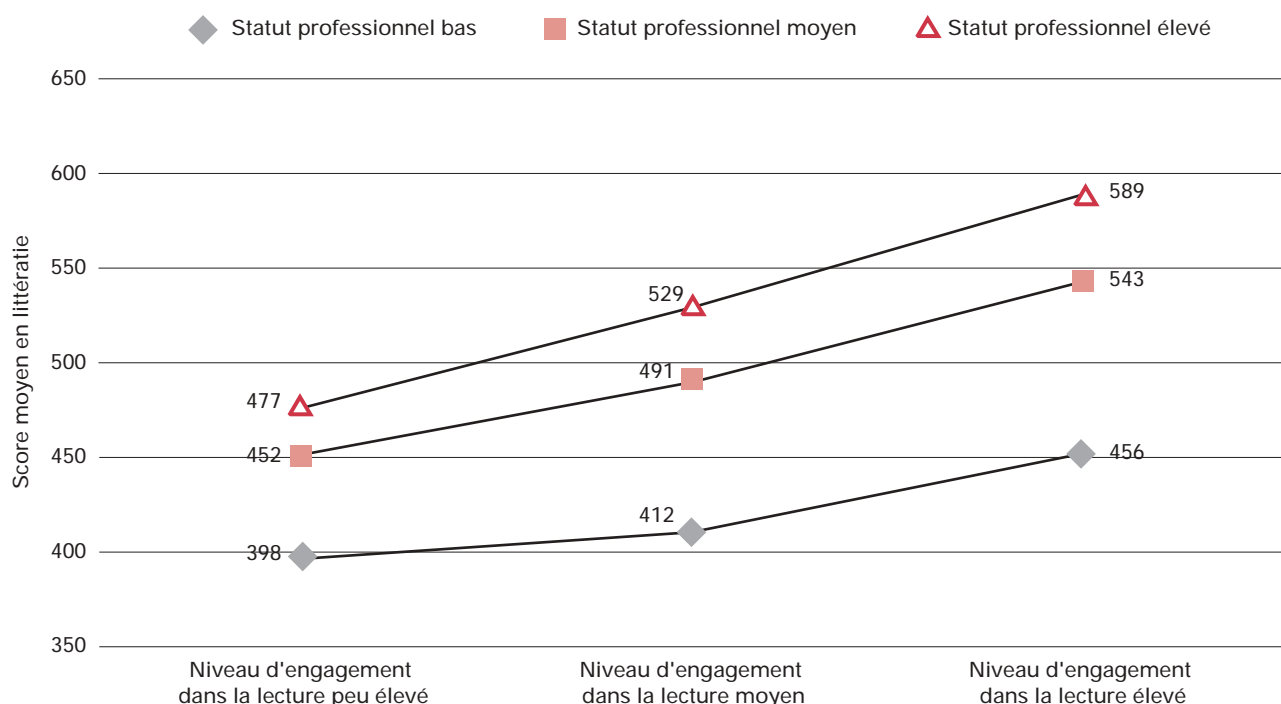


En Communauté française les différences en fonction du statut professionnel des familles sont plus importantes dans le cas des élèves moyennement et très engagés à l'égard de la lecture que dans le cas des élèves peu engagés.

La situation est différente à cet égard en Communauté française. L'impact de l'engagement à l'égard de la lecture sur les performances est particulièrement accusé dans le cas des élèves de statut professionnel élevé (+52 et +60 points pour un niveau d'engagement), mais plus proche de la norme pour les élèves appartenant à une famille de statut professionnel moyen (+39 et +52). L'impact est beaucoup plus faible dans le cas des élèves de milieu moins favorisé : +14 points seulement lorsque leur niveau d'engagement passe d'un niveau peu élevé à un niveau moyen (mais +44 lorsque celui-ci passe du niveau moyen au niveau élevé). Contrairement à ce qui a été souligné à propos des résultats de l'ensemble des pays de l'OCDE, en Communauté française les différences en fonction du statut professionnel des familles sont plus importantes dans le cas des élèves moyennement et très engagés à l'égard de la lecture que dans le cas des élèves peu engagés. La situation en Communauté flamande est globalement plus proche de ce qui est observé au plan international, même si l'amélioration des performances des élèves de milieu socio-économique peu favorisé selon que leur degré d'engagement à l'égard de la lecture est faible ou moyen y est plus timide.



Figure 4.5 : Niveau d'engagement à l'égard de la lecture et statut professionnel des parents en Communauté française.



Comme le soulignent Lafontaine *et al.* (2003), à qui les réflexions ci-dessous sont empruntées, il n'existe pas d'explication simple au fait que l'engagement envers la lecture compense, dans certains systèmes éducatifs davantage que dans d'autres, les inégalités liées au milieu social des élèves. Dans les dix pays où un degré élevé d'engagement envers la lecture ne compense pas significativement les inégalités sociales entre les groupes les plus contrastés, l'indice d'engagement moyen du pays est négatif. Vu sous l'angle social, l'engagement envers la lecture ne donnerait sa pleine mesure que partagé, dans un système éducatif, par un nombre suffisant d'élèves, ce qui renvoie à la place faite dans les curriculums nationaux aux activités susceptibles d'augmenter le degré d'engagement des élèves à l'égard de la lecture. Si ce mécanisme de compensation joue peu en Communauté française, c'est peut-être parce que la pédagogie de la lecture pratiquée dans les classes contribue très peu à développer et « égaliser » le degré d'engagement des élèves à l'égard de la lecture, au-delà des incitations venant du milieu familial. Lafontaine *et al.* rapprochent cette hypothèse d'un constat effectué dans le cadre de l'enquête PIRLS-2001 (*Progress in International Reading Literacy Study, 2001*) de l'IEA : alors que l'engagement est au cœur des curriculums dans les pays nordiques (Suède, Norvège, Islande, ...) et dans les pays majoritairement anglo-saxons (Canada, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande, ...), cette dimension est moins prégnante, quand elle n'est pas absente, dans les programmes¹⁰⁹ de la France, de l'Allemagne ou de la Communauté française où l'accent est surtout mis sur l'apprentissage d'une lecture fluide et d'une compréhension correcte et où des objectifs comme la réponse affective aux textes littéraires ou la réflexion critique sont largement absents.

¹⁰⁹ Il s'agit ici des programmes en vigueur à la fin des années 90, ceux qui sont susceptibles d'avoir influencé les performances des élèves en 2000 ou 2001, sans préjuger des évolutions ultérieures.

C. DES DIFFÉRENCES LIÉES AU SEXE

Indicateur A11, RSE 2003 : pp. 141-157

Indicateur A9, RSE 2004 : pp. 140-156

Tant en 2003 qu'en 2004, les *Regards sur l'éducation* examinent les différences entre les filles et les garçons au niveau des performances, ainsi qu'au niveau des stratégies et des attitudes des uns et des autres : dans une perspective d'équité et d'égalité des chances, les systèmes éducatifs ont certainement un rôle à jouer pour augmenter l'égalité des chances entre les sexes.

Les différences sont étudiées au niveau des ambitions et les aspirations professionnelles selon le sexe (PISA-2000), des résultats en lecture en 4^e année (PIRLS-2001) et à 15 ans (PISA-2000), en mathématiques et en sciences à 15 ans (PISA-2000), en citoyenneté (CIV-ED), dans le type d'apprentissage préféré (PISA-2000, apprentissage auto-régulé). L'indicateur A11 (2004) est identique à l'indicateur A11 (2003).

1. Les espérances professionnelles par rapport à l'âge de 30 ans et le sexe

Dans le cadre de l'enquête PISA-2000, les élèves de 15 ans ont été interrogés sur la profession qu'ils espéraient exercer à l'âge de 30 ans.

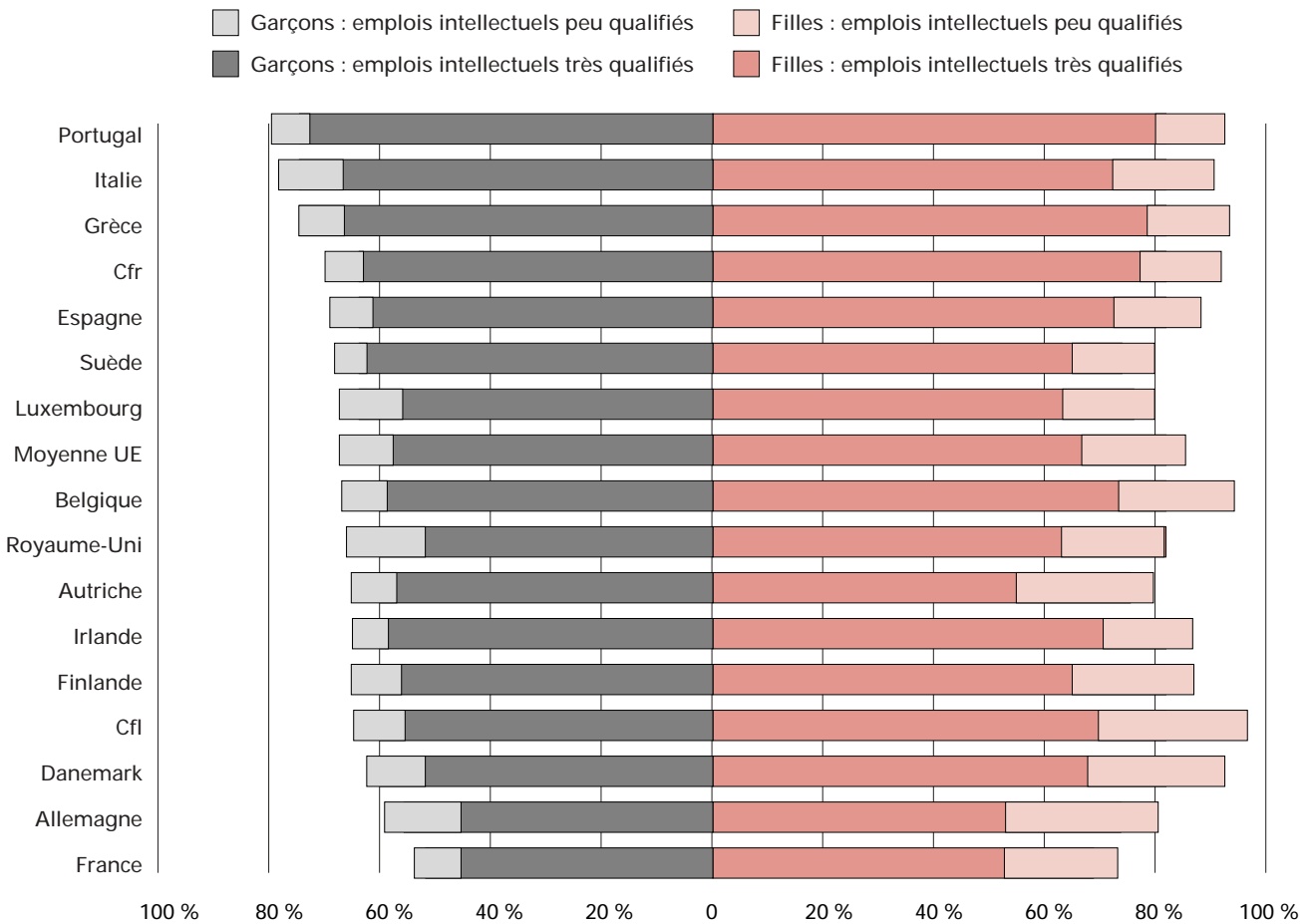
Les attentes sont faiblement corrélées à la profession des parents : sur l'ensemble des pays de l'OCDE, la corrélation est de 0,19 avec la profession du père et de 0,15 avec celle de la mère.

De façon générale, le pourcentage de filles espérant exercer une profession intellectuelle est supérieur à celui des garçons (voir la figure 4.6) : la différence moyenne pour l'ensemble des pays de l'Union européenne est de 19,1 %. L'ampleur de la différence est supérieure à 25 % en Belgique et au Danemark. Si la différence est un peu supérieure à la moyenne européenne en Communauté française (22,0 %), c'est en Communauté flamande que cette différence connaît la valeur la plus élevée : 34,1 %. Viennent ensuite le Danemark (31,5 %) et, si on ne prend pas en compte la Belgique dans son ensemble (28,4 %), l'Allemagne (seulement 23,0 %).

C'est entre les catégories « emplois intellectuels peu qualifiés » et « emplois manuels très qualifiés » que se marque le plus nettement la différence entre filles et garçons au niveau de l'ensemble des pays de l'Union européenne : alors que les garçons s'attendent beaucoup plus souvent à exercer un emploi manuel très qualifié (19,6 %) qu'un emploi intellectuel peu qualifié (9,4 %) ; 19,3 % des filles sont orientées vers un emploi intellectuel peu qualifié et 2 % seulement vers un emploi manuel très qualifié. Cette différence renvoie sans doute aux représentations sociales des identités masculines et féminines. Le profil est particulièrement accusé en Communauté flamande, où 30,1 % des garçons s'attendent à un emploi manuel très qualifié et 28 % des filles à un emploi intellectuel peu qualifié. En Communauté flamande, la part des emplois manuels chez les filles est d'ailleurs extrêmement réduite : 2,6 % au total. En Communauté française, les garçons accusent une tendance similaire à celle de leurs homologues flamands, mais moins marquée (25,1 % s'attendent à exercer un emploi manuel très qualifié), tandis que les filles se projettent beaucoup moins souvent dans un emploi intellectuel peu qualifié (14,7 %).



Figure 4.6 : Attentes des élèves de 15 ans par rapport à l'exercice d'un emploi intellectuel très qualifié ou peu qualifié à l'âge de 30 ans, selon le sexe (PISA-2000)



2. La littératie et le sexe

L'enquête PIRLS-2001, qui porte sur les élèves de 9 ans (4^e année primaire dans la plupart des pays), met en évidence, dès cet âge, une différence significative en faveur des filles dans les scores de compréhension de l'écrit de chacun des 16 pays participants (la Communauté française n'a pas participé à cette enquête)¹¹⁰.

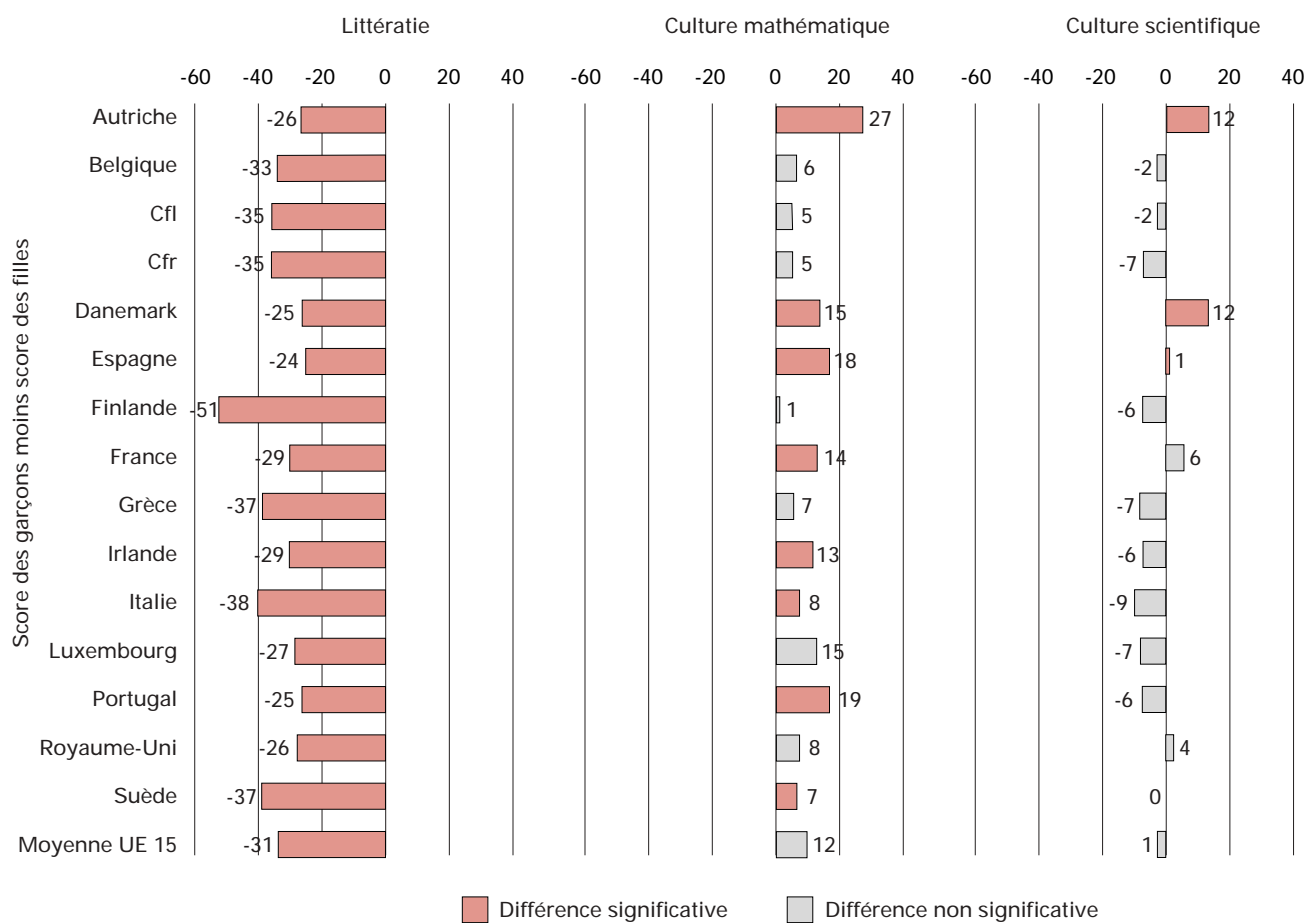
À 15 ans (enquête PISA-2000), les filles obtiennent en moyenne de meilleurs scores en littératie dans chacun des 32 pays participants (voir la figure 4.7). L'écart moyen pour l'ensemble des pays de l'Union européenne est de -31 et toutes les différences par pays sont significatives. Certaines d'entre elles sont importantes : ainsi, en Finlande, la différence atteint -51 points. Il existe une forte corrélation entre les scores des pays aux deux enquêtes ($r=0,81$).

En Communauté flamande, les garçons sont très sur-représentés parmi les lecteurs les plus faibles.

En Communauté française comme en Communauté flamande, la différence est légèrement supérieure à la moyenne (-35). L'écart entre les filles et les garçons les plus compétents tend à être inférieur à l'écart observé dans l'ensemble des pays. En revanche, les garçons sont très sur-représentés parmi les lecteurs les plus faibles.

110 Voir une description de PIRLS-2001 et l'explication de la non-participation de la Communauté française à cette enquête en page 98.

Figure 4.7 : Différences liées au sexe dans les scores de littératie, de culture mathématique et de culture scientifique chez les élèves de 15 ans (PISA-2000).



3. Les cultures mathématique et scientifique et le sexe

En cultures mathématique et scientifique, la différence entre les sexes est réduite en Communauté française, mais le score moyen global est faible.

Les différences en fonction du sexe sont en moyenne beaucoup plus faibles en culture mathématique et en culture scientifique (moyennes européennes respectivement de 12 et de -1). Dans chacun des systèmes éducatifs européens, les garçons obtiennent en culture mathématique un score supérieur à celui des filles et 8 différences nationales sur 14 sont significatives. En sciences, les différences sont moins marquées et plus variables selon les pays : si le plus souvent les filles obtiennent un score supérieur à celui des garçons, on n'observe que 2 différences significatives et celles-ci sont en faveur des garçons (en Autriche et au Danemark).

Certains systèmes éducatifs attestent de ce que d'excellentes performances ne s'accompagnent pas forcément d'inégalités entre les sexes : ainsi, les scores en culture mathématique des élèves de la Communauté flamande sont très élevés, et la différence entre les résultats des filles et des garçons est relativement faible ; en Communauté française, la différence entre les sexes est également réduite, mais le score moyen global est nettement plus faible¹¹¹.

¹¹¹ Les scores respectifs des filles, des garçons et de l'ensemble des élèves sont, en culture mathématique, de 497, 498 et 498 en Communauté française et de 546, 561 et 553 en Communauté flamande et en culture scientifique de 487, 479 et 483 en Communauté française et de 525, 533 et 529 en Communauté flamande.



4. Les connaissances en citoyenneté et le sexe

L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) a notamment étudié en 1999 les connaissances des élèves de 14 ans (population définie en termes d'année d'études) dans le domaine de la citoyenneté.

La plupart des différences sont en faveur des filles (18 sur 28) ; la seule différence significative observée est en leur faveur, et les scores internationaux moyens des filles sont très légèrement supérieurs à ceux des garçons. Cependant, lorsque d'autres facteurs sont contrôlés (tels que le climat de la classe et les projets en matière d'éducation), les garçons obtiennent des scores légèrement supérieurs à ceux des filles.

En Communauté française, les filles de 2^e année de l'enseignement secondaire obtiennent un score de connaissances légèrement supérieur à celui des garçons, mais la différence n'est pas significative et cet avantage disparaît en 6^e année¹¹².

5. Les attitudes, les stratégies d'apprentissage et le sexe

PISA 2000 a recueilli auprès des élèves des informations à propos d'une série de compétences et d'attitudes considérées comme des prérequis par rapport à la gestion de leurs propres apprentissages : il s'agit d'une option internationale à laquelle la Communauté française n'a pas participé (voir le point E 3).

Des tendances générales sont mises en évidence, mais chacune d'elles connaît des exceptions. Globalement, l'étude décrit un recours plus fréquent des filles aux stratégies de mémorisation (par opposition aux stratégies d'élaboration), mais aussi aux stratégies de contrôle (maîtrise du processus d'apprentissage). L'apprentissage en collaboration est souvent plus apprécié par les filles, tandis que les garçons tendent à préférer un apprentissage plus compétitif.

6. Des tendances générales

La littératie est le seul des domaines de performance étudié où les différences en fonction du sexe vont dans la même direction pour l'ensemble des pays : sans doute certaines caractéristiques des systèmes d'éducation, des sociétés ou des cultures peuvent-elles contribuer à créer ces différences. Les différences dans d'autres domaines sont moins nettes (culture mathématique, connaissances civiques), voire incohérentes (culture scientifique). Dans tous les cas, les différences d'ampleur ou de sens des différences démontrent que ces inégalités ne sont pas inévitables.

Les différences entre filles et garçons en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage pourraient suggérer des pratiques pédagogiques susceptibles de renforcer des approches moins développées chez l'un ou l'autre sexe.

112 Voir D. Lafontaine & C. Blondin (2004). *Regards sur les acquis des élèves en Communauté française de Belgique. Apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.



D. L'ENGAGEMENT DES JEUNES DE 15 ANS À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE : SENTIMENT D'APPARTENANCE ET PARTICIPATION

Indicateurs A8, RSE 2004 : pp. 126-139

Sur la base des réponses des élèves de 15 ans (PISA-2000) à quelques items d'un questionnaire, un rapport thématique¹¹³ a analysé ce que l'auteur appelle l'engagement des élèves à l'égard de l'école. Selon J.D. Willms, auteur de ce rapport, « des chercheurs ont récemment utilisé le terme d'engagement en référence à la mesure dans laquelle les étudiants s'identifient aux résultats scolaires et en reconnaissent la valeur, et dans laquelle ils participent aux activités académiques et non académiques (...). Le présent rapport considère le sentiment d'appartenance et la participation comme des résultats importants en tant que tels de la scolarisation (...). L'engagement est probablement étroitement lié au succès économique des étudiants, à leur santé et à leur bien-être à long terme, et mérite dès lors d'être traité, en parallèle à la réussite académique, comme un résultat important de la scolarisation. » (pages 8-9).

Encart 4

L'engagement des jeunes à l'égard de l'école : sentiment d'appartenance et participation

Les jeunes ont été invités à indiquer leur degré d'accord (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ») avec huit propositions :

« Mon école est un endroit où ... » :

1. Je me sens mal intégré (ou hors du coup).
2. Je me fais facilement des amis.
3. Je me sens chez moi.
4. Je me sens souvent mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place.
5. Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.
6. Je me sens seul.
7. Je n'ai pas envie d'aller.
8. Je m'ennuie souvent.

Sur la base d'une analyse factorielle, seuls les six premiers items ont été retenus pour constituer ce que l'auteur appelle l'indice de sentiment d'appartenance.

Une autre question portait sur la fréquence de certains comportements. Il s'agissait de compléter trois propositions débutant par

« Au cours des deux dernières semaines de cours complètes, combien de fois ... » :

1. Avez-vous manqué l'école ?
2. Avez-vous brossé des cours ?
3. Êtes-vous arrivé(e) en retard à l'école ?

en choisissant entre quatre propositions (« jamais », « 1 ou 2 fois », « 3 ou 4 fois », « 5 fois ou plus »).

Étant donné l'interdépendance des trois items (par exemple l'élève absent ne peut être en retard), J.D. Willms a intégré les réponses en un indice en pondérant différemment les réponses à chacun d'eux (pour la 1^{re} proposition, codes 6 / 4 / 2 ou 0 ; pour la 2^e, codes 4 / 5 / 3,0 / 1,5 et 0 ; pour la 3^e, codes 3 / 2 / 1 et 0). Le total des trois codes constitue ce que J.D. Willms appelle le score de participation.

Les deux indices ont été calculés de façon à ce que la moyenne des pays de l'OCDE soit de 500 et l'écart type de 100.

113 J.D. Willms (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA-2000*. Paris : Océ.



J.D. Willms parle également de « désaffection » dans le cas des élèves dont les scores aux deux indices sont inférieurs à des seuils de référence calculés sur la base de considérations théoriques et empiriques. La moyenne des pays de l'OCDE est de 24,5 % pour le sentiment d'intégration et de 20 % pour l'assiduité. Ces seuils étant arbitraires, on ne peut interpréter leurs valeurs absolues, mais les pourcentages des jeunes considérés comme étant d'un niveau faible par rapport à chacun des critères dans les différents pays peuvent être comparés.

Certaines interprétations de l'auteur du rapport thématique sont contestables, car les informations prises en considération ne suffisent pas à estimer l'engagement tel qu'il est décrit et analysé dans la littérature¹¹⁴. Il faut, à notre sens, s'en tenir plus strictement au contenu des questions utilisées et éviter les extrapolations ou les interprétations basées sur la littérature relative à l'engagement : les commentaires concerneront le sentiment d'intégration dans le groupe des pairs (plutôt que le sentiment d'appartenance, qui nous semble faire référence à d'autres aspects de l'institution scolaire), d'une part, et l'assiduité, d'autre part (plutôt que la participation, de façon à distinguer la simple présence ce que mesure cet indice de l'implication). Le double éclairage apporté par ces indices est, à notre sens, bien loin de refléter les différentes facettes de la notion d'engagement, telle qu'elle est abordée dans la littérature et citée par J.D. Willms lui-même : « *Le construct d'engagement inclut généralement une composante affective relative au sentiment d'appartenance des étudiants à l'école et à la force de leur identification avec les résultats de la scolarisation et de leur valorisation de ceux-ci, ainsi qu'une composante comportementale qui a trait à leur participation aux activités académiques et non académiques* » (2003, page 18). Moyennant ces précautions, les réponses des élèves soulèvent des questions importantes en ce qui concerne leur vécu et les différences culturelles entre pays et entre communautés.

1. Des différences dans le sentiment d'intégration et dans l'assiduité en fonction du pays

Les élèves belges sont les seuls Européens à manifester un sentiment d'intégration inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE. L'indice de sentiment d'intégration est plus élevé en Communauté française qu'en Communauté flamande.

Les élèves belges sont les seuls Européens à manifester un sentiment d'intégration inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE. L'indice de sentiment d'intégration est cependant plus élevé en Communauté française¹¹⁵ (486) qu'en Communauté flamande (473). En Autriche et en Suède, les scores de sentiment d'intégration sont élevés. En dehors de l'Union européenne, et parmi les pays de l'OCDE, la Corée, le Japon, la Pologne et la République tchèque sont les seuls systèmes éducatifs où le sentiment d'intégration est significativement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE.

En Belgique, l'indice d'assiduité est supérieur à la moyenne, mais la différence n'est pas significative. Ce sont en fait les élèves flamands qui obtiennent un indice de participation très élevé (534, c'est-à-dire le score le plus élevé parmi les pays européens, dépassé seulement par trois pays asiatiques et le Lichtenstein), tandis que le score de la Communauté française est très proche de la moyenne internationale (498). Au sein de l'Union européenne, seule l'Allemagne obtient un

114 Les réponses synthétisées dans l'indice « sentiment d'appartenance » reposent essentiellement sur des items évoquant la qualité des relations affectives, essentiellement avec les condisciples.

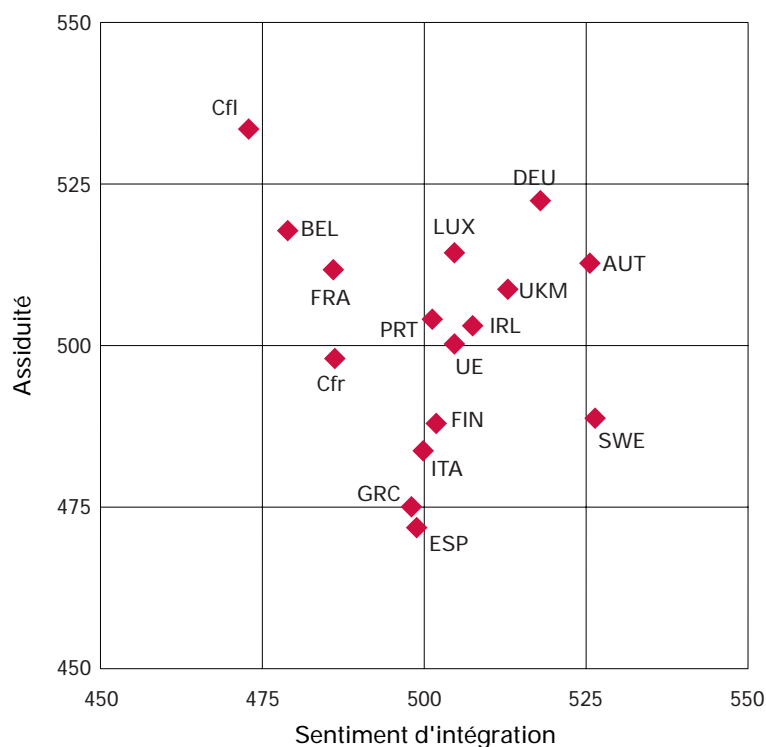
115 J.D. Willms a aimablement accepté de calculer les scores spécifiques des Communautés belges.



score significativement supérieur à la moyenne, tandis que l'Espagne et la Grèce obtiennent des scores significativement inférieurs. Sur l'ensemble des pays, le Japon est, cette fois, en tête du classement, avec un score moyen de 555.

Certains pays se caractérisent par un score de sentiment d'intégration supérieur au score d'assiduité (en particulier la Suède, l'Espagne et la Grèce, avec des différences respectives de 38, 27, 23), tandis que pour d'autres la situation est inverse (en particulier la Communauté flamande où la différence atteint 61 et la France où elle est de 26) et que pour d'autres encore, les valeurs des deux indices sont relativement proches.

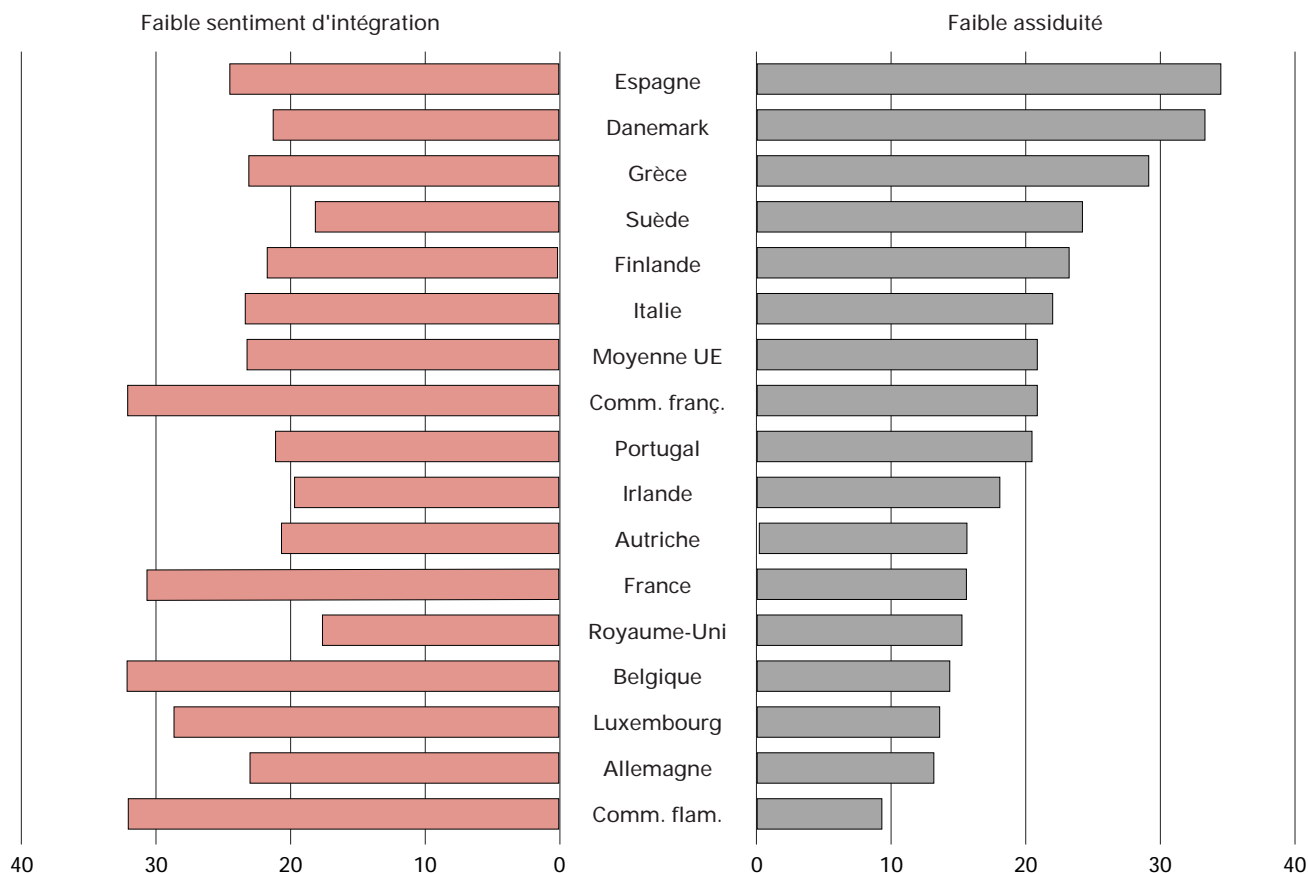
Figure 4.8 : Sentiment d'intégration et assiduité chez les élèves de 15 ans (PISA-2000).



Le pourcentage d'élèves considérés comme se sentant peu intégrés (voir l'encart 4 et la figure 4.9) est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (24,5 %) dans tous les pays de l'Union européenne sauf trois : le Luxembourg (28,3 %), la France (30,2 %) et surtout la Belgique (31,6 %). Les Communautés française et flamande obtiennent ici des scores quasi-identiques (respectivement 31,5 et 31,6 %). Le pourcentage d'élèves considérés comme peu assidus est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (20,0 %) dans cinq pays de l'Union européenne : le Portugal (20,1 %), l'Italie (21,7 %), la Finlande (21,3 %), la Suède (23,8 %), la Grèce (28,8 %) et surtout l'Espagne (34 %). La Belgique obtient ici un score de 14,1 %, sur la base d'une différence du simple au double entre les Communautés : en Communauté française, le taux d'élèves considérés comme peu assidus atteint 20,5 %, tandis qu'en Communauté flamande, ce taux n'est que de 9,1 %. Cet indice reflète sans doute une différence entre les deux systèmes éducatifs susceptible de contribuer à expliquer les différences dans les compétences des élèves.



Figure 4.9 : Proportion d'élèves considérés comme exprimant un faible sentiment d'intégration dans le groupe des pairs et peu assidus (PISA-2000).



La variation en fonction de l'établissement scolaire des proportions d'élèves considérés comme peu intégrés ou peu assidus a été étudiée : cette analyse vise à déterminer pour chaque système éducatif si d'éventuelles interventions devraient plutôt concerner l'ensemble des établissements ou cibler certains d'entre eux, et à permettre d'analyser les caractéristiques des établissements où la part de « désaffection » serait plus importante, dans le but de remédier à cette situation.

Dans la plupart des pays, les proportions d'élèves signalant un faible sentiment d'intégration varient de façon significative en fonction des établissements. Parmi les pays de l'Union européenne, seule la Suède fait exception. La variation est encore plus forte en ce qui concerne les élèves peu assidus : la différence est significative dans tous les pays.

2. Les relations entre sentiment d'intégration, assiduité et performances scolaires

Le rapport entre les deux indices d'engagement basés sur le questionnaire et entre ceux-ci et les performances des élèves a également été analysé.

Tableau 4.2 : Corrélations entre les scores de sentiment d'intégration, d'assiduité et les performances pour l'ensemble des pays de l'OCDE au niveau des élèves.

	Assiduité	Performance en littérature	Performance en culture mathématique	Performance en culture scientifique
Sentiment d'intégration	0,07	0,06	0,04	0,04
Assiduité		0,14	0,13	0,14

Au niveau individuel, la corrélation¹¹⁶ entre les deux indices est très faible (0,07 pour l'ensemble des pays de l'OCDE) et suggère que les deux dimensions sont largement indépendantes¹¹⁷. Elle est aussi positive, mais très faible, entre le sentiment d'intégration et les performances dans les trois domaines investigués par PISA-2000 (littérature, culture mathématique et culture scientifique) : la corrélation est respectivement de 0,06 - 0,04 et 0,04. Le fait de se sentir intégré est dès lors peu prédictif de la réussite scolaire. L'examen des items pris en considération suggère en effet que l'indice peut dans certains cas refléter un simple plaisir de retrouver ses copains à l'école, ... ce qui n'est pas, en tant que tel, gage d'implication dans le travail scolaire. La corrélation entre le score d'assiduité et les performances est un peu plus élevée : 0,14 pour la littérature et la culture scientifique et 0,13 pour la culture mathématique : plus les élèves sont assidus, meilleurs sont leurs résultats. La corrélation peu élevée au niveau individuel pourrait refléter des différences dans les normes des pays : ainsi les élèves finlandais obtiennent d'excellents résultats, malgré un taux d'élèves peu assidus supérieur à la moyenne (22,9 %).

En Belgique, principalement en Communauté française, les corrélations sont plus élevées que dans l'ensemble des pays de l'OCDE : les corrélations entre le score relatif au sentiment d'intégration et les performances dans les différentes disciplines varient de 0,09 (culture scientifique) à 0,13 (littérature et culture mathématique), tandis qu'en ce qui concerne le score d'assiduité, les corrélations sont de 0,31 (culture scientifique) ou de 0,33 (littérature et culture mathématique). Par contre, la corrélation entre les deux indices d'engagement reste proche de la valeur internationale (0,09).

Tableau 4.3 : Corrélations entre les scores de sentiment d'intégration, d'assiduité et les performances pour l'ensemble des pays de l'OCDE au niveau des établissements.

	Assiduité	Performance en littérature	Performance en culture mathématique	Performance en culture scientifique
Sentiment d'intégration	0,37	0,51	0,48	0,50
Assiduité		0,48	0,50	0,49

Lorsque les corrélations sont calculées au niveau des établissements (Tableau 4.3), leurs valeurs sont plus élevées. En particulier, la corrélation entre le sentiment d'intégration et l'assiduité est cette fois nettement

116 La corrélation mesure le lien entre les réponses de chaque élève à deux épreuves ou questions différentes. La corrélation peut varier de 0 à 1 et être de signe positif ou négatif. Plus l'indice se rapproche de +1, plus le lien entre les deux épreuves est fort.

117 Ce constat est de nature à renforcer les doutes quant à l'interprétation des scores à ces deux indices comme des indicateurs d'un concept plus global d'« engagement ».



positive (0,37) : les établissements où les élèves se sentent intégrés au groupe des pairs sont aussi ceux qui connaissent moins d'absentéisme ; en outre, plus les valeurs de ces deux indices sont élevées, meilleures sont les performances des élèves. Les corrélations entre les deux indices, d'une part, et les mesures de performances, d'autre part, sont très proches (de 0,48 à 0,51).

Les *Regards sur l'éducation 2004* présentent également les résultats d'une analyse typologique des deux scores examinés ici et des performances pour l'ensemble des élèves de l'OCDE. Cette analyse confirme la faiblesse des liens entre sentiment d'intégration et résultats : ainsi de « bons élèves » (résultat moyen de 521 en littérature) peuvent exprimer le sentiment d'un faible niveau d'intégration (score moyen de 387).

E. DES INDICATEURS OÙ LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE N'EST PAS PRÉSENTE

Indicateur A4 , RSE 2003 : pp. 69-77 et Indicateur A5, RSE 2004 : pp. 94-103

La non-participation de la Communauté française à certaines enquêtes (ou à certaines options) internationales s'explique par deux types de raisons.

Depuis plus de 40 ans, la Communauté française participe régulièrement aux enquêtes de l'*Association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires* (IEA). Les *Clés de lecture n°6* mettent en évidence que la Communauté française a participé à 29 campagnes sur 45 et font apparaître l'éventualité de difficultés liées au calendrier : ainsi, il arrive qu'une étude soit partiellement concomitante à une autre. C'est la seule explication de la non-participation à PIRLS-2001 : cette étude a commencé alors que la Communauté française était toujours engagée dans l'étude relative à la citoyenneté (CIV-ED) et les ressources disponibles ne permettaient pas de mener de front deux enquêtes internationales. Depuis la fin du CIV-ED, la Communauté française s'est engagée activement dans la préparation du 2^e cycle de l'enquête sur la littérature à l'école primaire, PIRLS-2006. Seul l'établissement d'un calendrier à long terme des différentes enquêtes internationales permettrait à la Communauté française de planifier sa participation aux différentes opérations. Malgré des tentatives en ce sens et une volonté politique maintes fois exprimée par les autorités responsables de PISA-2000 de coordonner les divers travaux, l'idée se heurte à divers obstacles, dont la difficulté, pour un organisme tel que l'IEA, d'anticiper avec précision sur les ressources qui seront disponibles pour telle ou telle enquête.

Par contre, la non-participation de la Communauté française à l'option de PISA-2000 consacrée à l'apprentissage autorégulé repose sur des raisons plus fondamentales : il s'agit ici de réticences exprimées par le Comité d'accompagnement de PISA-2000 tant à propos de la méthodologie de l'enquête qu'en ce qui concerne les options philosophiques sous-jacentes (voir le point 3).



1. Les lecteurs de 4^e année

Indicateur A4, RSE 2003 : pp. 69-77

La Communauté française n'a pas participé à la première enquête PIRLS-2001, mais certains résultats de cette enquête méritent cependant d'être mentionnés.

Encart 5

L'enquête PIRLS-2001

Tout comme PISA-2000, les responsables de PIRLS-2001 considèrent la lecture comme « *un processus interactif et constructif et soulignent l'importance de la capacité des élèves à réfléchir et à utiliser la lecture à différentes fins* ». Les deux définitions conduisent à envisager « *une série de processus, d'approches et de facultés qui varient selon les lecteurs, les types d'écrits et les finalités ou les situations de la lecture* »¹¹⁸.

PIRLS-2001 est centré sur l'acquisition de la capacité à lire.

La population cible de PIRLS-2001 est constituée des élèves qui fréquentent l'année d'études supérieure parmi les deux années d'études consécutives qui comptent le plus d'élèves de 9 ans au moment du test.

La première enquête PIRLS-2001, dont les résultats sont présentés dans *Regards sur l'éducation 2004*, a recueilli ses données en 2001. Sept pays de l'Union européenne y ont participé : l'Allemagne, la France, la Grèce, l'Italie, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre et Écosse) et la Suède. Dix pays de l'Union européenne (Allemagne, Autriche, Belgique - Communauté française, Danemark, Angleterre, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Suède) se préparent à participer à la prochaine enquête PIRLS-2001, pour laquelle les données seront recueillies en 2006.

Contrairement à PISA-2000, PIRLS-2001 sélectionne les élèves en fonction de l'année d'études fréquentée. Malgré la rigueur de la définition de la population, ce choix méthodologique se reflète dans des différences, parfois importantes, dans l'âge moyen des élèves interrogés : ainsi, en ce qui concerne les pays de l'Union européenne, les âges moyens vont de 9,8 (Italie et Écosse) à 10,8 (Suède). Dans un domaine où les apprentissages proprement scolaires se doublent des expériences extérieures, l'âge moyen explique 49 % des écarts observés entre les scores des onze pays qui ont participé à la fois à PISA-2000 et à PIRLS-2001.

Ce résultat souligne l'importance des choix en matière de population cible, ainsi que la nécessité de prendre en compte les modalités d'une enquête lors de l'interprétation de ses résultats. Ainsi, le mode d'échantillon de PISA-2000 (les élèves de 15 ans, quel que soit leur parcours scolaire) permet de comparer les compétences des élèves de différents pays à âge égal ; à certaines conditions, il est possible d'analyser les performances d'élèves d'un âge donné selon l'année d'études ou la filière. En revanche, la définition de la population cible retenue par PISA-2000 se prête très mal à une analyse de l'impact des stratégies pédagogiques des enseignants, puisque les élèves proviennent généralement d'une variété de classes. L'échantillon cible de PIRLS-2001 combine un critère d'âge (9 ans) et l'année d'études. L'un et l'autre critères peuvent varier d'un pays à l'autre (âges moyens de 9,8 à 10,8 et années d'études 4 ou 5), mais l'appartenance des élèves testés à une même classe permet, toujours à certaines conditions, de mettre en relation certaines caractéristiques de la classe, comme les pratiques pédagogiques de l'enseignant, et les résultats.

118 OcdÉ (2003). *Les Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'ocdÉ 2003*. Paris : ocdÉ, p.72.



Tout comme PISA-2000, PIRLS-2001 montre que des scores moyens élevés ne sont pas incompatibles avec des écarts réduits entre les élèves d'un même pays : sur l'ensemble des seize systèmes éducatifs participants, deux pays européens, les Pays-Bas et la Suède, obtiennent les moyennes les plus élevées, tout en maintenant au plus bas les écarts entre les quartiles inférieur et supérieur.

2. Les tendances des performances en lecture des élèves de 4^e année

Indicateur A5, RSE 2004 : pp. 94-103.

L'indicateur compare les résultats des élèves de 4^e année en 1991 (*Reading Literacy Study*) et en 2001 (PIRLS-2001) dans les neuf pays qui ont participé à ces deux enquêtes menées par l'IEA : les tendances sont analysées sur la base de l'administration, en 2001, du questionnaire déjà utilisé en 1991 (Étude sur l'évolution des compétences en lecture).

La Communauté française a participé à la première étude, mais pas à la seconde et ses résultats ne sont dès lors pas abordés.

3. L'apprentissage autorégulé¹¹⁹

Indicateur A10, RSE 2003 : pp. 126-140

PISA accorde une grande importance aux compétences dites « transversales » et leur ménage une place lors de chacun des cycles : en 2000, il a été décidé de permettre aux pays qui le souhaitaient d'évaluer les stratégies au moyen desquelles les élèves contrôlent leur propre apprentissage. Le module « Apprentissage autorégulé » constitue une option internationale, c'est-à-dire que la mise au point des instruments d'enquête et l'analyse des résultats ont été gérés de façon centralisée, comme les informations sur les compétences des élèves et les autres questionnaires, mais que chaque pays avait l'opportunité de décider s'il souhaitait ou non investiguer ce champ. Parmi les pays de l'Union européenne, douze systèmes éducatifs (Allemagne, Autriche, Communauté flamande de Belgique, Danemark, Écosse, Finlande, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Suède) ont mis en oeuvre cette facette de PISA, tandis que l'Angleterre, l'Espagne, la France, la Grèce et l'Irlande, ont, comme la Communauté française, décidé de ne pas y participer.

Les réticences du Comité d'accompagnement de PISA-2000 se fondaient sur une divergence de vue entre les chercheurs impliqués en Communauté française et les responsables de cette option en ce qui concerne la méthodologie de recueil de données : les élèves ont été invités à indiquer une fréquence ou un degré d'accord à propos de propositions qui toutes sauf une sont orientées dans le même sens (il est toujours plus positif de produire le comportement plus fréquemment ou d'être davantage d'accord). Cette approche, défendue par les auteurs de l'échelle, a semblé peu pertinente dans la mesure où elle risquait de donner lieu à des réponses stéréotypées et de renforcer l'effet de la désirabilité sociale.

Cette divergence de vue en ce qui concerne la méthodologie se doublait de certaines réserves quant aux valeurs sous-jacentes à l'instrument : ainsi, l'étude de la motivation porte sur quatre variables : la motivation instrumentale (apprendre parce que cela peut être utile), l'intérêt pour la lecture et pour les mathématiques (plaisir dans l'activité), l'effort et la persévérance dans l'apprentissage. Il s'agit d'une perspective utilitariste, qui ne laisse aucune place à l'apprentissage par envie de développer ses compétences.

119 Voir C. Artelt, J. Baumert, N. Julius-McElvany & J. Peschar (2003). *Learners for life : Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris : ocdÉ.

CHAPITRE 5

NIVEAU DE FORMATION, INSERTION PROFESSIONNELLE ET DIPLÔMES

Indicateurs A1 à A4, RSE 2004 : pp. 45 à 93, indicateurs A10 et A11, RSE 2004 : pp. 157 à 195 et indicateurs C4 et C5, RSE 2004 : pp. 340 à 380.

A. NIVEAU DE FORMATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE

1. Qu'est-ce que le capital humain ?

La notion de capital humain a été imaginée par des économistes dans les années 60 pour décrire la qualité de la main d'œuvre, notamment par rapport à son niveau de formation. De nombreux auteurs se sont intéressés au problème de sa définition et de sa mesure. L'OCDE¹²⁰ adopte une acception relativement large de cette notion, en définissant le capital humain comme « les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique. [...] Le capital humain constitue donc un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il peut croître, se réduire ou devenir inutile. Il subit différentes influences et provient de différentes origines, notamment, mais pas seulement, d'un apprentissage organisé sous la forme de l'éducation et de la formation. Les quatre éléments (connaissances, qualifications, compétences et autres qualités personnelles) peuvent se combiner de différentes manières suivant les individus et suivant le contexte dans lequel ils sont utilisés » (1998, pp. 9-10). Dans cette optique, l'enseignement et la formation sont des endroits privilégiés où se développe le capital humain. La définition permet également de prendre en compte le milieu familial, mais aussi le lieu de travail ou encore la vie quotidienne de tout citoyen comme lieux de développement du capital humain. Cette acception large de la notion de capital humain se retrouve dans des publications ultérieures de l'OCDE, qui, en 2001¹²¹, propose la définition suivante : « les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique » (p. 18).

Pour mesurer cette forme de capital immatériel, on recourt souvent au nombre d'années d'études effectuées ou aux diplômes ou titres obtenus par un individu. Il s'agit d'une solution relativement simple, plus rapide ou plus économique que la mise en place d'autres instruments de mesure estimant, par exemple, les compétences des personnes dans différents domaines comme le font les enquêtes PISA¹²², IALS¹²³ ou ALL¹²⁴. Cette solution pose cependant un certain nombre de problèmes, tant au niveau de la Communauté française qu'au niveau international : « En effet, même si la Communauté française de Belgique a défini il y a quelques années (1999) les compétences attendues à 14 ans, puis à la fin de la scolarité obligatoire, il n'en subsiste pas moins que les élèves issus de notre

120 OCDE (1998). *L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale*. Paris : OCDE.

121 OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE.

122 L'OCDE a abondamment recouru dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation* aux données sur les compétences en littératie des adultes recueillies via l'enquête IALS, à laquelle la Communauté française n'avait pas participé.

123 *International Adult Literacy Survey* : enquête internationale mesurant les compétences en littératie des adultes.

124 *Adult Literacy and Lifeskills Survey* : enquête internationale mesurant les compétences des adultes en littératie, numéracie et résolution de problèmes (succède à IALS).

système d'enseignement peuvent maîtriser une palette plus ou moins large de compétences toujours certifiées de manière locale, c'est-à-dire au niveau de l'école qu'ils fréquentent, et selon des modalités et des niveaux d'exigences fort peu normalisés. Cela conduit notamment à des taux de réussite de formations ultérieures qui peuvent se révéler très variables. Par ailleurs, les compétences réelles de la population étant très diverses, en dépit d'un titre identique, il peut s'avérer délicat de se limiter à celui-ci, qu'il s'agisse de recrutement sur le marché du travail ou d'analyse des parcours »¹²⁵. En outre, une mesure basée sur des titres ou diplômes obtenus ne permet pas de prendre en compte des compétences acquises par l'expérience professionnelle, ou dans les dispositifs d'enseignement et de formation continue lorsqu'ils ne sont pas certifiés, ou encore par des activités d'apprentissage informel. Cela est d'autant plus problématique que l'on reconnaît aujourd'hui l'importance d'un apprentissage tout au long de la vie, qui se prolonge donc au-delà des connaissances et compétences acquises dans les systèmes éducatifs. L'utilisation des diplômes obtenus pose un dernier problème en Communauté française : la base de données utilisée pour recueillir l'information *l'Enquête sur les Forces de Travail* permet en effet des analyses au niveau des Régions, mais pas des Communautés. Aussi, afin de fournir des informations pour la population francophone de Belgique, nous avons effectué les analyses pour les Régions wallonne et bruxelloise chaque fois que les données dont nous disposons le permettaient¹²⁶, les données de la Région flamande sont également incluses à titre comparatif.

Encart 6

L'Enquête sur les Forces de Travail

Les données fournies par la Belgique à l'OCDE concernant le niveau de formation de la population adulte, la situation sur le marché du travail et la participation aux dispositifs d'éducation et de formation continues sont recueillies grâce à *l'Enquête sur les Forces de Travail* (EFT). Au niveau européen, cette enquête est coordonnée par Eurostat. L'EFT est menée en Belgique par l'Institut National de Statistique, qui fournit les résultats au niveau national, mais également au niveau des trois Régions du pays (INS, 2003). L'OCDE publie uniquement les résultats nationaux.

En Belgique, la population de référence est constituée des personnes résidant sur le territoire belge âgées de 15 ans et plus interrogées durant toute l'année 2002. L'échantillon comprend 47.840 ménages, soit 92 494 personnes d'âge actif (15 ans et plus). Comme beaucoup d'enquêtes, l'EFT repose sur un échantillon de la population. Les résultats sont donc toujours sujets à des erreurs d'échantillonnage (INS, 2003)¹²⁷.

Dans l'édition 2004 de *Regards sur l'éducation*, l'accent a été mis sur l'évolution des liens entre le niveau d'éducation et le statut sur le marché de l'emploi pour la période 1991-2002. Cette approche est intéressante car elle permet de prendre un peu de recul et d'analyser l'évolution des phénomènes. La perspective diachronique sera par conséquent privilégiée dans ce chapitre.

125 A.Baye, M.Demeuse, G.Hindryckx, Ch.Mainguet. (2002). Analyse exploratoire de la phase pilote de l'enquête Adult Literacy and Lifeskills Survey : pratiques de formation professionnelle et développement des compétences. In Centre Interuniversitaire de Formation Permanente. *Capital humain et marchés du travail : perspectives régionales et européennes*. Rapport préparatoire de la Commission 2. XV^e Congrès des économistes belges de langue française. Charleroi.

126 Les analyses ont été effectuées sur la base des données publiées par l'Institut National des Statistiques (2003). *Emploi et chômage. Enquête sur les Forces de Travail 2002*. Bruxelles : Ministère des Affaires Économiques.

127 Institut National de Statistique (2003). *Emploi et chômage. Enquête sur les forces de travail 2002*. Bruxelles : Ministère des Affaires Économiques, pp. 7-10.

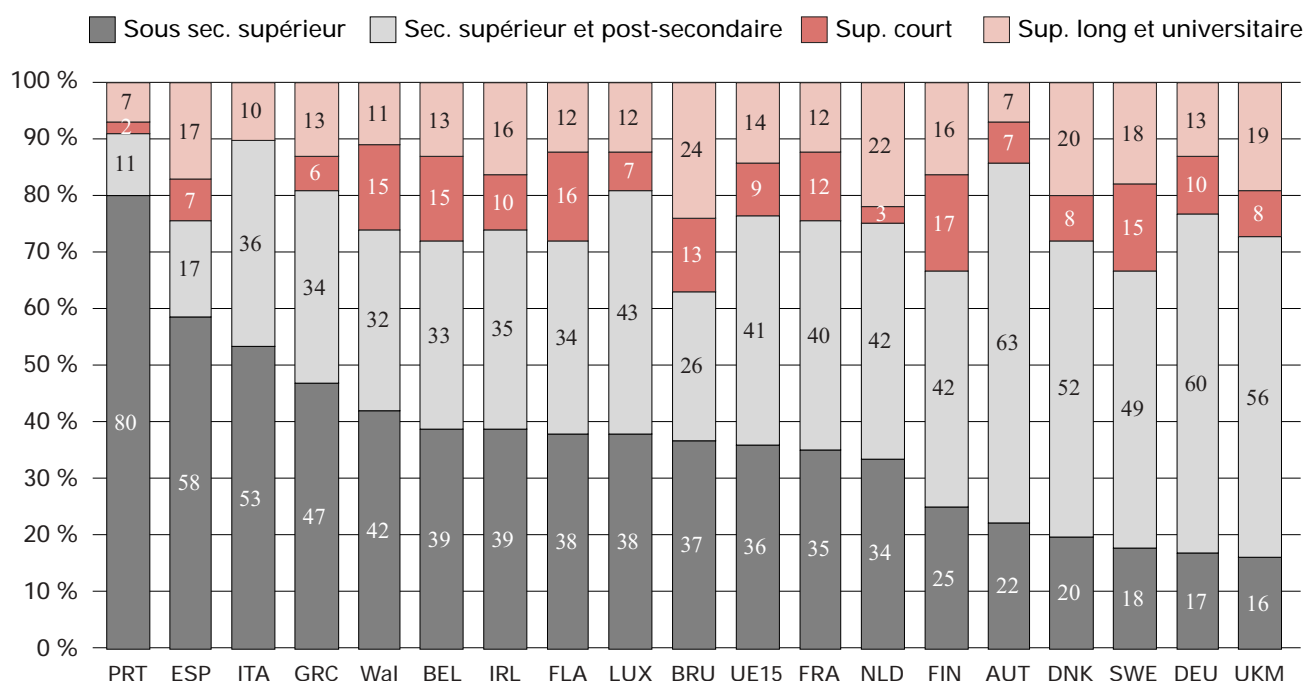
2. Niveau d'éducation de la population adulte

Indicateur A1, RSE 2004 : pp. 45-55

En Belgique, 28 % de la population est détenteur d'un diplôme de l'enseignement supérieur, ce qui est supérieur à la moyenne européenne (23 %).

Cet indicateur donne une mesure du niveau d'éducation de la population adulte (25-64 ans) dans les pays de l'Union européenne. Il montre la répartition des plus hauts niveaux de diplômes obtenus par les adultes dans les différents pays. La Belgique et ses Régions se caractérisent par une double particularité. Premièrement, la proportion de personnes peu diplômées (qui ne possèdent pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur) y est relativement importante, puisqu'elle représente plus d'un tiers de la population des 25-64 ans. À cet égard, la moyenne belge (39 %) est légèrement supérieure à la moyenne européenne (36 %), mais on remarque clairement que cette moyenne recouvre des situations nationales très contrastées : au sud de l'Europe, plus de la moitié des adultes ont déclaré ne pas posséder de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, tandis que dans certains pays du nord et de l'est, moins d'un quart des personnes sont dans cette situation. Les pays du centre de l'Union sont dans des situations intermédiaires. La seconde particularité belge est la proportion relativement élevée de personnes diplômées de l'enseignement tertiaire (supérieur court ou long et universitaire). Vingt-huit pour cent des personnes résidant en Belgique ont déclaré posséder un tel diplôme, contre 23 % en moyenne dans les pays de l'Union. La situation belge est dans ce domaine proche de celle du Royaume-Uni et de l'Irlande. Seuls les pays nordiques (Finlande, Suède, Danemark) et le Royaume-Uni combinent des proportions plus élevées de personnes fortement diplômées et de faibles proportions d'adultes peu qualifiés.

Figure 5.1. Niveaux d'éducation atteints par les adultes (25-64 ans) dans les pays de l'Union européenne (en %)¹²⁸ (2002).



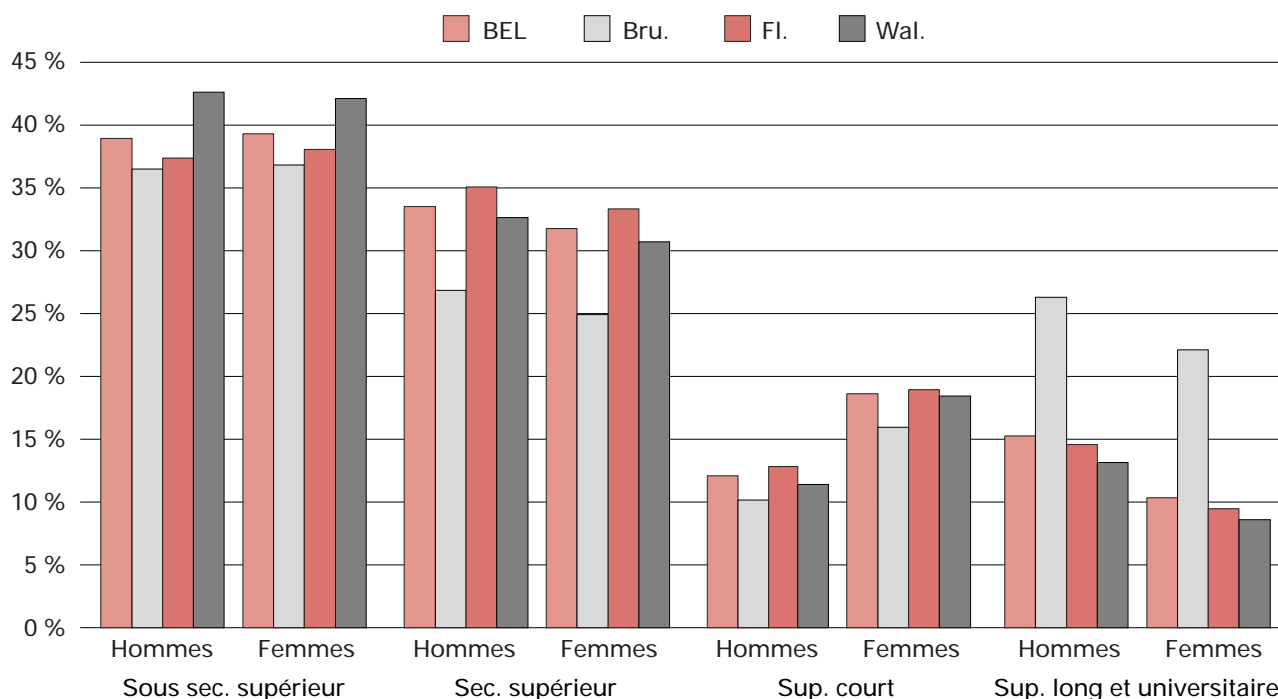
Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de la proportion de personnes n'ayant pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

¹²⁸ Pour l'Union européenne, une moyenne non pondérée (chaque pays a le même poids, et non le poids que représente l'ensemble de sa population dans l'Union) a été calculée.

L'examen de la répartition des niveaux d'éducation atteints en fonction du sexe fait apparaître des profils de diplômation contrastés pour les hommes et les femmes. Dans quelques pays européens, ces différences sont marquées (les différences supérieures à six points de pourcentage ont été retenues) dès les niveaux d'enseignement de base. Ainsi, en Grèce et en Italie, des différences importantes apparaissent dans le niveau de formation pré-primaire et primaire de la population adulte, en faveur des hommes. En Autriche et en Allemagne, de telles disparités se marquent, également en faveur des hommes, au niveau du premier cycle du secondaire. En France, au Danemark et en Autriche, les hommes sont plus nombreux à disposer d'un diplôme d'enseignement secondaire supérieur.

En Belgique, ainsi que dans les trois Régions du pays, la proportion d'hommes et de femmes peu diplômés ou diplômés de l'enseignement secondaire supérieur uniquement est presque identique. Des différences apparaissent dans l'enseignement supérieur : l'enseignement supérieur de type court est plus féminin, et l'enseignement supérieur de type long ou universitaire diplôme plus d'hommes. En Finlande aussi, la proportion de femmes diplômées de l'enseignement supérieur de type court est plus importante que la proportion d'hommes, mais l'enseignement supérieur de type long ou universitaire diplôme de manière égale les deux sexes. En Allemagne, au Luxembourg et aux Pays-Bas, l'enseignement supérieur de type long et universitaire diplôme plus d'hommes, et au Danemark, plus de femmes, mais l'enseignement supérieur court diplôme peu ou prou la même proportion d'hommes que de femmes. Ainsi, la Belgique est le seul pays européen où les différences de niveau de diplômation dans l'enseignement supérieur sont aussi marquées entre les sexes en fonction du type d'enseignement supérieur considéré (supérieur court ou supérieur long et universitaire).

Figure 5.2. Niveaux d'éducation atteints par les adultes (25-64 ans) en Belgique et dans ses trois Régions, par sexe (en %) (2002).



3. Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou supérieures et niveau de formation de la population adulte

Indicateur A2, RSE 2004 : pp.56-65 et indicateur A3, RSE 2004 : pp.66-85

Les pays européens misent sur une population qualifiée pour relever les défis économiques et sociaux actuels et futurs. Dans ce contexte, disposer d'un diplôme de fin d'études secondaire apparaît être le bagage minimum requis pour s'insérer sur les marchés du travail, puisque les jeunes qui quittent l'école sans ce niveau de diplôme ont plus de mal que les autres à trouver et conserver un emploi¹²⁹. Bien que le niveau de diplôme ne garantisse pas nécessairement la qualité des acquis, et que d'autres mesures complémentaires concernant les résultats des élèves dans différents domaines apportent des informations très utiles pour les pays¹³⁰, il constitue tout de même une bonne indication des qualifications de la population adulte.

Pour cerner l'évolution de cette « réserve de main-d'œuvre », *Regards sur l'éducation 2004* propose la comparaison des niveaux d'éducation atteints par différentes générations. Comme l'illustrent les figures 5.3 et 5.4 ci-dessous, les pays peuvent avoir des profils très différents, marqués par le poids du passé.

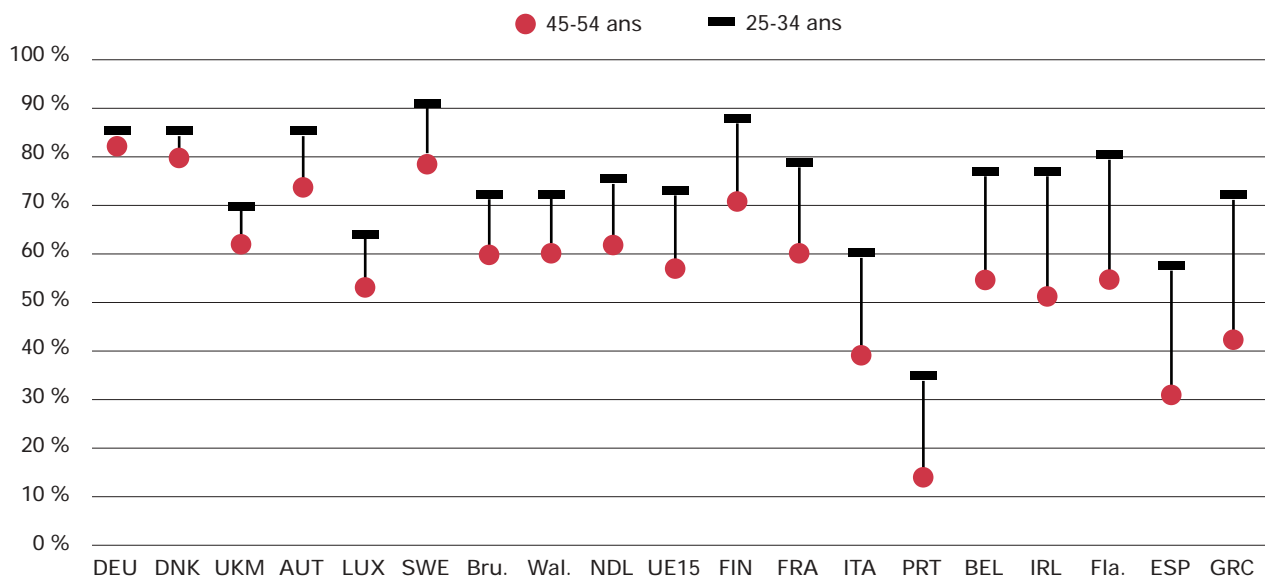
En Région wallonne, 60 % de la population de 45 à 54 ans possèdent un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur pour 73 % des 25 à 34 ans.

Ainsi, dans certains pays comme l'Allemagne, le Danemark ou la Suède, la très grande majorité (80 %) de la génération des 45-54 ans dispose déjà d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, l'évolution du taux d'obtention de ce diplôme par la génération des 25-34 ans est donc moins marquée que dans d'autres pays, qui partaient d'une situation bien moins favorable, comme, par exemple, l'Espagne et la Grèce, qui sont les pays où les différences intergénérationnelles entre les 25-34 ans et les 45-54 ans sont les plus élevées des pays de l'Union. La Belgique se caractérise également par une forte progression au niveau des titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Lorsque l'on différencie les trois Régions du pays, on voit que c'est surtout la Région flamande qui a progressé dans ce domaine. En effet, alors que 55 % des 45-54 ans en Flandre déclarent avoir un titre de l'enseignement secondaire supérieur, plus de 80 % de la génération des 25-34 ans disent maintenant posséder ce niveau d'études, soit une progression de 26 points de pourcentage. En Région wallonne et à Bruxelles, la progression est respectivement de 14 et 13 points de pourcentage, plus proche de la progression moyenne au niveau des pays de l'Union européenne.

129 Voir à ce sujet l'analyse des indicateurs C4 et C5 ci-dessous (5.6).

130 Voir à ce sujet les analyses proposées dans le chapitre 4 sur les acquis des élèves.

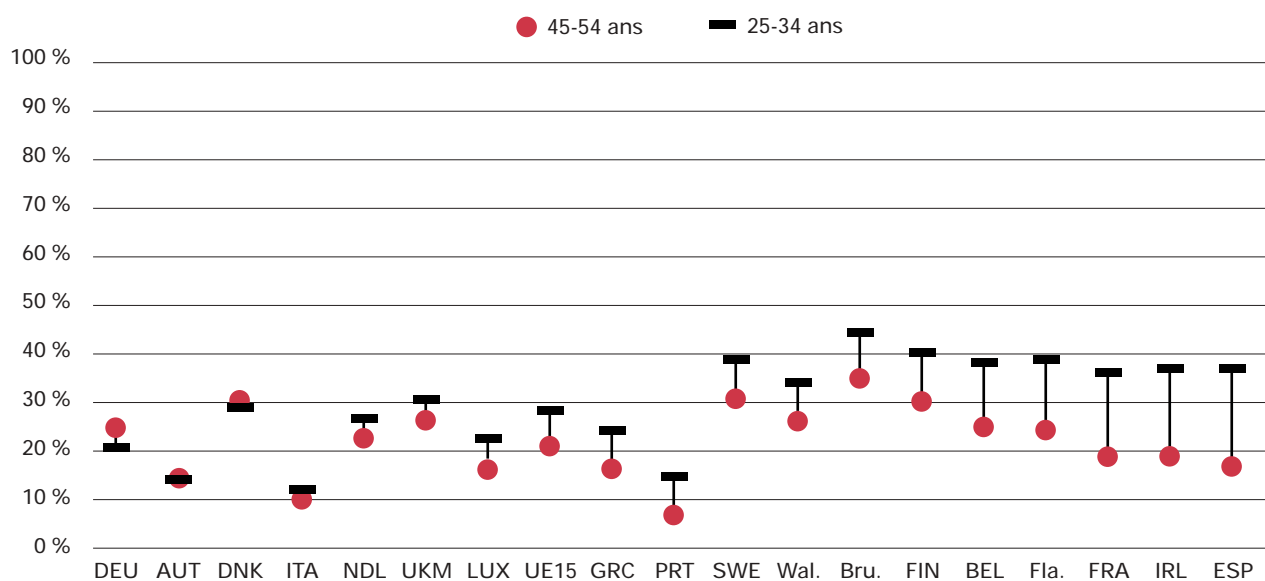
Figure 5.3. Évolution du pourcentage de personnes au moins diplômées de l'enseignement secondaire supérieur dans les pays de l'Union européenne : différences entre la génération des 25-34 ans et celle des 45-54 ans (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de l'augmentation du niveau d'éducation entre la génération des 45-54 ans et celle des 25-34 ans.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur (enseignement supérieur de type court, long ou universitaire), les trois Régions belges ont progressé plus que les autres pays de l'Union ne l'ont fait en moyenne. En outre, avec la Finlande, la Suède, l'Irlande, la France et l'Espagne, la Belgique fait partie du groupe de pays dont au moins un tiers de la jeune génération (25-34 ans) possède un titre de l'enseignement supérieur.

Figure 5.4. Évolution du pourcentage de personnes au moins diplômées de l'enseignement supérieur dans les pays de l'Union européenne : différences entre la génération des 25-34 ans et celle des 45-54 ans (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de l'augmentation du niveau d'éducation entre la génération des 45-54 ans et celle des 25-34 ans.

Une autre façon d'illustrer l'évolution du niveau de formation de la population adulte est de présenter les données recueillies au fil des enquêtes demandant aux personnes le plus haut de niveau de diplôme obtenu. L'édition 2004 de *Regards sur l'éducation* présente les données disponibles recueillies lors de sept vagues d'enquêtes, couvrant une période allant de 1991 à 2002.

Encart 7

Changements méthodologiques intervenus dans l'Enquête sur les Forces de Travail¹³¹

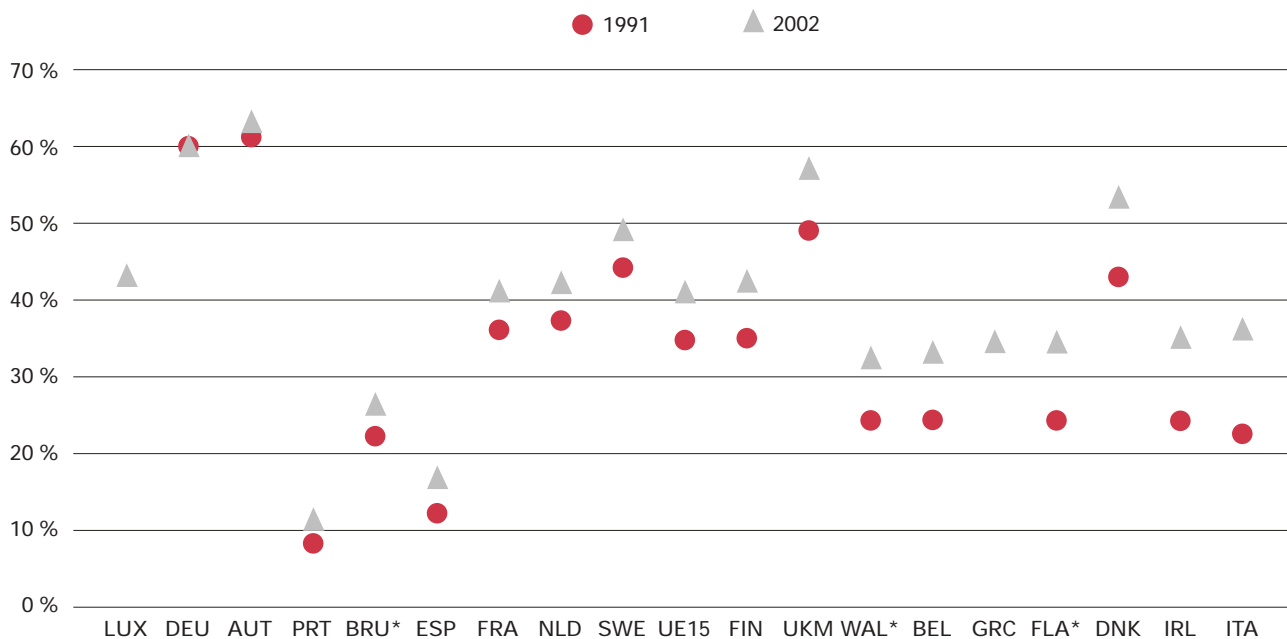
Il faut souligner les changements intervenus dans la méthodologie du recueil des données *via l'Enquête sur les Forces de Travail* sur la période 1991-2002. S'ils assurent dans l'avenir une meilleure qualité et comparabilité des données, ces changements peuvent rendre certaines données peu comparables d'une année à l'autre. Ainsi, en 1998, une enquête trimestrielle continue a remplacé l'enquête annuelle « de printemps » en place dans certains pays depuis 1983. Dans certains pays, les changements ne sont pas encore effectifs : six États membres étaient passés à une enquête continue en 1998, quatorze en 2002, et le changement n'interviendra que cette année (2005) en Allemagne. L'évolution de certaines statistiques sensibles aux variations saisonnières (on peut penser à l'emploi ou encore à la participation à la formation continue qui peuvent, par exemple, différer en fonction de la conjoncture ou des vacances scolaires) pourrait donc être affectée par ces changements méthodologiques. Les indicateurs présentés ici devraient ne pas y être trop sensibles.

Contrairement aux données présentées plus haut, il s'agit de pourcentages calculés sur l'ensemble des 25-64 ans (et non de tranches d'âge particulières). Au niveau de la possession d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, la figure 5.5 ne présente pas la proportion de personnes au moins diplômées de ce niveau (comme le fait la figure 5.4), mais bien la proportion de celles déclarant que le plus haut niveau de leur diplôme correspond à celui de l'enseignement secondaire supérieur.

Ces remarques faites, il convient de pointer la progression de la Belgique au fil des années dans les deux domaines : l'évolution est plus importante qu'en moyenne au niveau de l'Union européenne, bien qu'il faille noter aussi que la Belgique avait plus de progrès à faire dans l'élévation du niveau de formation de sa population que d'autres pays, et que certains, comme le Danemark ou le Royaume-Uni pour ce qui est de l'enseignement secondaire supérieur, et la Finlande et la Suède pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, continuent de progresser fortement, alors que leurs taux de détenteurs de ces diplômes sont déjà relativement élevés.

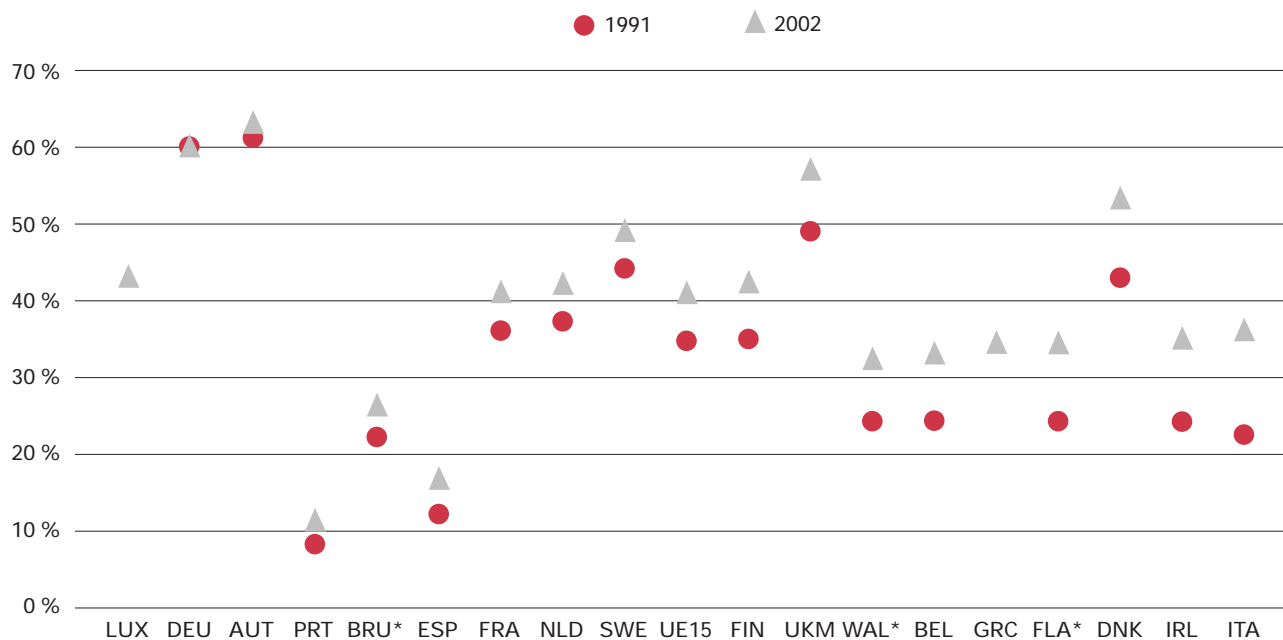
131 Pour des informations méthodologiques plus détaillées concernant cette enquête, consulter le site <http://statistiques.wallonie.be> (cfr référence au futur site où seront placées les notes méthodologiques suite au projet Région wallonne).

Figure 5.5. Évolution (1991-2002) du pourcentage de diplômés (25-64 ans) de l'enseignement secondaire supérieur et post-secondaire.



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de l'augmentation de la proportion de détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur entre 1991 et 2002.

Figure 5.6. Évolution (1991-2002) du pourcentage de diplômés (25-64 ans) de l'enseignement supérieur.



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de l'augmentation de la proportion de détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur entre 1991 et 2002.

4. Situation sur le marché du travail et niveau de formation

Indicateur A10 RSE 2004 : pp. 157-175

Cet indicateur étudie la relation entre le niveau d'éducation des personnes et leur situation sur le marché du travail. Comme l'illustre la figure 5.7, dans tous les pays de l'Union européenne, un niveau de formation élevé va de pair avec des taux d'emploi élevés¹³². Ainsi, dans tous les pays, les taux d'emploi des personnes diplômées de l'enseignement supérieur ou universitaire dépassent les 80 % tandis que les taux d'emploi des personnes qui n'ont pas le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteignent rarement les 60 %. La Belgique, en particulier la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale, a la particularité d'être, avec le Royaume-Uni, le pays où la différence entre les plus et les moins qualifiés est la plus accusée : les personnes qui n'ont pas atteint le niveau du secondaire supérieur (42 % en Wallonie et 37 % à Bruxelles) y sont particulièrement fragiles par rapport au marché de l'emploi, puisque leurs taux d'emploi sont les plus faibles des pays de l'Union.

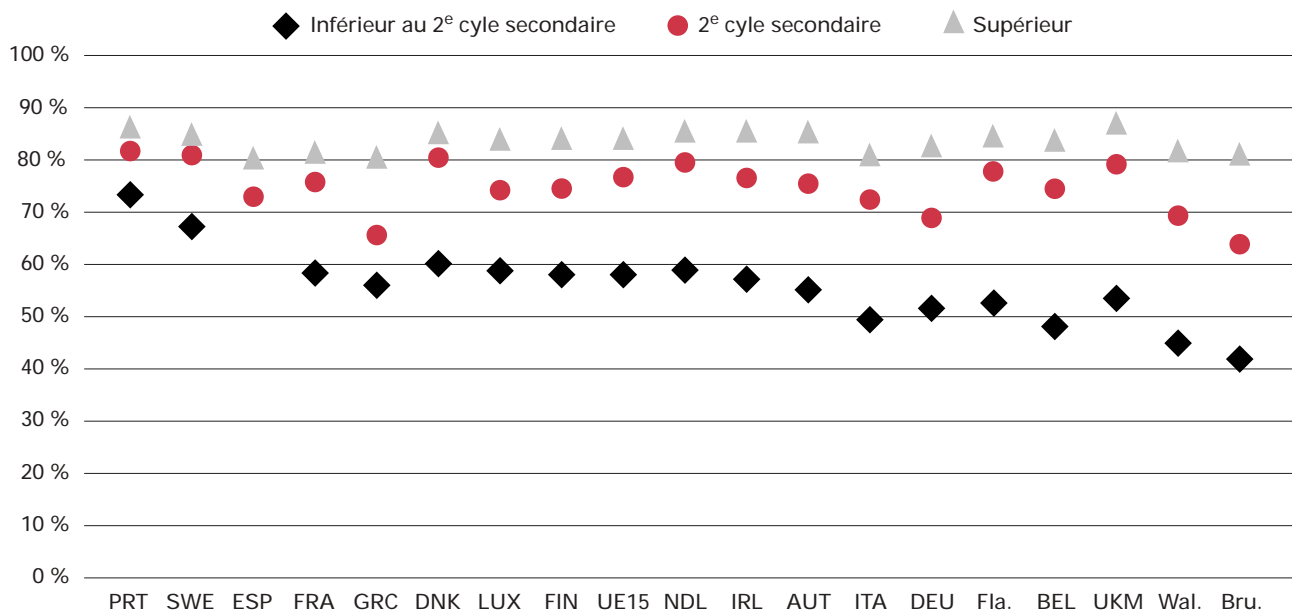
Ce constat amène à amorcer une réflexion sur l'importance de l'équité du système éducatif en Communauté française : dans un contexte où le niveau d'éducation est particulièrement déterminant pour l'accès à l'emploi et le maintien dans celui-ci, il est sans doute plus important qu'ailleurs de lutter contre les phénomènes de décrochage scolaire avant l'obtention d'une certification au terme de l'enseignement obligatoire.

Comme le montre la figure 5.7, dans la plupart des pays, un véritable fossé sépare les non-diplômés de l'enseignement secondaire supérieur des autres personnes en termes de taux d'emploi. Les différences entre les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et de l'enseignement supérieur sont moins accusées, même si elle sont parfois importantes. Tout se passe comme si le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur jouait un rôle de « marqueur » par rapport au marché de l'emploi. Comme le souligne l'OCDE, « cet écart pourrait surtout être imputable à des retraits du marché du travail plus précoces pour les personnes les plus qualifiées. Les personnes dont le niveau de formation est plus élevé tendent à occuper un emploi plus longtemps que les autres » (2004, p. 159).

En matière de taux d'emploi, les différences sensibles en fonction du niveau d'éducation se combinent à d'importantes différences entre les hommes et les femmes. Ainsi, en général dans les pays de l'Union européenne, et notamment en Belgique, les taux d'emploi des femmes peu qualifiées sont particulièrement bas. En Région wallonne et à Bruxelles, ils avoisinent les 30 %, alors que celui des hommes d'un niveau d'éducation comparable dépassent 50 % dans les deux Régions (et est proche de 60 % en Région wallonne). Dans ces deux Régions, l'écart entre les hommes et les femmes est encore important pour les personnes diplômées de l'enseignement secondaire supérieur seulement, puisqu'il est d'environ 15 points de pourcentage. Les différences de taux d'emploi sont moins accentuées pour les diplômé(e)s de l'enseignement supérieur : elles atteignent huit points de pourcentage en Wallonie et à Bruxelles.

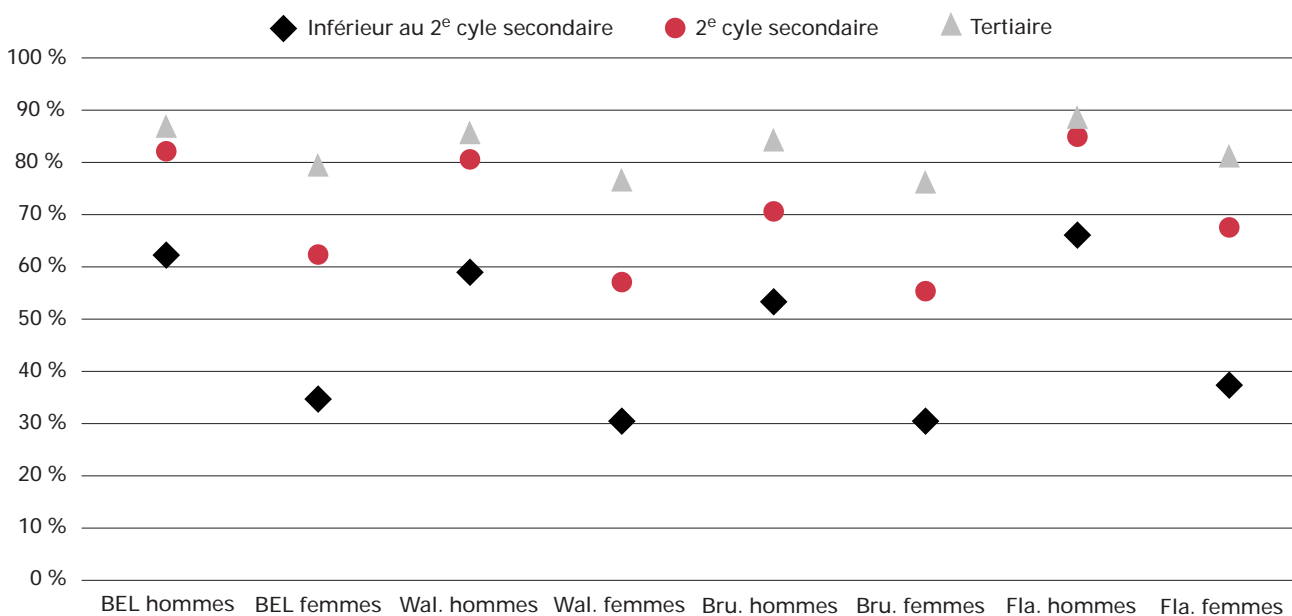
132 Le taux d'emploi correspond à la proportion de personnes en emploi par rapport à la population totale.

Figure 5.7. Taux d'emploi selon le niveau d'éducation dans l'Union européenne (25-64 ans) (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la différence des taux d'emploi entre les moins et les plus éduqués.

Figure 5.8. Taux d'emploi selon le niveau d'éducation et le sexe en Belgique et dans ses trois Régions (25-64 ans) (2002).



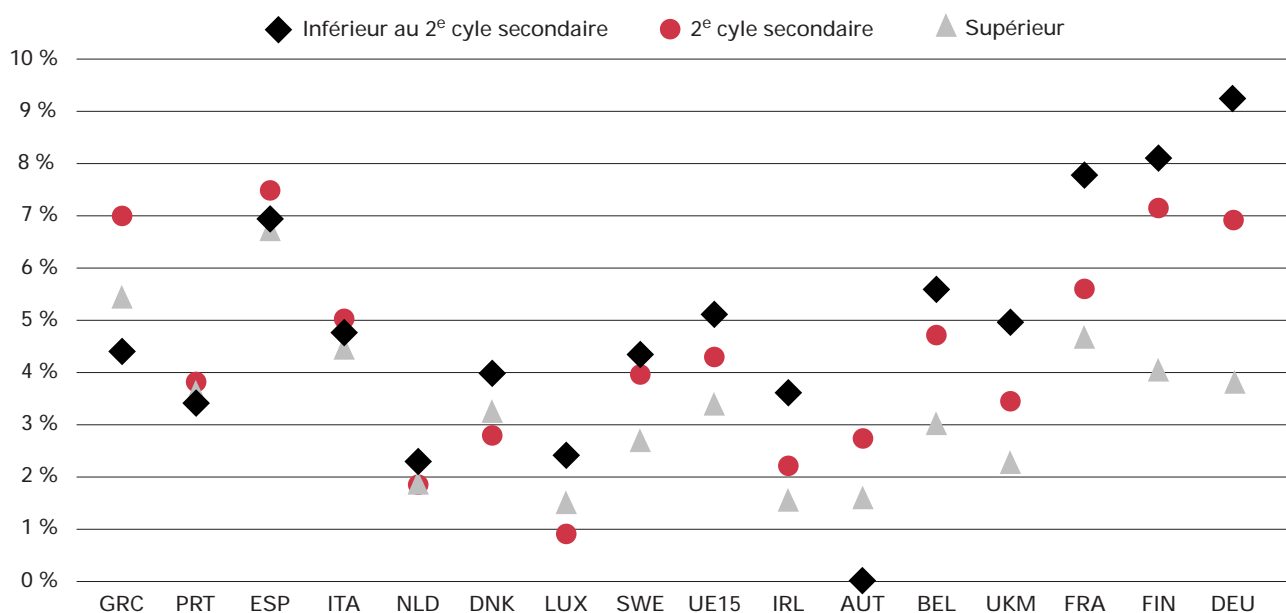
L'Enquête sur les Forces de Travail permet également de déterminer les taux de chômage en fonction du niveau de formation. Il faut sans doute rappeler ici que les définitions de l'emploi et du chômage correspondent aux définitions du Bureau International du Travail. Ainsi, une personne en emploi a effectué un travail durant au moins une heure pendant la semaine de référence de l'enquête moyennant un salaire ou un traitement en espèce ou en nature. Une personne au chômage doit être à la fois sans travail, disponible pour travailler et à la recherche d'un emploi. Les statistiques déclinées selon ces définitions ne correspondent donc pas aux données administratives belges, et maximisent les taux d'emploi. Quoiqu'il en soit, les données présentées ci-dessous, harmonisées pour les pays de l'Union, indiquent une relation entre les taux de chômage et les niveaux éducatifs.

La Belgique fait partie des pays où le risque de chômage pour les personnes les moins instruites est près de deux fois plus élevé que pour les personnes diplômées de l'enseignement supérieur.

La Belgique fait partie des pays où le risque de chômage pour les personnes les moins instruites est près de deux fois plus élevé que pour les personnes diplômées de l'enseignement supérieur, à l'instar de la France, du Royaume-Uni, de l'Irlande, de l'Autriche, de l'Allemagne, ainsi que de la Finlande (figure 5.9). Bien que lié aux contextes économiques nationaux, le risque de chômage peut donc refléter une priorité à l'embauche pour des personnes plus qualifiées dans des pays où la structure économique mise sur une valeur ajoutée en terme de capital humain. C'est sans doute dans ce sens que l'OCDE parle de « valeur ajoutée de l'éducation par rapport au chômage ».

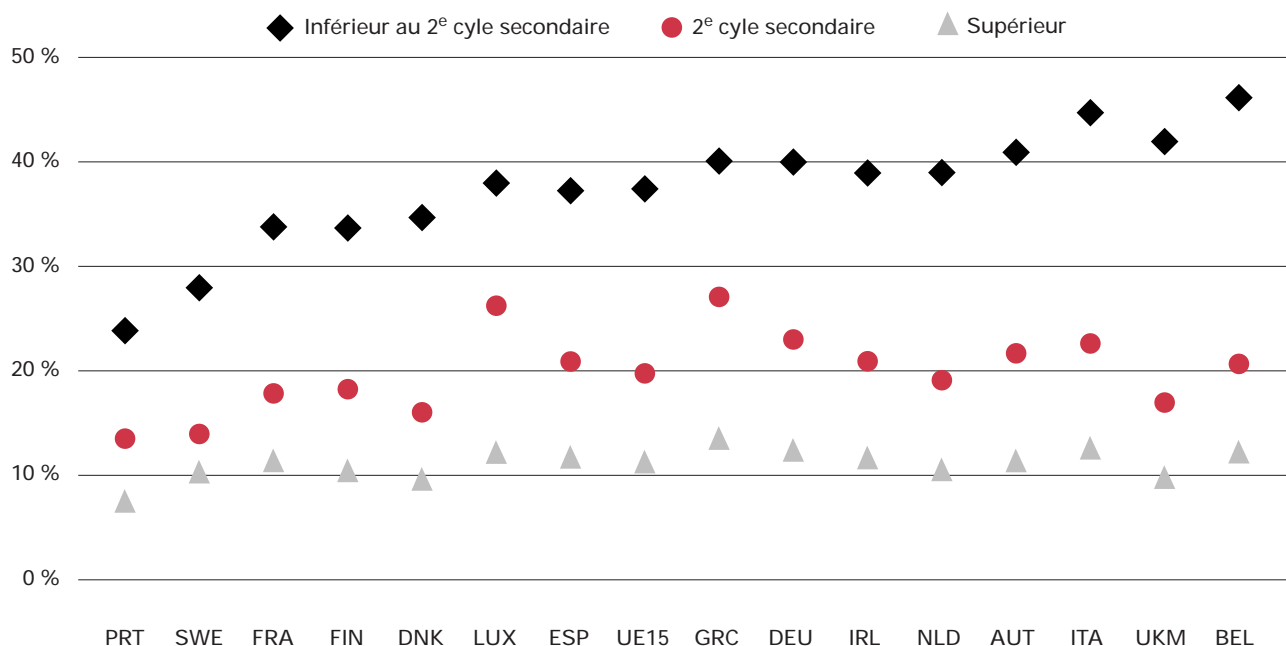
La proportion de personnes en inactivité selon le niveau d'éducation est de l'ordre de 46 % pour les personnes sans le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, de 21 % en ce qui concerne les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur uniquement, et de 13 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Comme pour les autres situations par rapport au marché du travail, on note une grande sensibilité de la variable par rapport au niveau éducatif des personnes. La Belgique est d'ailleurs le pays de l'Union européenne où les écarts sont les plus importants (figure 5.10).

Figure 5.9. Taux de chômage selon le niveau d'éducation dans les pays de l'Union européenne (25-64 ans) (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la différence des taux de chômage entre les moins et les plus éduqués.

Figure 5.10. Taux d'inactivité selon le niveau d'éducation dans les pays de l'Union européenne (25-64 ans) (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la différence des taux d'inactivité entre les moins et les plus éduqués.

5. Niveau d'éducation et revenus

Indicateur A11 RSE 2004 : pp. 176-195

Cet indicateur vise à évaluer l'impact du niveau de formation sur les revenus. Il peut être considéré comme un indicateur mesurant les incitants financiers à poursuivre des études, en vue de percevoir une meilleure rémunération sur le marché du travail. Les écarts de revenus en fonction des niveaux de formation donnent ainsi une idée de l'ampleur des incitants financiers à poursuivre des études, ainsi qu'une mesure du manque à gagner de ceux qui n'ont pas atteint certains niveaux d'études.

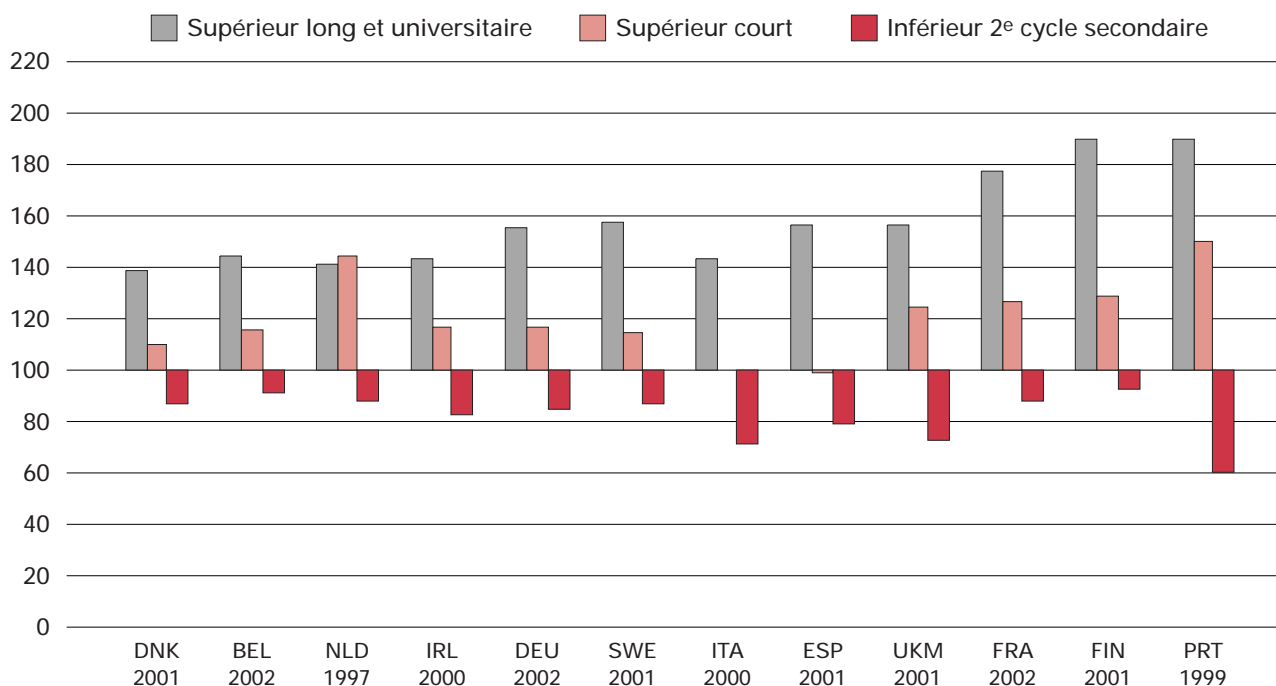
Avant d'analyser les données présentées dans *Regards sur l'éducation 2004*, il convient d'attirer l'attention sur la prudence avec laquelle ces données doivent être interprétées en raison des différences entre les pays dans la manière de collecter les informations sur les revenus du travail des personnes. En Espagne, en Finlande, en Italie en Suède et aux Pays-Bas, les données correspondent aux revenus annuels des personnes; en Irlande et au Royaume-Uni, l'indicateur a été calculé sur la base des revenus hebdomadaires; en Allemagne, en France, au Portugal et en Belgique, on a demandé aux personnes leurs revenus mensuels; pour le Danemark enfin, la période de référence n'est pas indiquée. Les différences de salaires présentées reflètent donc non seulement des disparités dans les salaires, mais peuvent aussi refléter des différences liées au nombre de semaines travaillées par an ou par semaine. Des différences dans la couverture des données (les catégories de personnes prises en compte) existent aussi entre les pays : au Portugal, seuls les travailleurs à temps plein sont pris en compte, et les travailleurs saisonniers sont exclus pour cet indicateur; en Espagne, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, au Portugal et en Belgique, les revenus des indépendants sont exclus.

L'année au cours de laquelle on a recueilli les données varie aussi selon les pays. Bien que l'année de référence demandée par l'OCDE soit 2002, les Pays-Bas n'ont pas fourni de données plus récentes que celles de 1997, le Portugal 1999, et d'autres pays ont utilisé les données de 2000 ou 2001. La Belgique, la France et l'Allemagne sont les seuls pays de l'Union à avoir pu fournir des données pour l'année 2002. Il faut aussi souligner que, dans la mesure où les personnes ayant un faible niveau de formation effectuent généralement moins d'heures (dans le sens où elles sont plus concernées par le travail à temps partiel) et occupent des emplois moins stables (les risques de chômage au cours d'une année sont plus grands), les revenus relatifs des niveaux de formation les plus élevés mentionnés dans cet indicateur sont nettement plus élevés que ceux qui ressortiraient de l'examen des taux de salaire relatifs. En effet, les revenus annuels dépendent du salaire horaire, mais également du temps passé à travailler pendant l'année. L'analyse des revenus relatifs en fonction du niveau d'éducation combine en quelque sorte ces deux types d'information. Enfin, les différences nationales sont imputables à de nombreux facteurs tels que la législation nationale sur le salaire minimum, ainsi que les différences dans différents secteurs en fonction des conventions collectives, de l'impact du niveau de formation ou de l'expérience professionnelle dans le calcul du salaire, de l'ampleur du travail saisonnier ou du travail à temps partiel dans le pays, ainsi que de l'offre et de la demande de main-d'œuvre plus ou moins qualifiée.

Dans tous les pays, il existe un lien étroit entre le niveau de formation et les revenus sur le marché du travail. Ainsi, si l'on considère que le revenu moyen d'un homme belge titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur est de 100, il sera en moyenne de 116 pour un homme diplômé de l'enseignement supérieur de type court, de 144 pour un homme diplômé de l'enseignement supérieur de type long ou universitaire et de 91 pour un homme sans diplôme de fin d'études secondaires. En général, et c'est aussi le cas en Belgique, les écarts sont plus marqués entre les diplômés de l'enseignement supérieur (court, long ou universitaire) et les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur qu'ils ne le sont entre les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Comme l'indique l'OCDE, cette analyse donne à penser que « la fin du deuxième cycle du secondaire [...] constitue dans de nombreux pays un seuil au-delà duquel la poursuite des études génère un avantage salarial particulièrement important » (2004, pp. 178-179).

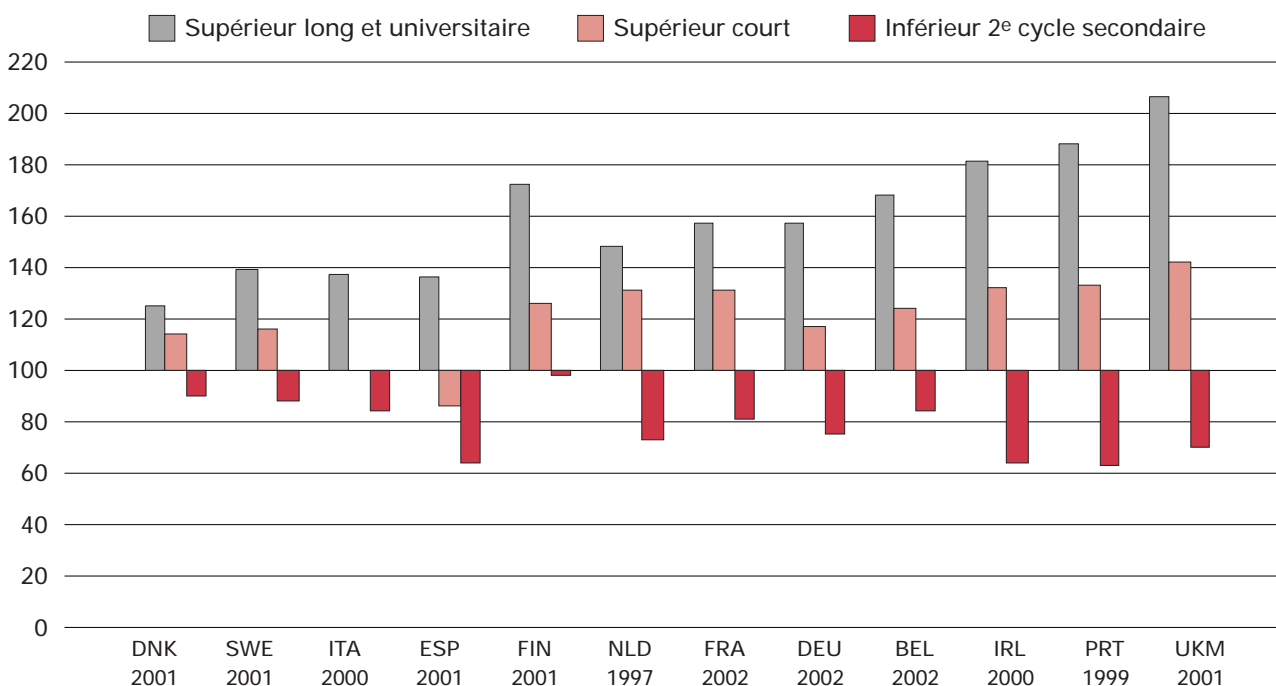
Les graphiques ci-dessous montrent que l'impact du niveau de formation sur le salaire est souvent différent en fonction du sexe. Ainsi, en Belgique, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, l'avantage salarial des études supérieures par rapport au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est relativement plus important pour les femmes que pour les hommes. Dans les autres pays, c'est l'inverse, à l'exception de l'Allemagne où l'avantage salarial lié à un diplôme de l'enseignement supérieur est équivalent pour les hommes et les femmes.

Figure 5.11. Revenus relatifs des activités professionnelles des hommes en fonction du niveau d'éducation dans les pays de l'Union européenne (25-64 ans) (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la différence salariale relative entre ceux qui n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et ceux qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur long et universitaire.

Figure 5.12. Revenus relatifs des activités professionnelles des femmes en fonction du niveau d'éducation dans les pays de l'Union européenne (25-64 ans) (2002).

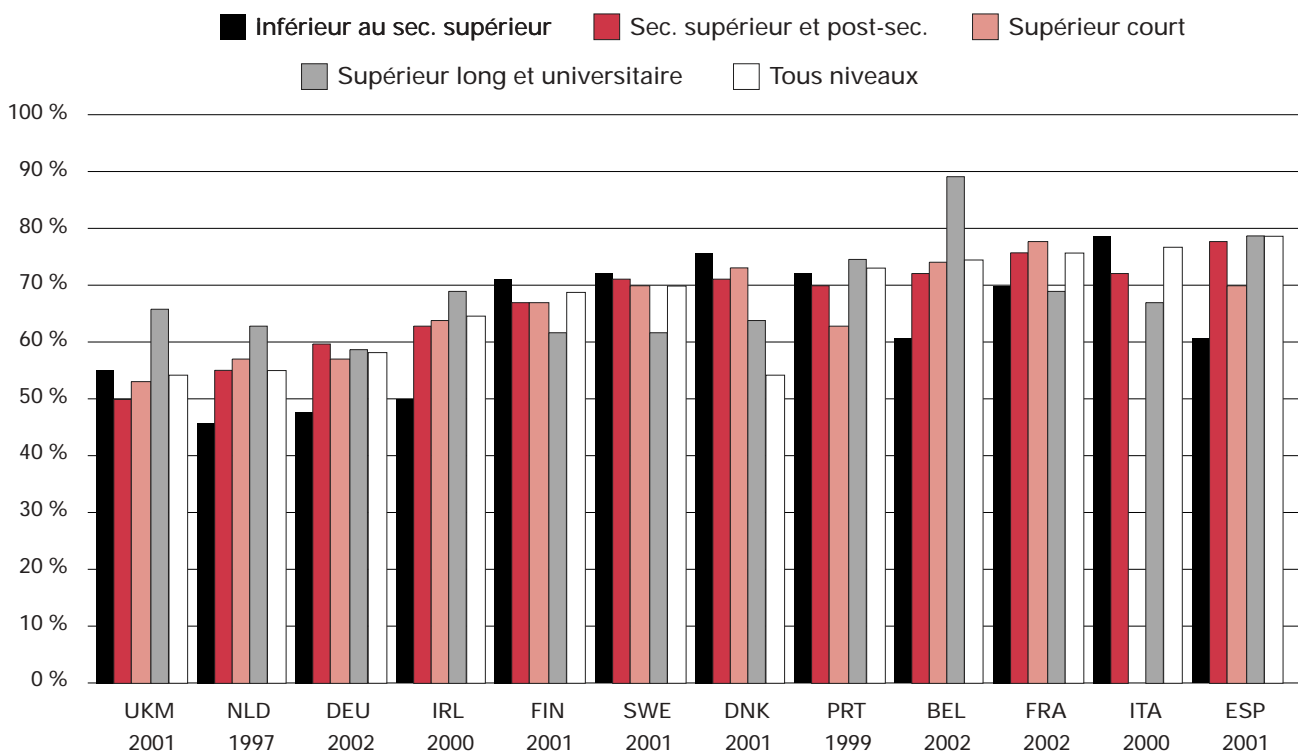


Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la différence salariale relative entre ceux qui n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et ceux qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur long et universitaire.

En Belgique, le salaire relatif des femmes de 30-44 ans représente, tous niveaux de formation confondus, 75 % de celui des hommes de la même tranche d'âge.

Même si un niveau de formation plus élevé procure un avantage salarial substantiel par rapport à des personnes du même sexe, et qu'en Belgique, l'écart salarial en fonction du niveau d'études est plus marqué pour les femmes, cela ne signifie pas que les femmes ont de meilleurs niveaux de salaire que les hommes. À niveau de formation équivalent, les écarts de revenus entre les sexes restent importants dans tous les pays de l'Union pour lesquels des données sont disponibles. La figure 5.13 indique que les différences sont encore très sensibles, même pour les plus jeunes : en Belgique, le salaire relatif des femmes de 30-44 ans représente, tous niveaux de formation confondus, 75 % de celui des hommes de la même tranche d'âge. En Belgique, les écarts salariaux varient fortement en fonction du niveau de formation : plus ce dernier est élevé, moins l'écart entre les femmes et les hommes est important. Ainsi, le salaire moyen d'une femme peu diplômée (sans le diplôme du secondaire supérieur) représente 61 % de celui d'un homme de niveau éducatif équivalent, tandis que pour les diplômées de l'enseignement supérieur de type long ou universitaire, il correspond à 89 % de celui d'un homme de niveau éducatif comparable. Des facteurs économiques, sociaux et individuels peuvent contribuer à expliquer ces différences : les choix et contraintes individuels au niveau du type de carrière, de profession et de temps de travail interviennent dans les pistes d'explications, facteurs auxquels il faut sans doute ajouter une offre d'emploi ou de carrière différente pour les hommes et les femmes.

Figure 5.13. Écarts de revenus entre les hommes et les femmes dans les pays de l'Union européenne : revenus moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes selon le niveau de formation (30-44 ans).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de l'écart salarial entre les hommes et les femmes de 30-44 ans, tous niveaux de formation confondus.

6. La transition entre l'école et la vie active¹³³

Indicateur C4, RSE 2004 : pp. 340-370 et indicateur A3, RSE 2004 : pp.66-85

Encart 8

La transition entre l'école et la vie active¹³⁴

Avant les années septante, le passage de l'école à l'emploi se faisait quasiment instantanément et sans grande difficulté grâce à la croissance des emplois et à l'étroite correspondance entre les filières et niveaux d'enseignement et les filières et niveaux du système d'emploi. Selon Dubar¹³⁵, trois coupures historiques ont transformé l'insertion professionnelle en un problème social : la séparation de la formation de l'activité professionnelle ; la dissociation entre la sortie des études et l'entrée dans le travail ; et l'instauration de la « post-adolescence », période pendant laquelle le jeune doit lutter pour s'insérer professionnellement. À la fin des années septante, les difficultés rencontrées par les jeunes sur le marché du travail vont progressivement amener les décideurs européens à s'intéresser davantage à la transition entre le système éducatif et le système productif ainsi qu'à l'analyse du processus d'insertion professionnelle¹³⁶.

Le terme même de transition suggère un passage entre un état initial et un état final. Comme le note Raffe¹³⁷, certaines traditions de recherche, comme la tradition britannique, se sont plus intéressées au point de départ du processus, et d'autres, comme la tradition française, à son aboutissement, se concentrant davantage sur l'insertion professionnelle que sur la sortie du système éducatif.

Dans une logique centrée sur l'individu, la transition peut être définie en termes biographiques, ce qui implique l'analyse de parcours individuels et des bases de données longitudinales ou rétrospectives. Dans une logique plus structurelle, comme celle adoptée par l'OCDE dans *Regards sur l'éducation*, on peut envisager les situations de groupes de personnes dans une tranche d'âges donnée par exemple, et analyser leur situation par rapport à la formation ou au marché du travail.

6.1. Formation et emploi des jeunes

La situation des jeunes par rapport à la formation et à l'emploi est particulièrement intéressante à analyser, car elle donne une indication sur l'évolution du capital humain bientôt ou déjà disponible pour le marché de l'emploi, et permet de mettre en évidence les difficultés éventuelles d'insertion des jeunes dans des contextes économiques en mutation. La situation des jeunes est donc doublement intéressante en ce qu'elle renvoie des informations aux systèmes éducatifs et aux marchés de l'emploi.

133 Les indicateurs de « transition » sont principalement issus d'une collecte de données spécifiques du Réseau B du projet INES. Cette collecte n'inclut pas la variable « Région ». Par conséquent, seules les données belges sont présentées.

134 Pour une présentation plus détaillée, voir A.Baye, G.Hindryckx, C.Libon et S.Jaspar (2005). Mesurer la transition entre l'école et la vie active en Région wallonne. Cadre conceptuel et canevas d'indicateurs dans une perspective internationale. Discussion Papers. Namur : IWEPS.

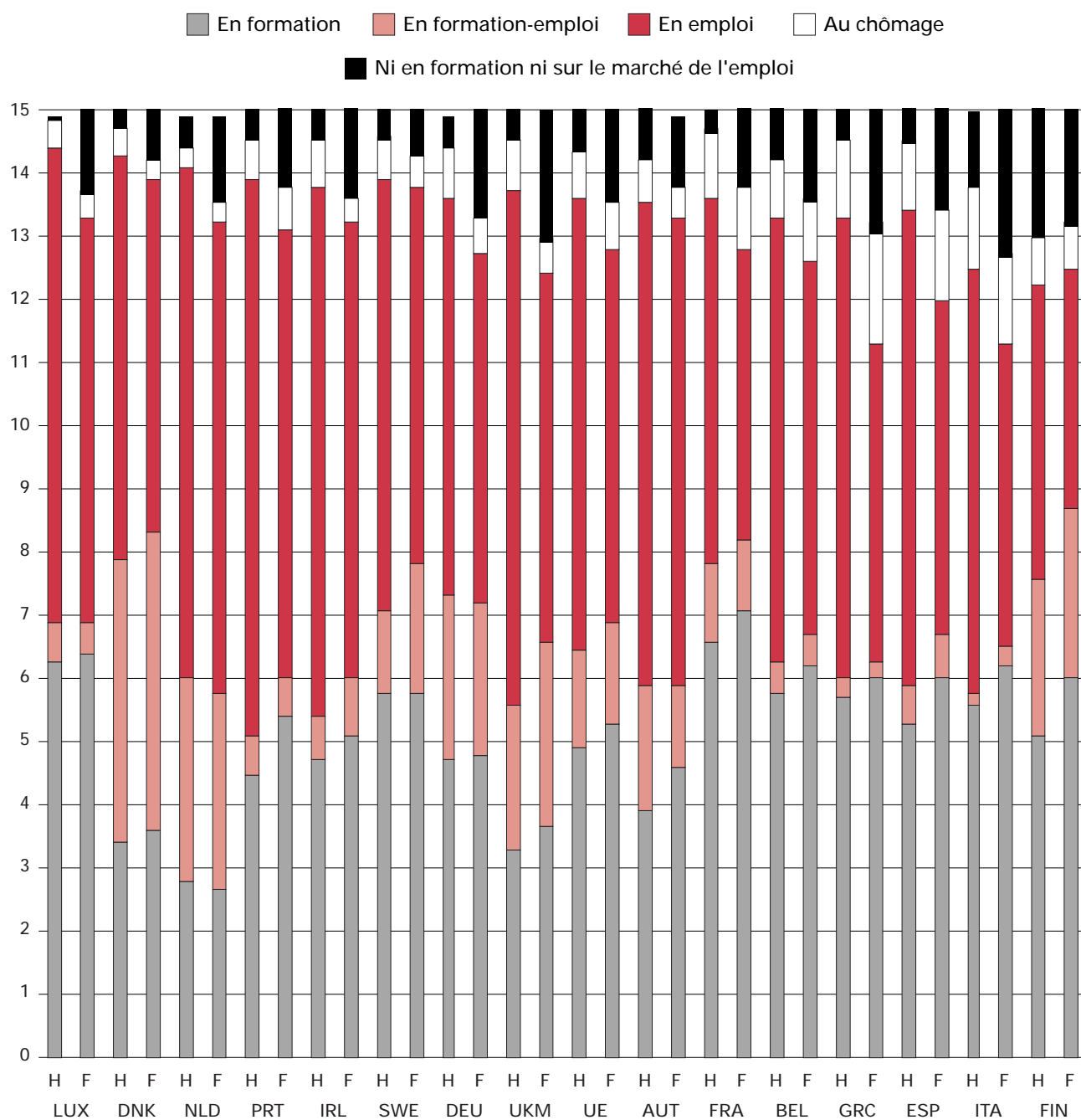
135 C. Dubar (2001). la construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés* 7(1), 23-26.

136 CEDEFOP (2001). *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

137 D.Raffe (2001). La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle : le réseau européen de la recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et sociétés* 7(1), 111-129.

À partir des réponses des personnes entre 15 et 29 ans interrogées dans le cadre de l'Enquête sur les forces de travail quant à leur situation par rapport à l'enseignement et à l'emploi, l'ocdé a calculé un indicateur synthétique dont le principe est le suivant : à partir du pourcentage de jeunes de 15-29 ans dans différentes situations par rapport à l'emploi et à la formation, combien de temps passerait un jeune de 15 ans dans chacune de ces situations si les tendances actuelles perduraient ?

Figure 5.14. Estimation du nombre d'années en formation et en dehors de la formation pour les jeunes de 15 à 29 ans dans l'Union européenne (2002).



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction du temps que les jeunes hommes passent dans des situations précaires (au chômage ou ni en formation ni sur le marché de l'emploi).

En Belgique, entre 15 et 29 ans, un jeune passe 6 années en formation, 6,4 années sur le marché du travail, un an au chômage et un peu plus d'un an en dehors de la formation et du marché du travail.

Actuellement en Belgique, entre 15 et 29 ans, un jeune passe 6 années en formation, 6,4 années sur le marché du travail, un an au chômage et un peu plus d'un an en dehors de la formation et du marché du travail. Par rapport à des pays comme le Danemark, l'Allemagne, le Royaume-Uni, les Pays-Bas ou l'Autriche, le nombre d'années passées en formation uniquement est relativement plus important en Belgique. Par contre, dans les pays sus-mentionnés, les jeunes passent plus de temps dans des programmes combinant formation et emploi. Ces types de programmes sont, comparativement aux autres pays européens, peu développés en Belgique, au Luxembourg, en Grèce, en Espagne et en Italie. Les situations nationales diffèrent aussi quant au nombre d'années qu'un jeune de 15 ans peut espérer passer en emploi : au Portugal, aux Pays-Bas, en Irlande et en Autriche, un jeune y passe entre 7,5 et près de 8 ans entre 15 et 29 ans, pour respectivement 5,2 ans et 5,7 ans en France et en Italie. À cet égard, la Belgique occupe une position intermédiaire.

À l'instar des autres situations nationales, on remarque qu'une relative équivalence entre les hommes et les femmes dans la durée passée en formation (soit en formation seulement soit dans un système combinant études et emploi), voire un avantage en faveur des femmes, s'inverse sur le marché de l'emploi : les femmes passent moins de temps en emploi que les hommes, et corollairement, passent en moyenne plus de temps dans des situations plus précaires, soit au chômage, soit en dehors du système de formation et du marché du travail.

Lorsqu'on examine la situation des jeunes de 15 à 29 ans par groupes d'âges (tableaux 5.1 à 5.3), on constate tout d'abord qu'en Belgique, comme dans la majorité des pays, la période de transition entre l'école et la vie active concerne surtout la tranche des 20-24 ans. En effet, entre 15 et 19 ans, près de 90 % des jeunes sont encore en formation, alors qu'ils ne sont plus que 6 % dans ce cas entre 25 et 29 ans. Par rapport à la moyenne européenne, les plus jeunes sont proportionnellement plus nombreux dans le système de formation, tandis que les plus âgés sont moins nombreux à poursuivre leurs études.

Encart 9

Calcul du taux de chômage pour les indicateurs concernant les jeunes

Pour les indicateurs concernant la transition, le taux de chômage ne correspond pas au nombre de chômeurs sur l'ensemble de la population active, comme on le calcule traditionnellement, mais bien au nombre de chômeurs par rapport à l'ensemble de la tranche d'âge considérée. Cette façon de calculer permet en effet de décrire plus précisément le risque de chômage pour un jeune par rapport à l'ensemble de ses pairs plutôt que par rapport à ceux qui sont déjà actifs.

Si les jeunes Belges de 15-19 ans qui ont interrompu leur formation sont proportionnellement peu nombreux (10,4 % des jeunes de leur tranche d'âge), leur insertion sur le marché du travail semble par contre loin d'être évidente. En effet, près de la moitié d'entre eux (4,9 % sur 10,4 %) sont à la fois en dehors de la formation et en dehors du marché de l'emploi, que ce soit en tant qu'actifs occupés ou que chômeurs. Dans aucun autre pays de l'Union, la proportion de jeunes de 15 à 19 ans à la fois en dehors du système de formation et non insérés sur le marché du travail n'est si importante. Dans la tranche d'âge suivante, l'intégration sur le marché du travail est sensiblement plus aisée, puisque 72 % des jeunes sortis du système de formation sont actifs occupés. Toutefois, par rapport à la moyenne européenne, on constate que les Belges de 20-24 ans en dehors de la formation sont proportionnellement un peu plus nombreux à être au

chômage (14 % pour 11 % dans l'Union européenne) ou en inactivité (14 % pour 12 % dans l'Union européenne). La situation des 25-29 ans est, quant à elle, tout à fait proche de la moyenne européenne en termes de situation sur le marché du travail pour les jeunes adultes sortis de la formation : 82 % d'entre eux sont actifs occupés, 8 % au chômage, et 7 % en inactivité. Pour toutes les catégories d'âge, le fait d'être à la fois sorti du système éducatif et non inséré sur le marché de l'emploi concerne majoritairement les femmes.

Tableau 5.1. *Pourcentage de jeunes des pays de l'Union européenne de 15-19 ans en formation et en dehors de la formation, selon leur statut professionnel (2002)*

	En formation					En dehors de la formation			
	Emploi-études	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	<i>Sous-total</i>	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	<i>Sous-total</i>
FRA	5,3	0,9	0,1	88,3	94,6	1,9	1,7	1,7	5,4
LUX	4,4	2,3	0,4	84,2	91,3	5,7	1,6	1,4	8,7
DEU	19,5	4,1	0,7	65,9	90,2	5,2	1,7	3,0	9,9
BEL	1,9	1,0	0,3	86,4	89,6	3,6	1,9	4,9	10,4
DNK	5,9	41,1	3,5	38,4	88,9	8,9	0,4	2,0	11,3
SWE	a	12,8	3,9	71,7	88,4	7,0	1,8	2,8	11,6
GRC	1,5	1,0	0,5	83,9	86,8	6,9	3,0	3,2	13,2
UE	7,0	8,7	1,4	69,5	84,6	9,1	2,5	3,8	15,4
ESP	0,5	2,6	1,4	77,4	81,9	11,0	3,9	3,2	18,1
OCDÉ	6,0	11,1	1,8	62,8	81,7	10,4	2,8	5,1	18,3
IRL	a	9,2	0,6	71,8	81,6	13,6	2,4	2,4	18,4
AUT	24,3	1,1	0,4	55,7	81,5	12,1	2,3	4,0	18,5
ITA	n	0,5	0,7	79,6	80,8	8,7	4,3	6,2	19,2
NLD	m	39,8	3,8	37,2	80,7	14,7	1,7	2,9	19,3
FIN	13,0	7,7	4,2	55,5	80,4	4,7	2,6	12,3	19,6
UKM	4,3	20,1	2,4	48,5	75,3	16,2	4,5	4,0	24,7
PRT	a	2,0	0,5	70,0	72,4	20,3	3,0	4,2	27,6

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes de 15-19 ans, en dehors de la formation. Sont surlignés les pays pour lesquels le pourcentage de jeunes est supérieur, pour le statut professionnel concerné, à celui de la Belgique.

Tableau 5.2. *Pourcentage de jeunes des pays de l'Union européenne de 20-24 ans en formation et en dehors de la formation, selon leur statut professionnel (2002)*

	En formation					En dehors de la formation			
	Emploi-études	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	<i>Sous-total</i>	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	<i>Sous-total</i>
FIN	6,7	10,8	2,5	36,0	56,1	25,1	5,8	13,0	43,9
DNK	8,8	25,9	2,4	18,2	55,3	37,4	3,5	3,9	44,7
FRA	5,5	5,2	0,9	41,5	53,2	32,5	9,2	5,1	46,8
LUX	1,8	6,9	n	39,2	47,8	45,2	2,8	4,2	52,2
ESP	0,6	6,2	3,0	33,6	43,4	41,5	9,3	5,8	56,6
SWE	a	12,2	2,4	27,1	41,7	47,0	6,0	5,2	58,3
UE	3,9	8,7	1,3	27,8	40,5	45,4	6,6	7,4	59,5
BEL	0,7	2,6	0,6	34,4	38,2	44,4	8,9	8,6	61,8
ITA	0,1	1,8	1,6	34,7	38,2	37,5	11,8	12,5	61,8
DEU	12,9	5,9	0,3	18,9	38,1	46,0	7,0	8,9	61,9
OCDE	2,4	10,1	1,4	24,4	37,9	45,4	7,2	9,4	62,1
GRC	0,7	2,1	1,0	32,5	36,3	41,7	13,4	8,6	63,7
NLD	m	21,9	0,9	12,5	35,3	56,8	2,1	5,8	64,7
PRT	a	5,9	0,8	28,1	34,7	53,3	5,4	6,6	65,3
UKM	2,7	13,3	1,0	14,0	31,0	53,7	5,6	9,7	69,0
AUT	1,9	3,9	0,2	23,5	29,4	58,9	4,8	6,9	70,6
IRL	a	5,7	0,4	22,8	29,0	60,2	4,1	6,7	71,0

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes de 15-19 ans, en dehors de la formation.

Sont surlignés les pays pour lesquels le pourcentage de jeunes est supérieur, pour le statut professionnel concerné, à celui de la Belgique.

Tableau 5.3. Pourcentage de jeunes des pays de l'Union européenne de 25-29 ans en formation et en dehors de la formation, selon leur statut professionnel (2002)

	En formation					En dehors de la formation			
	Emploi-études	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total	Actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total
DNK	1,7	21,2	1,2	11,0	35,0	58,3	2,8	3,9	65,0
FIN	3,1	10,9	0,9	11,8	26,7	53,6	6,3	13,5	73,3
SWE	a	9,5	1,2	11,8	22,4	69,5	4,0	4,1	77,6
DEU	1,6	6,1	0,3	8,3	16,3	66,3	6,5	11,0	83,7
ESP	0,3	5,9	2,3	7,6	16,1	64,2	9,5	10,2	83,9
ITA	0,1	2,2	1,1	12,3	15,6	59,5	10,4	14,5	84,4
UE	1,1	6,2	0,7	6,7	14,2	70,0	6,1	9,7	85,8
LUX	0,5	8,3	0,2	2,4	13,9	74,5	3,2	8,4	86,1
UKM	1,0	8,9	0,6	2,8	13,3	70,7	4,2	11,8	86,7
OCDE	0,6	6,5	0,6	5,2	12,9	76,4	6,7	4,1	87,1
FRA	1,7	4,6	0,4	5,0	11,7	70,1	9,4	8,9	88,3
PRT	a	4,6	0,4	5,6	10,7	77,1	4,1	8,1	89,3
AUT	0,1	3,0	0,2	7,0	10,3	77,3	4,2	8,2	89,7
NLD	m	3,5	0,2	2,4	6,2	80,9	2,5	10,4	93,8
GRC	n	1,3	0,3	4,4	6,1	68,7	13,1	12,1	93,9
BEL	0,5	2,6	0,4	2,3	5,8	77,0	7,9	9,3	94,2
IRL	a	0,6	0,1	2,8	3,5	81,8	4,0	10,7	96,5

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes de 15-19 ans, en dehors de la formation. Sont surlignés les pays pour lesquels le pourcentage de jeunes est supérieur, pour le statut professionnel concerné, à celui de la Belgique.

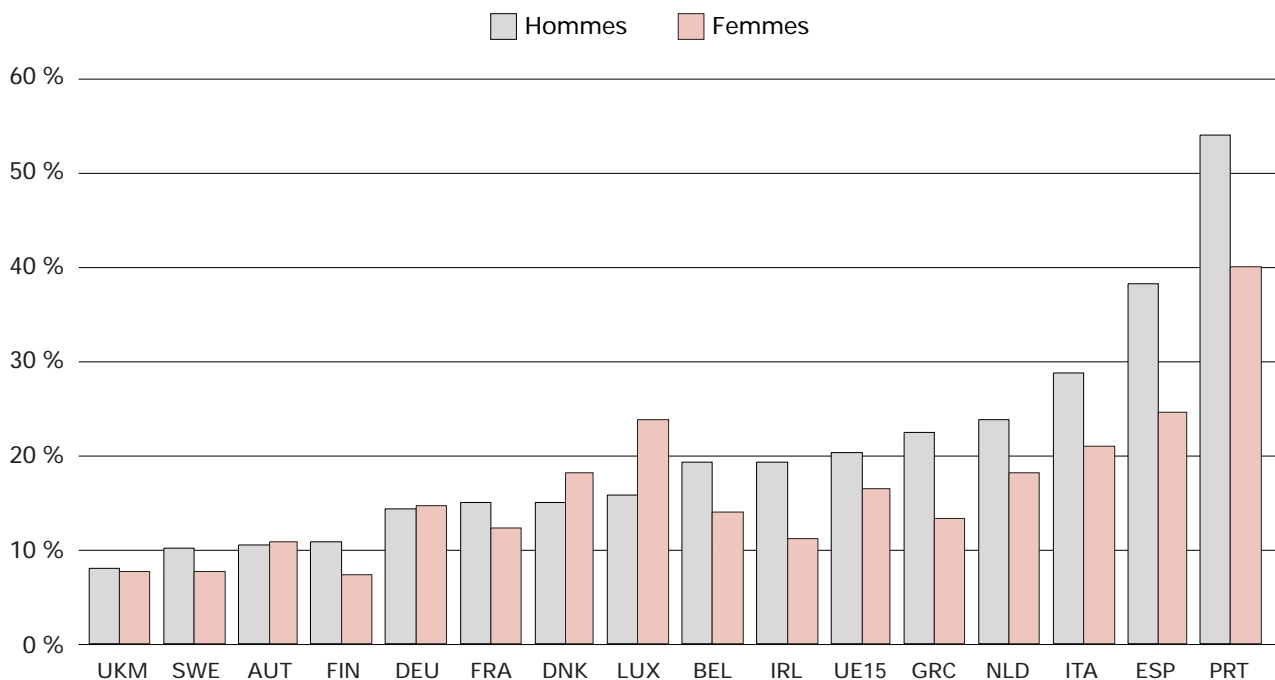
6.2. La situation des jeunes peu qualifiés

Indicateur C5, RSE 2004 : pp. 371-380 et indicateur C4, RSE 2004 : pp. 340-370

Comme l'indiquaient les données présentées ci-dessous, la plupart des jeunes entrent dans la vie active entre 20 et 24 ans. Pour ceux d'entre eux qui n'ont pas acquis un diplôme au terme de l'enseignement secondaire, l'insertion professionnelle risque d'être une période critique, ils « risquent davantage d'occuper des emplois précaires ou peu gratifiants, avec toutes les conséquences négatives, notamment l'exclusion sociale, que cela peut engendrer » (OCDE, 2004, p. 373). C'est pourquoi un indicateur spécifique a été consacré à la situation des jeunes peu qualifiés.

Pour mesurer l'ampleur du phénomène, il convient d'abord d'étudier la taille relative de ce groupe à risque par rapport à l'ensemble des 20-24 ans. Comme l'indique la figure 5.15, les jeunes sortis du système éducatif sans le diplôme de l'enseignement secondaire représentent une part significative de la population, bien que les situations nationales soient assez contrastées. En Belgique, ces jeunes représentent environ 20 % des jeunes hommes de 20-24 ans, et près de 15 % des femmes.

Figure 5.15. Pourcentage de jeunes âgés de 20-24 ans qui ne sont pas scolarisés et qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans l'Union européenne, selon le sexe (2002)

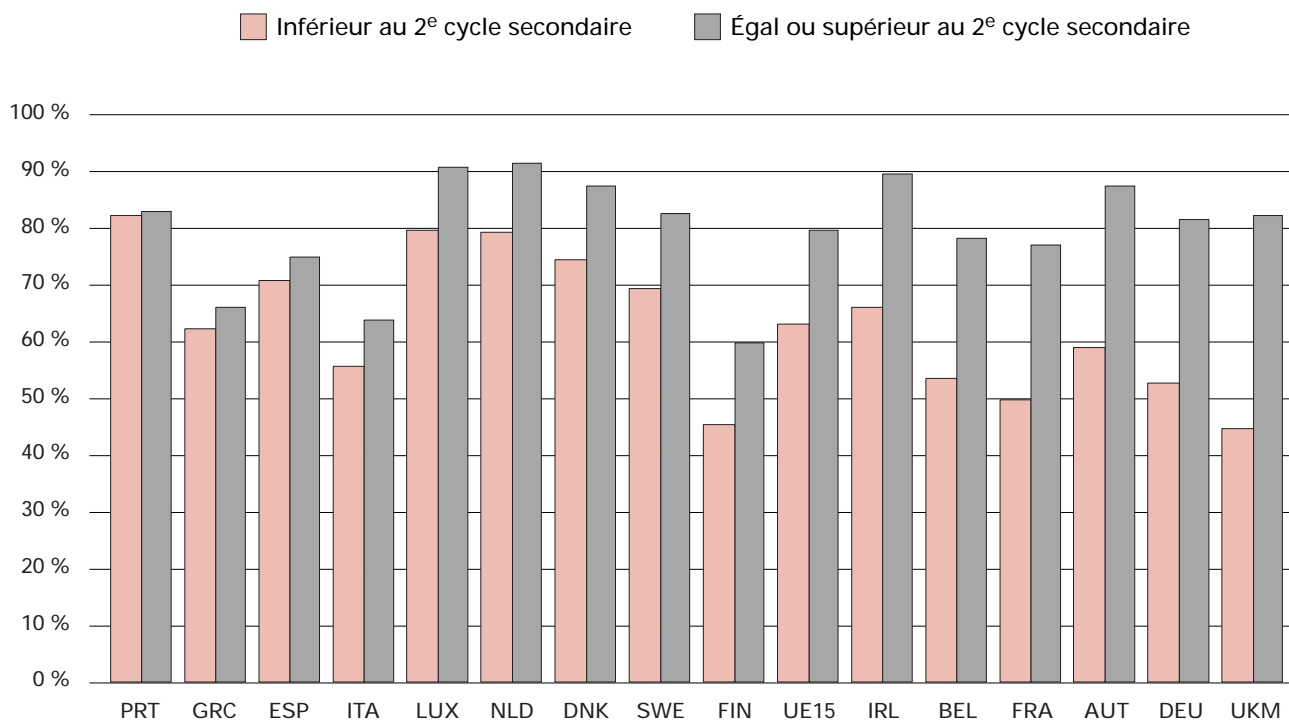


Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la proportion de jeunes hommes peu qualifiés qui ne sont plus scolarisés.

En Belgique, le marché de l'emploi est particulièrement sensible au niveau d'éducation : la différence entre les non détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et les plus qualifiés est de 25 points de pourcentage.

Comparer la situation de ces jeunes au regard de l'emploi par rapport à des jeunes plus diplômés permet de mesurer les risques liés à l'arrêt prématuré des études. Comme le montre la figure 5.16, dans tous les pays de l'Union européenne, l'élévation du niveau de formation est associé à un taux d'emploi plus important, de l'ordre de 17 points de pourcentage en moyenne dans l'Union européenne. La Belgique partage avec la France, l'Autriche, l'Allemagne et le Royaume-Uni le fait que le marché de l'emploi soit particulièrement sensible au niveau d'éducation, puisque la différence entre les non-détenteurs d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et les plus qualifiés y atteint 25 points de pourcentage.

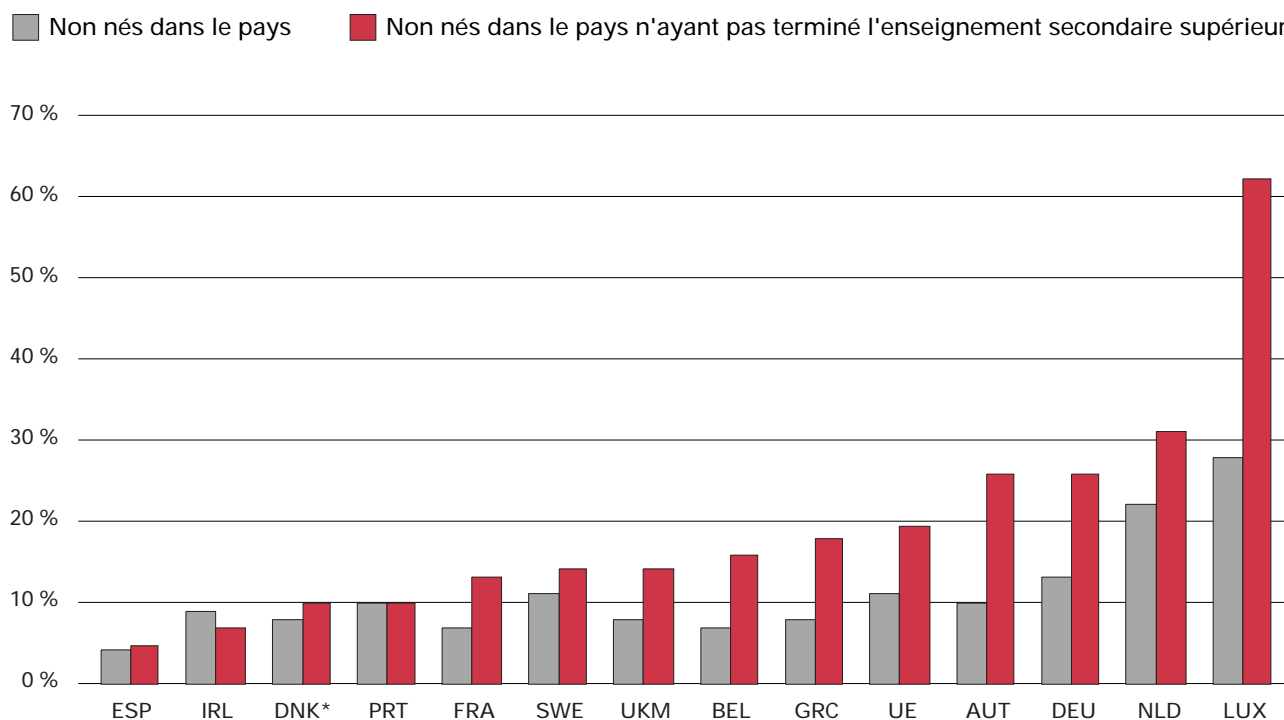
Figure 5.16. Taux d'emploi des jeunes âgés de 20-24 ans qui ne sont pas scolarisés selon leur niveau de formation dans l'Union européenne (2002)



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la différence entre les taux d'emploi des jeunes les moins et les plus qualifiés.

Si le groupe des jeunes peu qualifiés constitue en soi un groupe à risque par rapport au marché du travail, le fait d'être né dans un pays étranger peu constituer un handicap supplémentaire. La figure 5.17 fournit à cet égard des données inédites. Elle présente tout d'abord la proportion de jeunes de 20-24 ans ayant déclaré ne pas être nés dans le pays où ils résident maintenant. Cette proportion varie fortement d'un pays à l'autre : de 4 % en Espagne, à plus de 20 % aux Pays-Bas et au Luxembourg. Dans les treize pays de l'Union qui ont fourni des données, elle est en moyenne de 11 %. La Belgique présente un taux de jeunes non-natifs inférieur à cette moyenne, de l'ordre de 7 %. La deuxième série de données présente, quant à elle, la proportion de non-natifs parmi les jeunes de 20-24 ans peu qualifiés. Dans la plupart des pays, cette proportion est plus importante que ne l'est la proportion de non-natifs dans la tranche d'âge considérée. Ces données indiquent qu'en Belgique, comme au Royaume-Uni, en Grèce, en Autriche, en Allemagne, aux Pays-Bas et au Luxembourg, être originaire d'un autre pays constitue un réel handicap, puisque cela accroît le risque d'être peu qualifié... avec toutes les conséquences sur le marché du travail qui ont été décrites ci-dessus.

Figure 5.17. Pourcentage de jeunes de 20-24 ans d'origine étrangère et proportion de cette population qui n'a pas terminé l'enseignement secondaire supérieur¹³⁸ dans 13 pays de l'Union européenne (2002)



Les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de la proportion de jeunes non nés dans le pays de l'enquête n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire supérieur.

B. LES DIPLÔMES

Indicateurs A2 à A4, RSE 2004 : pp. 56 à 93

À côté des indicateurs examinant les résultats de la formation et de l'apprentissage en évaluant le niveau de formation de la population et le rendement de l'éducation pour les individus et la société, une série d'indicateurs examine le rendement actuel des établissements d'enseignement. Il s'agit d'indicateurs consacrés aux taux d'obtention d'un diplôme et aux diplômés par domaine d'études.

1. Taux d'obtention d'un diplôme

1.1. Taux de diplômés en fin d'enseignement secondaire

Indicateur A2, RSE 2004 : pp. 56 à 65

Cet indicateur mesure, par rapport à l'ensemble de la population des jeunes en âge théorique d'obtention d'un diplôme de fin de l'enseignement secondaire (18 ans pour la Belgique), le pourcentage de personnes qui obtiennent un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (CITE 3) quel que soit leur âge. Il ne s'agit donc pas d'un taux d'obtention de diplômes à 18 ans. Ce taux d'obtention reflète la réussite des élèves ayant l'âge typique d'obtention du diplôme de fin

¹³⁸ Les données concernant la proportion de jeunes non-natifs n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire supérieur doivent être interprétées avec prudence en raison de la petite taille de l'échantillon.

d'enseignement secondaire supérieur (en Communauté française, les diplômés de 6^e année de l'enseignement secondaire ordinaire et spécial¹³⁹), ainsi que la réussite d'élèves plus âgés ayant bénéficié d'un enseignement de la « seconde chance » (en Communauté française, les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale).

La comparaison des pays suivant la destination du diplôme est peu aisée vu la diversité des systèmes scolaires¹⁴⁰. Par exemple, en Belgique, il n'y a pas de programmes de niveau 3B préparant à l'accès direct aux études supérieures de type 5B.

La classification internationale permet de distinguer deux types de programmes au niveau 3C, où sont classés les programmes conçus pour préparer à un accès direct au marché du travail : le niveau « 3C (programmes courts) de durée plus courte que celle des programmes 3A et 3B » et le niveau « 3C (programmes longs) de durée analogue à celle des programmes 3A et 3B ». En Communauté française, comme en Communauté flamande, tous les diplômes délivrés aux étudiants de l'enseignement de promotion sociale de niveau secondaire supérieur sont classés au niveau 3C (programmes courts).

Dans l'édition 2004 de *Regards sur l'éducation*, comme cela était déjà le cas dans l'édition 2003, un taux de diplômés sans double comptage¹⁴¹ est présenté pour la Belgique (79 %). Il s'agit en réalité des diplômés sans double comptage des niveaux 3A, 3B et 3C (programmes longs de durée analogue à celle des programmes 3A et 3B). Ce total est donc légèrement sous-estimé puisque certains étudiants de l'enseignement de promotion sociale n'ont encore jamais obtenu un diplôme de niveau secondaire supérieur (CITE 3).

En Belgique, le rapport entre le nombre de diplômes délivrés dans l'enseignement secondaire¹⁴² supérieur et le nombre de personnes de la population du pays ayant l'âge théorique d'obtention du diplôme (18 ans) est de 97 %¹⁴³ en 2002. Il s'agit ici d'un taux brut qui reprend tous les diplômes délivrés dans l'enseignement secondaire de niveau CITE 3. Les doubles comptages, essentiellement dus à l'enseignement de promotion sociale, ne sont pas exclus.

L'analyse des données suivant l'orientation de programme permet de constater qu'en Belgique, comme dans tous les pays voisins, la proportion de diplômés de programmes à orientation technique ou professionnelle¹⁴⁴ (61 %) est plus

139 Les diplômes délivrés en 7^e année de l'enseignement secondaire de qualification sont, dans la classification internationale, de niveau CITE 4.

140 Il est impossible de faire la somme des taux bruts d'obtention de diplômes par destination du diplôme (3A, 3B ou 3C) ni par orientation de programme (générale ou professionnelle) car certaines personnes obtiennent plusieurs diplômes de fin d'études secondaires et seraient comptabilisées plusieurs fois. Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, les élèves ayant obtenu auparavant un diplôme de fin d'études secondaires sont éliminés. Pour plus d'information sur « pourquoi des taux de diplômés supérieurs à 100 % », voir encart 13 page 125 de *Clés de lecture de Regards sur l'éducation n°7*. Cette publication est téléchargeable sur www.dri.cfwb.be.

141 Pour calculer le nombre de diplômés sans double comptage, il faut éliminer les élèves/étudiants qui ont déjà obtenu un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3) auparavant. Si les données individualisées disponibles pour l'enseignement secondaire à partir de 2002 permettent de connaître le nombre de premiers diplômes obtenus dans l'enseignement secondaire, l'absence de données individualisées pour les étudiants de l'enseignement de promotion sociale ne permet pas de connaître le nombre de ceux qui n'ont pas encore de diplôme du niveau CITE 3.

142 Ont été pris en compte, pour la Communauté française, les *Certificats de qualification* (CQ) de 6^e année (technique et professionnelle), le *certificat d'études professionnelles* (CEP) et les *certificats de l'enseignement secondaire supérieur* (CESS) ordinaire et spécial (un élève ayant reçu à la fois un CQ et un CESS ou un CEP n'est comptabilisé qu'une fois) ainsi que les certificats et diplômes de niveau secondaire supérieur délivrés dans l'enseignement de promotion sociale.

143 Soit 117.537 diplômés de l'enseignement secondaire supérieur délivrés en 2002 / 120.981 personnes ayant 18 ans en Belgique au 1^{er} janvier 2002 * 100 = 97 %

144 En Communauté française, en plus des diplômés de 6^e année de l'enseignement secondaire supérieur de qualification, c'est dans cette orientation de programme que sont classés tous les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale.

importante que la proportion de diplômés de programmes à orientation générale¹⁴⁵ (36 %). À titre d'exemple, les proportions sont respectivement pour les programmes à orientation professionnelle et les programmes à orientation générale de 67 % et 32 % en France, de 60 % et 34 % en Allemagne et de 61 % et 32 % aux Pays-Bas. En revanche, en Suède, en Espagne, en Grèce et en Irlande, il y a plus de diplômés de programmes à orientation générale que de diplômés de programmes à orientation technique ou professionnelle.

Tableau 5.4 : Taux de diplômation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)- 2002

	Total		Femmes	
	Programmes à orientation générale	Programmes à orientation technique ou professionnelle	Programmes à orientation générale	Programmes à orientation technique ou professionnelle
LUX	27	42	32	42
ITA	30	64	40	58
FRA	32	67	38	63
NLD	32	61	36	62
DEU	34	60	37	58
BEL	36	61	42	66
OCDE	43	49	44	44
UE ¹⁴⁶	41	50	48	52
SWE	41	31	45	31
ESP ¹⁴⁷	48	24	56	24
FIN ¹⁴⁸	51	69	62	78
GRC	53	34	61	38
IRL	53	23	57	27
DNK ¹⁴⁹	56	66	67	73
AUT	m	m	m	m
PRT	m	m	m	m
UKM	m	m	m	m
Nombre de pays pris en compte pour la moyenne UE et OCDE	12-24	12-24	12-23	12-23

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de diplômation dans les programmes à orientation générale (total). Sont surlignés les pays pour lesquels le taux de diplômation des femmes est supérieur à celui de la moyenne (total). m = données manquantes.

Le taux de femmes diplômées dans des programmes à orientation générale est supérieur au taux total des diplômés.

Dans tous les pays de l'Union européenne, le taux de femmes diplômées dans des programmes à orientation générale est supérieur au taux total des diplômés. En Belgique, le taux de réussite des femmes dans les programmes à orientation générale dépasse de six points de pourcentage le taux de diplômés total.

145 En Communauté française sont classés dans cette orientation de programme les diplômes de l'enseignement secondaire supérieur de transition ordinaire et spécial.

146 Moyenne non pondérée en fonction des effectifs de population et des diplômés de chaque pays. Le poids de chaque pays vaut 1. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays de l'Union européenne pour lesquels les données sont publiées.

147 Une proportion significative de la population n'est pas couverte par cet indicateur.

148-149 Année de référence = 2001.

En 2002, le taux de diplômés belges (36 %) dans des programmes à orientation générale est de sept points de pourcentage inférieur à la moyenne de l'ocdé (43 %). L'écart de seize points de pourcentage entre le taux de diplômés dans des programmes à orientation technique ou professionnelle en Belgique (61 %) et la moyenne ocdé (44 %) est important. Cet écart était de neuf points de pourcentage en 2000. Cette augmentation peut s'expliquer par des différences dans la couverture du champ de l'éducation lors de la collecte des données. La prise en compte, en Belgique, des certificats et diplômes de l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale explique en partie cette différence. Le taux de diplômés dans des programmes à orientation technique ou professionnelle sans les diplômés de promotion sociale serait de 43 %.

Dans le tableau 5.5 ci-dessous, un calcul similaire a été réalisé pour la Communauté française et la Communauté flamande¹⁵⁰ à partir des données de population de l'INS (au 1^{er} janvier 2002) et des données sur les diplômes délivrés en fin d'année scolaire 2001-2002¹⁵¹. Les jeunes de 18 ans de la Région de Bruxelles-Capitale ont été répartis entre les Communautés française et flamande selon la clé de répartition 80 %-20 %.

La Communauté française et la Communauté flamande n'ont manifestement pas la même politique d'orientation. En effet, la Communauté française a quasi le même taux de diplômés quelle que soit l'orientation du programme. De plus, la Communauté française a proportionnellement plus de diplômés de programmes de l'enseignement secondaire à orientation générale que l'ensemble de la Belgique.

À titre d'information, pour la Communauté française, sans les diplômes de l'enseignement de promotion sociale, le taux de diplomation est de 77,43 % toutes orientations de programmes confondues et de 33,82 % pour les programmes à orientation technique ou professionnelle.

Tableau 5.5 : Taux de diplomation de fin d'études secondaires - CITE 3 (2002) : répartition entre les orientations de programme pour les Communautés et la Belgique

	Programmes à orientation générale			Programmes à orientation technique ou professionnelle			Programmes à orientation technique ou professionnelle (sans la promotion sociale) ¹⁵²		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Cfr	37,18	50,41	43,61	37,78	48,88	43,18	31,74	36,02	33,82
Cfl	26,37	37,22	31,70	67,62	76,92	72,19	52,09	44,34	48,28
Cge	m	m	m	m	m	m	m	m	m
BEL ¹⁵³	30,66	42,39	36,40	55,78	65,93	60,75	44,01	41,08	42,58

150 Les données sur les diplômes de la Communauté germanophone n'étant pas disponibles, les totaux Belgique doivent s'entendre Communauté française + Communauté flamande.

151 Mêmes dates de référence que pour le calcul de l'indicateur A1 pour la Belgique dans *Regards sur l'éducation 2004*.

152 Pour calculer ce taux, les diplômes délivrés dans l'enseignement de promotion sociale (programme de niveau 3C de durée plus courte que les programmes de niveau 3A et 3B) ont été retirés du total des diplômes délivrés dans les programmes à orientation technique ou professionnelle.

153 Comme dans *Regards sur l'éducation 2004*, Belgique = Communauté française + Communauté flamande. Dans ce tableau, la population de la communauté germanophone n'a pas été prise en considération dans le diviseur (source INS : population totale et belge au 1^{er} janvier 2002).

1.2. Diplômés de l'enseignement post-secondaire non supérieur

Indicateur A2, RSE 2004 : pp. 56-65

La classification des programmes post-secondaires non supérieurs (CITE 4) est conçue dans une optique internationale afin de faire le lien entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Il est évident que d'un point de vue national ces programmes sont très souvent rattachés soit à l'enseignement secondaire, soit à l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, en Communauté française de Belgique, sont repris à ce niveau les 7^e années de l'enseignement professionnel et technique, la 7^e année préparatoire à l'enseignement supérieur ou encore le 4^e degré professionnel complémentaire.

Vu le peu de diplômés de l'enseignement de promotion sociale à ce niveau, il est possible pour la Belgique de figurer dans la colonne « total sans double comptage » de cet indicateur.

Parmi les pays de l'Union européenne, seule l'Irlande (20,4), a, à ce niveau, un taux de diplômés supérieur à la Belgique (16,9 %). De plus, la Belgique a un taux près de deux fois supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (9,0 %).

Comme le montre le tableau 5.6 ci-dessous, en Belgique le nombre de diplômés de niveau CITE 4 est très inégalement réparti entre la Communauté française et la Communauté flamande.

Tableau 5.6 : Répartition des diplômés de niveau CITE 4¹⁵⁴ (Communauté française et Communauté flamande)

	Communauté française			Communauté flamande			Part de la CF dans le total		
	CITE 4A	CITE 4C	Total	CITE 4A	CITE 4C	Total	CITE 4A	CITE 4C	Total
Garçons	1.710	497	2.207	4.509	3.075	7.584	27,5 %	13,9 %	22,5 %
Filles	1.661	1.019	2.678	4.671	4.314	8.985	26,2 %	19,1 %	23,0 %
Total	3.371	1.516	4.885	9.180	7.389	16.569	26,9 %	17,0 %	22,8 %

1.3. Diplômés de l'enseignement supérieur

Indicateur A3, RSE 2004 : pp. 66-85

Excepté pour le taux d'obtention d'un diplôme dans un programme de recherche de haut niveau¹⁵⁵, la Belgique ne figure pas dans le tableau A2.1 de *Regards sur l'éducation*. En effet, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur est un taux brut. Pour calculer ce taux, il faut déterminer la population en âge théorique d'obtention du diplôme. Les diplômés eux-mêmes, en revanche, peuvent avoir n'importe quel âge. Dans de nombreux pays dont la Belgique, il est difficile d'obtenir un âge théorique d'obtention d'un diplôme car les programmes varient en durée, les âges sont très variables. De plus, les taux sont calculés sur les diplômés sans double-comptage, données qui n'ont pu être complétées pour la Belgique dans la collecte uoE.

154 Tableau réalisé à partir des données transmises pour la collecte uoE. Les données pour la Communauté germanophone n'étaient pas disponibles.

155 Il s'agit ici d'un taux net d'obtention d'un diplôme qui correspond à la somme des taux d'obtention de diplôme en fonction de l'âge. On peut considérer que le taux net de diplômés représente le pourcentage de personnes qui, au sein d'une cohorte d'âge fictive, obtiennent un diplôme de l'enseignement de niveau CITE 6, quelle que soit l'évolution de la taille des générations ou l'âge théorique d'obtention du diplôme (voir *Regards sur l'éducation* 2004, page 75)

Comme le montre le tableau 5.7 ci-dessous, il est, cependant, possible d'approcher partiellement¹⁵⁶ cet indicateur pour la Belgique et les différentes Communautés. Les jeunes des classes d'âges concernées en Région de Bruxelles-Capitale ont été répartis entre les Communautés française et flamande selon la clé de répartition 80 %-20 %.

Tableau 5.7 : Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur - 2002

	Programmes supérieurs de type 5B	Programmes supérieurs de type 5A	Programmes de recherche de haut niveau
BEL 2002	28,8	19,2	1,1
Cfr 2002	29,5	19,8	1,1
Cfl 2002	28,4	18,8	1,1
Cge 2002	m	m	m
OCDE ¹⁵⁷ 2002	11,2	25,9	1,2

Pour la Communauté française, sont classés dans les « programmes supérieurs de type 5B », l'enseignement supérieur de type court (y compris artistique) et l'enseignement supérieur de type court de promotion sociale. Les « programmes supérieurs de type 5A » regroupent l'enseignement universitaire, l'enseignement supérieur de type long (y compris artistique) et l'enseignement supérieur de type long de promotion sociale.

Au niveau 5B, la Belgique (28,8 %) a « potentiellement » le taux d'obtention d'un diplôme le plus élevé de l'Union européenne.

Au niveau supérieur de type 5B, la Belgique (28,8 %) et la Communauté française (29,5 %), ont « potentiellement » le taux d'obtention d'un diplôme le plus élevé de l'Union européenne. Cela peut s'expliquer par le fait que quasi tous les diplômes de promotion sociale du niveau supérieur sont classés à ce niveau. En Communauté française, en 2002, 17 % des diplômes et certificats de l'enseignement supérieur de type B sont délivrés à des étudiants de l'enseignement de promotion sociale. De plus, en Communauté française, l'essentiel des diplômes pédagogiques sont délivrés dans l'enseignement supérieur de type court; seules les agrégations sont comptabilisées au niveau CITE 5A.

Même si l'organisation de l'enseignement supérieur dans les pays de l'Union européenne est très variée et que de ce fait, les comparaisons sont peu aisées, on peut noter que parmi les pays de l'Union européenne, c'est l'Italie (0,9 %) qui a le taux d'obtention d'un diplôme de niveau 5 B le moins élevé. La Belgique mise à part puisqu'elle ne figure pas dans l'indicateur de l'OCDE, en 2002, la France (18,5 %) a, à ce niveau, le taux le plus élevé des pays de l'Union européenne. La France classe, notamment, à ce niveau les diplômes délivrés dans les IUT (Instituts universitaires technologiques), les BTS (Brevet de technicien supérieur) et les diplômes d'infirmiers.

Au niveau 5A, la Belgique (19,2 %) tout comme la Communauté française (19,6 %), a « potentiellement » un taux d'obtention de diplômes inférieur de plus de 12 points à la moyenne des pays de l'OCDE. La France (24,8 %), l'Allemagne (19,2 %) ou l'Italie (22,7 %) ont un taux d'obtention d'un diplôme de niveau 5A

156 Nous ne pouvons ni classer les diplômes en fonction du nombre d'années nécessaires pour achever théoriquement le programme ni garantir les données sans double comptage. L'âge théorique d'obtention du diplôme est de 21 ans pour le niveau 5B et la moyenne de la population de 22, 23, 24 et 25 ans pour le niveau 5A.

157 Les valeurs OCDE sont données à titre informatif pour permettre de situer la Belgique et la Communauté française.

inférieur à la moyenne ocdé (31,8 %). À l’opposé la Finlande (45,4 %) a un taux supérieur de plus de 10 points à la moyenne des pays. Ces données sont à relativiser en fonction de l’organisation de l’enseignement supérieur dans les pays. La Finlande a, par exemple, très peu de diplômés de type B (3,7 %)

À titre d’information, pour la Communauté française, si on ne tient pas compte de l’enseignement de promotion sociale au niveau 5B le taux d’obtention d’un diplôme en 2002 est de 24,1.

2. Répartition des diplômés de l’enseignement supérieur selon le domaine d’études

2.1. Répartition des diplômés par domaine d’études et par niveau d’enseignement

Indicateur A4, RSE 2004 : pp. 86-93

Les diplômés les plus couramment délivrés à l’issue de l’enseignement supérieur de type 5A et 6 le sont dans des disciplines relevant des « sciences sociales, du droit et du commerce ».

Comme pour dix pays de l’Union européenne sur les douze ayant fourni des données en 2002, en Communauté française (comme en Communauté flamande), les diplômés les plus couramment délivrés à l’issue de l’enseignement supérieur de type 5A ET 6¹⁵⁸ le sont dans des disciplines relevant des « sciences sociales, du droit et du commerce ». Font exception à la règle, la Suède et le Danemark où les domaines de prédilection sont ceux de la « santé et du secteur social ». Les diplômés en « sciences sociales, droit ou commerce » représentent suivant les pays de l’Union entre un quart et un tiers de diplômés de ce niveau. En Communauté française, ils sont 37,9 %.

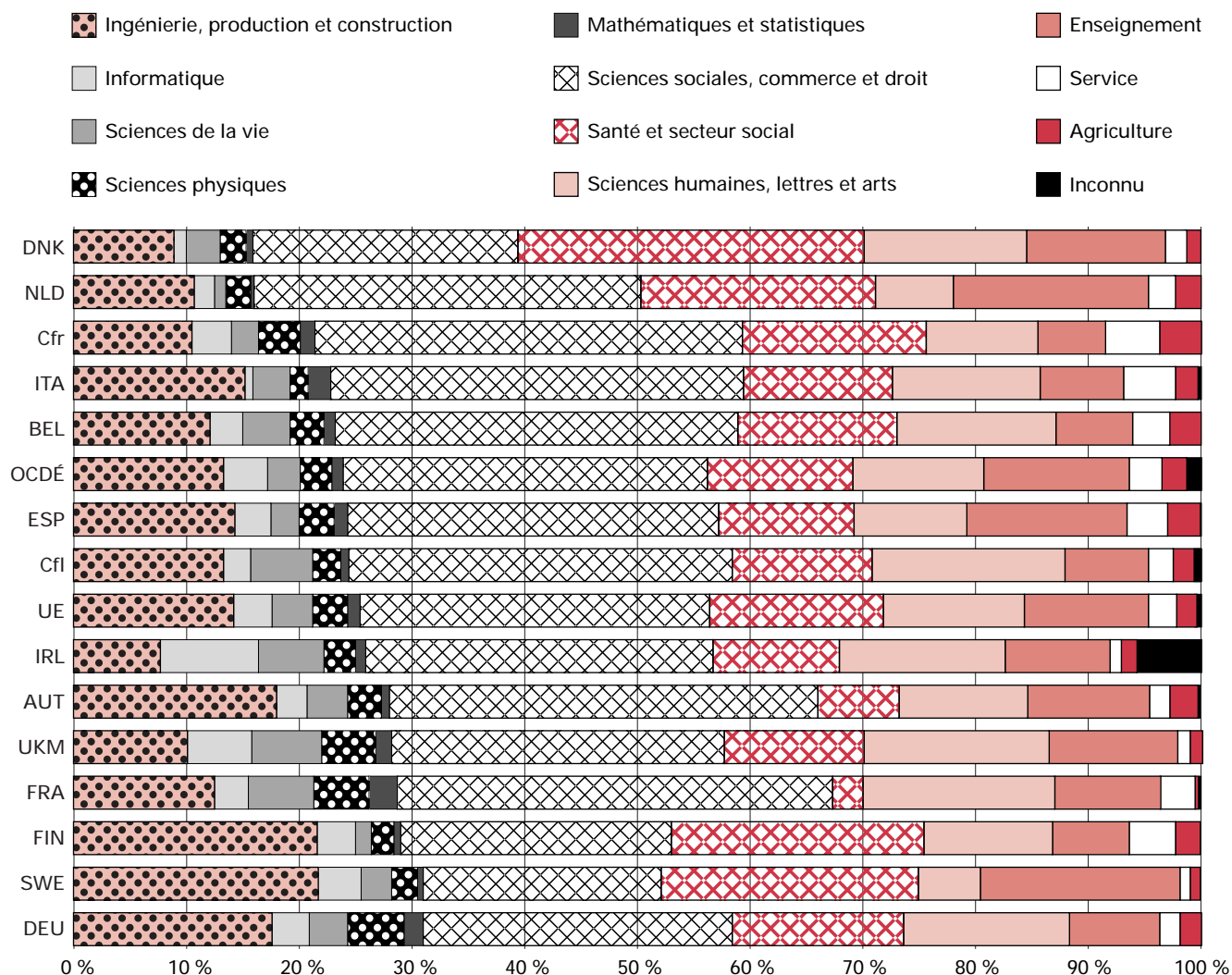
Le pourcentage d’étudiants dans les disciplines scientifiques (ingénierie, production et construction, sciences de la vie, physique, mathématiques et informatique) est un indicateur couramment repris dans les études internationales. En Communauté française, en 2002, 21,4 % des diplômés sont délivrés dans une discipline scientifique (23,9 % pour la moyenne des pays de l’ocde). Le pays de l’Union ayant à ce niveau la proportion la plus importante de diplômés scientifiques et technologiques est l’Allemagne (31,0 %).

À ce niveau, la Communauté française (6,0 %), est près de sept points de pourcentage en dessous de la moyenne ocdé (12,9 %) pour les diplômés du domaine « enseignement ». La Communauté flamande est aussi en dessous de la moyenne ocdé (7,4 %). En Belgique ne sont comptés à ce niveau que les diplômés d’agrégation de l’enseignement secondaire supérieur¹⁵⁹.

158 Cet indicateur prend en compte tous les diplômés délivrés dans l’enseignement supérieur de type 5A (1^{re} qualification et qualification complémentaire) ainsi que les diplômés de niveau cite 6. Une personne recevant deux diplômés dans deux disciplines différentes est comptabilisée dans les deux disciplines.

159 Le CAPAES est délivré à partir de 2003.

Figure 5.18 : Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur de type 5A et 6 selon le domaine d'études 2002^{160,161}



Les pays sont classés par ordre croissant de diplômés des sections scientifiques et technologiques (Ingénierie, production et construction, informatique, sciences de la vie, sciences physiques et mathématiques et statistiques)

Le tableau 5.8, ci-dessous, montre l'évolution sur trois ans de la répartition des diplômés de l'enseignement supérieur 5A pour la Communauté française¹⁶² et la Communauté flamande. L'évolution, entre 2000 et 2002 pour la Communauté française, des diplômes dans les domaines scientifiques pris individuellement (sciences de la vie, sciences physique, informatique et mathématique et statistiques) s'explique essentiellement par une meilleure prise en compte des diplômés de 3^e cycle et de doctorat. La proportion de diplômés de l'ensemble de ces disciplines passe de 9,8 % en 2000 à 10,9 % en 2002.

160 Les données concernent les diplômés de 2001 pour la France, le Danemark, la Finlande et l'Italie.

161 Moyenne non pondérée en fonction des effectifs de diplômés de chaque pays. Le poids de chaque pays vaut 1. Ne sont pris en compte pour le calcul de la moyenne que les pays de l'Union européenne pour lesquels les données sont publiées.

162 Sont comptabilisés les diplômes de l'enseignement supérieur hors universités de type long, les diplômes de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type long et les diplômes universitaires.

En Communauté française, la proportion des disciplines « sciences sociales, commerce et droit » a diminué de 3,4 points de pourcentage en trois ans alors que dans le même temps les disciplines de « la santé et du secteur social » ont augmenté de 2,6 %.

Une comparaison entre la Communauté flamande et la Communauté française permet de constater que le classement des domaines d'études diffère et ce malgré le fait que dans les deux Communautés, le domaine « sciences sociales, commerce et droit » arrive en tête. En Communauté flamande, le domaine « sciences humaines, lettres et arts » arrive en deuxième position et les disciplines de « la santé et du secteur social » n'arrivent qu'en 4^e position.

Tableau 5.8 : Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur de type 5A et 6, évolution de 2000 à 2002 pour la Communauté française et la Communauté flamande

	Communauté française			Communauté flamande			Belgique		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Sciences sociales, commerce et droit	41,3	39,5	37,9	32,8	35,6	34,0	36,3	36,4	35,7
Santé et secteur social	13,7	15,1	16,3	13,1	12,2	12,4	13,3	13,5	14,1
Ingénierie, production et construction	10,4	11,0	10,5	14,0	13,6	13,3	12,5	12,5	12,1
Sciences humaines, lettres et arts	11,0	10,8	9,9	18,7	17,8	17,1	15,5	14,7	14,1
Enseignement	7,3	7,3	6,0	7,2	7,0	7,4	7,3	6,9	6,8
Service	1,4	1,6	4,8	1,8	1,7	2,2	1,6	1,6	3,3
Agriculture	5,2	5,2	3,7	2,4	2,2	2,4	3,5	3,5	2,9
Sciences physiques	2,5	2,1	3,7	1,7	1,9	2,5	2,0	2,4	3,0
Informatique	1,2	1,7	3,5	0,9	2,3	2,4	1,0	2,0	2,9
Sciences de la vie	5,5	4,9	2,4	6,9	5,1	5,5	6,3	5,8	4,2
Mathématiques et statistiques	0,6	0,7	1,3	0,6	0,7	0,7	0,6	0,8	1,0
Inconnu ou non spécifié	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0

Domaines d'études classés par ordre décroissant du pourcentage en Communauté française, en 2002.

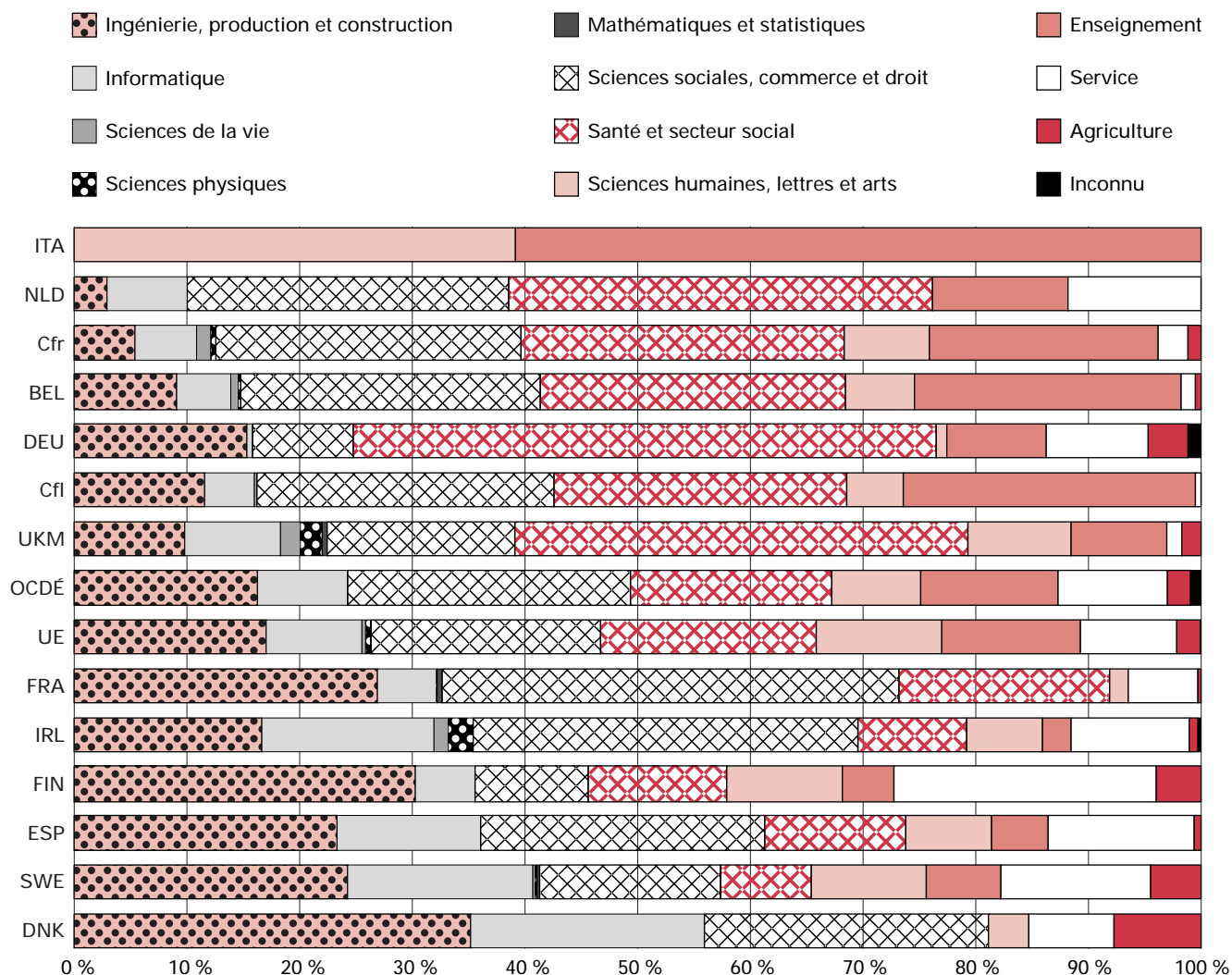
Au niveau supérieur de type 5B, en Communauté française, la plus grande concentration de diplômés se fait dans les secteurs de la santé et social.

On observe une répartition analogue pour les études supérieures de type 5B, dont la finalité professionnelle est plus précise. Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, en 2002, on enregistre la plus grande concentration de diplômés (25,1 %) en « sciences sociales, commerce et droit ». En revanche, en Communauté française, même si pour ce domaine le pourcentage est légèrement supérieur à la moyenne OCDE (27,1 %), la plus grande concentration de diplômés se fait dans les secteurs de la santé et social (28,6 %). Dans des pays comme l'Allemagne (51,7 %) ou les Pays-Bas (37,6 %), les diplômés du secteur de la santé et du secteur social sont proportionnellement encore plus nombreux qu'en Communauté française.

L'organisation de l'enseignement supérieur dans chaque pays est différente. Par exemple, l'Italie n'organise que deux domaines d'études à ce niveau d'enseignement ; le Danemark, qui a la proportion de diplômés dans les sections scientifiques et technologiques la plus faible au niveau CITE 5A, a plus de 50 % de diplômés de ces sections à ce niveau.

En Communauté française, un cinquième des diplômés (20,3 %) le sont dans le secteur de l'enseignement ; c'est au moins deux fois plus que pour les autres pays de l'Union européenne (Italie mise à part).

Figure 5.19 : Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur de type 5B selon le domaine d'études 2002^{163,164}



Les pays sont classés par ordre croissant de diplômés des sections scientifiques et technologiques (Ingénierie, production et construction ; informatique ; sciences de la vie ; sciences physiques et mathématiques et statistiques)

En 2002, en Communauté française, plus d'un diplôme sur deux (55,7 %) est délivré dans seulement deux domaines : « santé et secteur social » (28,6 %) et « sciences sociales, commerce et droit » (27,1 %) et trois diplômés sur quatre sont délivrés dans seulement trois domaines d'études : « santé et secteur social », « sciences sociales, commerce et droit » et « enseignement » (20,3 %).

Au niveau 5B, en Communauté française, les diplômés décernés dans le domaine « santé et secteur social » sont les plus nombreux. En revanche, en Communauté flamande tout comme pour la moyenne des pays de l'ocdé, ce sont les diplômés délivrés dans le domaine « sciences sociales, commerce et droit » (26,3 %) qui sont les plus nombreux.

163 Les données concernent les diplômés de 2001 pour la France, le Danemark, la Finlande et l'Italie. De plus, pour la Communauté flamande, les formations de niveau CITE 5B conduisant à un deuxième diplôme sont exclues.

164 Moyenne non pondérée en fonction des effectifs de diplômés de chaque pays. Le poids de chaque pays vaut 1. Ne sont pris en compte pour le calcul de la moyenne que les pays de l'Union européenne pour lesquels les données sont publiées.

Tableau 5.9 : Répartition des diplômés de l'enseignement supérieur de type 5B, évolution de 2000 à 2002 pour la Communauté française¹⁶⁵ et la Communauté flamande

	Communauté française			Communauté flamande			Belgique		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Santé et secteur social	26,7	27,5	28,6	27,2	27,4	26,0	26,6	27,4	27,1
Sciences sociales, commerce et droit	22,3	25,5	27,1	27,3	27,8	26,3	25,2	26,8	26,6
Enseignement	22,7	19,0	20,3	22,3	22,5	25,9	22,6	21,0	23,7
Sciences humaines, lettres et arts	9,1	9,9	7,5	5,1	5,4	5,0	6,9	7,3	6,1
Ingénierie, production et construction	8,0	5,6	5,4	12,8	11,7	11,6	10,8	9,1	9,1
Informatique	4,1	5,0	5,4	4,3	4,4	4,4	4,2	4,7	4,8
Service	4,5	4,5	2,6	0,5	0,5	0,5	2,3	2,1	1,3
Sciences de la vie	0,7	0,8	1,3	0,4	0,3	0,2	0,5	0,5	0,7
Agriculture	1,2	1,4	1,2	a	0,0	0,0	0,5	0,6	0,5
Sciences physiques	0,6	0,8	0,4	a	0,0	0,0	0,3	0,4	0,2
Mathématiques et statistiques	0,0	0,0	0,0	a	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Inconnu ou non spécifié	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Domaines d'études classés par ordre décroissant du pourcentage en Communauté française, en 2002.

2.2. Pourcentage de diplômes supérieurs délivrés aux femmes

Indicateur A4, RSE 2004 : pp. 86-93

En Communauté française, les femmes représentent 52 % des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme supérieur de type 5A.

En 2002, dans tous les pays de l'Union européenne, excepté l'Autriche et l'Allemagne, les femmes sont au moins aussi nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme supérieur de type 5A. En Communauté française, les femmes représentent 52 % des titulaires d'un diplôme sanctionnant un premier programme supérieur¹⁶⁶ de type 5A et 51 % des titulaires d'un deuxième diplôme de l'enseignement supérieur¹⁶⁷ de type 5A.

En Communauté française, les femmes représentent 64 % des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur de type 5B en 2002.

Dans tous les pays de l'Union, excepté le Danemark, les femmes sont au moins aussi nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme supérieur de type 5B. En Communauté française, les femmes représentent 64 % des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur de type 5B en 2002. Ce taux, en augmentation depuis 2000 est le plus élevé de toute l'Union européenne.

En revanche, dans les pays de l'Union européenne (fait exception l'Italie), les diplômes de recherche de haut niveau sont principalement obtenus par des hommes. Avec 35 % de diplômes de ce niveau délivrés à des femmes, la Communauté française¹⁶⁸ a le taux le plus bas.

165 Sont comptabilisés les diplômes de l'enseignement supérieur de type court, les diplômes de l'enseignement supérieur de promotion sociale de type court et les diplômes de l'enseignement artistique (avant création des Écoles supérieures des arts).

166 Sont pris en compte ici les diplômes de licence, ingéniorat, médecin, médecin vétérinaire, architecte, ...

167 Sont pris en compte ici les AESS, les DEA, les DES, les DEC et les DESS.

168 Sont comptabilisés ici les diplômes de doctorat et les AES.

Tableau 5.10 : Pourcentage de diplômes de l'enseignement supérieur délivrés à des femmes selon le niveau d'études¹⁶⁹

	1 ^{er} diplôme 5 B			1 ^{er} diplôme 5 A			2 ^e diplôme 5 A			diplôme de recherche de haut niveau		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
AUT	48	58	m	48	49	49	32	m	m	36	37	38
DEU	62	63	63	46	48	49	a	a	a	34	35	36
BEL	61	62	62	50	50	51	53	53	54	34	32	36
Cfl	60	61	61	50	50	51	53	54	55	34	32	36
Cfr	62	63	64	51	50	52	52	51	51	34	32	35
NLD	56	61	59	54	54	55	66	66	65	m	31	38
OCDE	59	58	57	54	55	55	51	51	51	38	38	40
UKM	59	61	61	54	55	56	54	55	55	38	40	42
GRC	m	m	53	m	57	57	m	56	53	m	m	38
ITA	64	57	56	56	56	57	56	57	61	53	51	52
UE	59	56	54	55	56	57	53	59	60	41	40	41
FRA	54	54	53	57	58	58	56	52	52	41	43	43
IRL	52	m	52	55	m	59	60	m	63	47	m	40
ESP	52	53	52	59	59	59	m	m	m	44	43	45
SWE	53	53	54	60	60	61	93	90	90	37	39	41
FIN	65	63	51	59	63	63	59	55	58	45	48	48
DNK	66	35	34	51	65	66	49	48	50	38	42	41
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
PRT	70	m	m	65	m	m	m	m	m	49	m	m

Sont surlignés, les pays ayant, pour le niveau de programme concerné, un taux de diplômes délivrés à des femmes supérieur à celui de la Communauté française.

Les pays sont classés par ordre croissant de pourcentage des 1^{er} diplômes de l'enseignement supérieur de type 5A obtenus par des femmes en 2002.

m = données manquantes.

a = sans objet.

En Communauté française, on observe, comme dans tous les pays de l'OCDE, des disparités selon les domaines d'études et ce aussi bien pour l'enseignement supérieur de type 5B que pour l'enseignement supérieur de type 5A et les programmes de recherche de haut niveau. Les diplômées sont majoritaires dans les domaines de la « santé et du secteur social » (respectivement 81 % et 57 %), « Lettres, sciences humaines, art et enseignement » (71 %, 69 %), « Sciences sociales commerces, droit et services » (61 %, 55 %). En revanche, les filles ne représentent, en 2002, que 10 % (pour le type 5B) et 19 % (pour le type 5A et les diplômes de recherche de haut niveau) de l'ensemble des diplômés dans le domaine « Mathématiques et informatique » et respectivement 14 % et 22 % dans le domaine « ingénierie, production et construction ».

Sur trois ans, la proportion de filles diplômées de niveau 5A, suivant les domaines d'études, est restée relativement stable. On remarque toutefois une légère augmentation de la proportion de diplômées dans le domaine d'études « ingénierie, production et construction » (plus quatre points de pourcentage)¹⁷⁰.

169 Vu le peu de pays pour lesquels les données sont disponibles ou pour lesquels le programme existe, les 2^e diplômes de niveau 5B ne sont pas repris ici.

170 Les variations dans les domaines d'études « sciences de la vie, sciences physiques et agriculture » et « mathématiques et informatique » s'expliquent en partie par une meilleure répartition des diplômes de 3^e cycle et de doctorat entre les différentes options.

Tableau 5.11 : Pourcentage de diplômes de l'enseignement supérieur délivrés à des femmes selon le domaine d'études supérieures de type 5A et programmes de recherche de haut niveau.

	Lettres, sciences humaines, art et enseignement			Santé et secteur social			Sciences sociales, commerce, droit et services			Science de la vie, sciences physiques et agriculture			Ingénierie, production et construction			Mathématiques et informatique		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Cfl	63	64	65	62	64	64	50	52	52	44	47	48	23	22	21	26	27	24
BEL	65	65	66	59	59	60	52	53	54	40	42	45	21	20	21	25	24	21
UKM	67	67	67	71	73	74	55	54	55	52	53	54	20	19	20	27	28	28
AUT	66	67	68	59	61	59	49	51	51	46	52	49	18	17	17	15	18	19
Cfr	68	67	69	56	57	57	54	54	55	37	36	41	18	18	22	23	21	19
DEU	69	68	69	56	58	60	43	44	45	38	41	43	20	21	21	23	24	23
OCDÉ	70	70	70	68	69	70	52	52	53	47	48	49	23	22	23	30	29	30
DNK	69	69	70	59	82	82	44	43	45	48	46	45	26	23	23	28	30	28
UE ¹⁷¹	72	72	72	68	70	72	55	54	55	49	48	50	23	22	22	31	30	30
IRL	69	m	72	75	m	82	57	m	58	60	m	55	24	m	22	41	m	37
FRA	73	74	73	60	61	61	59	60	60	49	50	50	24	24	25	31	32	31
NLD	71	71	73	76	74	74	49	49	50	37	37	40	13	12	13	16	16	16
ESP	72	72	73	76	76	77	60	60	60	52	52	52	27	28	29	34	32	32
SWE	75	75	77	79	79	81	57	59	59	53	53	57	25	28	28	39	39	40
FIN	77	78	79	84	86	86	65	67	68	51	52	54	19	19	21	35	35	39
ITA	82	81	82	58	61	64	55	55	55	51	52	52	28	28	28	54	52	52
GRC	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
PRT	78	m	m	77	m	m	64	m	m	61	m	m	35	m	m	37	m	m

Sont surlignés, les pays ayant, pour le niveau de programme concerné, un taux de diplômes délivrés à des femmes supérieur à celui de la Communauté française.

Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant du taux de diplômes délivrés à des femmes en Communauté française, en 2002. Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage des diplômes de l'enseignement supérieur de type 5A décernés à des femmes en 2002 dans le domaine d'études « Lettres, sciences humaines, arts et enseignement » (domaine où le « taux de féminisation » est le plus important en Communauté française) .

m = données manquantes.

Dans l'enseignement supérieur de type 5B, le taux de diplômes dans le domaine de la santé et du secteur social délivrés à des filles est de plus de 80 % dans l'ensemble des pays de l'Union européenne. La proportion en Communauté française est passée de 77 % à 81 %, ce qui reste malgré tout le taux le plus faible des pays de l'Union européenne pour ce groupe de domaines d'études.

171 Moyenne non pondérée en fonction du nombre de diplômes de chaque pays. Le poids de chaque pays vaut 1. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays de l'Union européenne pour lesquels les données sont publiées.

Tableau 5.12 : Pourcentage de diplômes de l'enseignement supérieur délivrés à des femmes selon le domaine d'études supérieures de type 5B

	Santé et secteur social			Lettres, sciences humaines, art et enseignement			Sciences sociales, commerce, droit et services			Science de la vie, sciences physiques et agriculture			Ingénierie, production et construction			Mathématiques et informatique		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002	2000	2001	2002
BEL	79	80	81	70	70	71	58	60	58	33	42	48	22	15	17	12	13	12
Cfl	80	80	81	71	70	71	57	57	56	54	63	64	17	18	18	16	15	14
Cfr	77	80	81	70	69	71	58	62	61	28	40	46	32	8	14	8	12	10
NLD	79	83	81	a	85	82	48	49	44	a	a	a	8	3	a	12	12	11
FRA	81	81	81	57	57	57	70	68	68	47	47	37	13	13	16	19	19	21
ESP	80	82	82	68	70	68	68	67	68	25	25	26	16	18	17	25	25	25
DEU	79	81	83	87	88	86	50	51	51	13	14	13	7	7	7	14	19	11
OCDÉ	83	79	84	70	70	67	60	60	59	42	43	41	19	18	18	31	31	31
UKM	88	86	85	59	60	61	57	54	54	41	43	44	12	13	14	26	26	27
UE ¹⁷²	84	84	85	69	69	68	60	61	57	40	38	41	18	16	18	28	24	25
FIN	89	89	87	71	74	75	70	68	58	47	53	54	21	26	18	42	50	48
IRL	93	m	91	61	m	69	61	m	59	60	m	65	11	m	10	50	m	40
SWE	95	95	95	54	50	55	63	68	69	59	65	54	25	26	31	50	42	42
ITA	a	a	a	64	56	56	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
DNK	85	a	a	69	68	67	39	47	46	27	29	27	32	31	30	10	13	17
AUT	78	80	m	76	80	m	72	80	m	24	21	m	11	11	m	39	28	m
GRC	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
LUX	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
PRT	80	m	m	88	m	m	67	m	m	59	m	m	36	m	m	34	m	m

Sont surlignés, les pays ayant, pour le niveau de programme concerné, un taux de diplôme délivrés à des femmes supérieur à celui de la Communauté française.

Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant du taux de diplômes délivrés à des femmes en Communauté française, en 2002. Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage des diplômes de l'enseignement supérieur de type 5B décernés à des femmes en 2002 dans le domaine d'études « santé et secteur social » (domaine où le « taux de féminisation » est le plus important en Communauté française).

m = données manquantes.

a = sans objet.

172 Moyenne non pondérée en fonction du nombre de diplômes de chaque pays. Le poids de chaque pays vaut 1. Ne sont pris en compte pour le calcul que les pays de l'Union européenne pour lesquels les données sont publiées.

ANNEXES

A. CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION¹⁷³ : CORRESPONDANCE ENTRE LA CITE-97 ET LE SYSTÈME D'ÉDUCATION EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE.

En 1997, l'UNESCO a adopté une nouvelle version de la Classification internationale type de l'éducation (CITE-97), laquelle a été établie et révisée dans le but d'effectuer des statistiques comparatives sur l'éducation. Cette classification est utilisée pour les collectes internationales de données statistiques sur l'éducation menées conjointement par l'UNESCO, l'OCDE et EUROSTAT (UOE).

La CITE 97 consiste dans la mise en place d'un cadre de *classification multidimensionnelle*, qui permet de mettre en concordance les programmes des différents pays en utilisant des critères de classification multiples. Parmi ces critères, on peut citer :

- le type d'études ou de situations sur le marché du travail sur lequel le programme débouche ;
- l'orientation du programme (général/préprofessionnel/professionnel) ;
- la durée du programme ;
- la position dans la structure de délivrance de diplômes et de titres.

Avant de passer à l'inventaire niveau par niveau, il faut remarquer que le classement des programmes d'études de la Communauté française suivant les différents niveaux de la CITE 97 repose sur les définitions données par l'OCDE. Des choix ont donc dû être faits dans la classification des programmes d'études afin de pouvoir s'inscrire dans une comparaison internationale tout en reflétant le système éducatif de la Communauté française. Ces choix ont été faits en concertation avec la Communauté flamande et la Communauté germanophone.

Ne sont repris, ci-dessous, que les programmes de la Communauté française présents dans la collecte de données UOE. Il s'agit des programmes de l'année 2001-2002. La classification des programmes de l'enseignement supérieur ne prend donc pas encore en compte les modifications intervenues dans la mise en place du processus de Bologne.

173 Les informations ci-dessous sont tirées de « La nomenclature des systèmes d'éducation, Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE », Paris, OCDE, 1999.

CITE 0

L'enseignement *pré-primaire* (CITE 0) est la première étape de l'enseignement organisé qui sert à familiariser les très jeunes enfants avec un environnement scolaire.

En Communauté française = Enseignement maternel ordinaire et spécial

CITE 1

L'enseignement *primaire* (CITE 1) commence, suivant les pays, entre 5 et 7 ans et dure de 4 à 6 ans. La première année de scolarité obligatoire est utilisée pour déterminer la limite entre les niveaux 0 et 1. Le niveau CITE 1 marque généralement le début des études systématiques de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

En Communauté française = Enseignement primaire ordinaire et spécial

CITE 2

Le *premier cycle de l'enseignement secondaire* (CITE 2) prolonge l'enseignement primaire, mais il est généralement dispensé sur un mode plus thématique par des enseignants plus spécialisés qui donnent des cours dans leur domaine.

Il est divisé en 3 sous catégories :

2A : programmes conçus pour donner accès aux niveaux 3A ou 3B

2B : programmes conçus pour un accès direct au niveau 3 C

2C : programmes conçus pour un accès direct au marché du travail

et en 3 orientations de programmes :

Orientation générale (G)

Orientation préprofessionnelle ou prétechnique (PPPT)

Orientation professionnelle ou technique (PT)

En Communauté française = le 1er degré d'observation de l'enseignement secondaire ordinaire et spécial de forme 4 (2A,G) ; le premier degré d'accueil de l'enseignement secondaire ordinaire et spécial de forme 4 (2B,PPPT) ; l'enseignement spécial de forme 3 (2B,PT) ; l'enseignement spécial de forme 1 ou 2 (2C,PT) ; l'enseignement de promotion sociale secondaire inférieur (2C,PT).

CITE 3

Le *deuxième cycle de l'enseignement secondaire* (CITE 3) correspond à la dernière phase de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. L'enseignement y est souvent plus organisé par matière qu'au niveau 2 et en général les enseignants doivent posséder un diplôme de niveau plus élevé/spécialisé qu'au niveau 2.

Il est divisé en 3 sous catégories :

3A : programmes conçus pour donner accès directement au niveau 5A

3B : Programmes conçus pour donner accès directement au niveau 5B

3C : Programmes conçus pour préparer les élèves à entrer directement dans la vie active ou leur permettre d'accéder à des programmes de niveau 4,

et en 3 orientations de programmes similaires à celles du niveau 2.

En Communauté française = le 2e et le 3e degrés de l'enseignement secondaire de transition ordinaire ou spécial de forme 4 (3A,G) ; le 2e et le 3e degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification (hors 7e année) ordinaire ou spécial de forme 4 (3A,PT) ; le 2e et le 3e degrés de l'enseignement professionnel secondaire ordinaire ou spécial de forme 4 (3C,PT) ; l'enseignement secondaire en alternance (3C,PT) ; la phase terminale de l'enseignement spécial de forme 3 (3C,PT) ; l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale (3C,PT) ; l'apprentissage des classes moyennes (3C,PT).



CITE 4

L'enseignement *post-secondaire non supérieur* (CITE 4) couvre les programmes qui se trouvent, dans une optique internationale, à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, même si dans le contexte national il est clairement rattaché à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur. Ces programmes ne sont peut-être pas d'un niveau beaucoup plus élevé que ceux dispensés au niveau 3 mais ils servent à enrichir les connaissances des participants.

Le niveau CITE 4 est divisé en 3 sous-catégories :

4A : Programmes conçus pour donner accès directement au niveau 5A

4B : Programmes conçus pour donner accès au niveau 5B

4C : Programmes conçus pour accéder au marché du travail,

et en 3 orientations de programmes similaires à celles du niveau 2.

En Communauté française = la 7e année préparatoire à l'enseignement supérieur (4A,G) ; la 7e année (B ou C) de l'enseignement professionnel secondaire ordinaire ou spécial (4B,PT) ; la 7e année (A) de l'enseignement professionnel secondaire ordinaire ou spécial (4C,PT) ; le 4e degré secondaire professionnel complémentaire (4C,PT) ; l'enseignement secondaire professionnel complémentaire de promotion sociale (4C,PT) ; la formation des chefs d'entreprise (classes moyennes) (4C,PT).

CITE 5A

Les formations *supérieures de type A* (CITE 5A) ont des contenus très largement théoriques et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau. Elles concernent essentiellement des disciplines littéraires ou scientifiques (histoire, mathématique, économie...) ou préparent à l'exercice de professions exigeant un haut niveau de compétence (médecin, architecte, ingénieur,...). L'enseignement supérieur de type A comprend aussi les seconds diplômes tels que les maîtrises, les AESS, les DES...

En Communauté française = l'enseignement supérieur de type long (Hautes Écoles, Instituts supérieurs d'architecture et Écoles supérieures des Arts), l'enseignement universitaire (1er et 2e cycles ainsi que les programmes complémentaires), l'enseignement supérieur de type long de promotion sociale.

CITE 5B

Les formations *supérieures de type B* (CITE 5B) sont, en général, plus courtes, plus pratiques ou techniques et ont une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A.

En Communauté française = l'enseignement supérieur de type court (Hautes Écoles + Écoles supérieures des Arts), l'enseignement supérieur de type court de promotion sociale.

CITE 6

Le *deuxième niveau de l'enseignement supérieur* est réservé (CITE 6) aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent directement à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Ces programmes, pour être achevés avec succès, exigent la présentation d'une thèse ou d'un exposé publiable qui soit le produit de travaux de recherche originaux et représente une contribution appréciable à la connaissance.

En Communauté française = les programmes de doctorats et de l'agrégation de l'enseignement supérieur (AES).

B. GLOSSAIRE

Dépenses publiques, dépenses privées

L'OCDE établit une distinction entre dépenses publiques et dépenses privées.

En Communauté française, les dépenses publiques reprennent des montants extraits du budget fédéral, des budgets de la Communauté française, des Régions wallonne et de Bruxelles-Capitale, des Provinces et des Communes.

Les dépenses privées recouvrent essentiellement les dépenses engagées par les familles et proviennent de l'enquête des Ménages de l'INS. Les dépenses des entreprises privées et des Associations sans but lucratif (ASBL) s'occupant d'enseignement ne font pas l'objet de recensements systématiques et ne sont donc ni mesurées ni estimées.

Établissements publics, privés subventionnés, privés non subventionnés

Les établissements d'enseignement sont classés par l'OCDE en trois catégories :

- Les *établissements publics*. Il s'agit, chez nous, des établissements de l'enseignement officiel organisé par la Communauté française ou subventionné par la Communauté (enseignements subventionnés provincial et communal).
- Les *établissements privés subventionnés*. Les écoles de l'enseignement libre ont été reprises dans cette catégorie. Elles cumulent des fonds privés (non recensés) et des subventions qu'elles reçoivent de la Communauté dans la même mesure que l'enseignement officiel subventionné. Les centres d'apprentissage des Classes moyennes appartiennent, eux aussi, à cette catégorie.
- Les *établissements privés non subventionnés*. En l'absence de données recensées, ceux-ci n'ont pas été repris dans les chiffres belges. En Belgique, ces établissements organisent quasi exclusivement des cours à destination d'un public adulte.

Littératie

PISA¹⁷⁴ (Programme International pour le suivi des acquis des élèves) définit la compréhension de l'écrit comme la capacité de comprendre, d'utiliser et de réfléchir sur des textes écrits pour pouvoir prendre une part active à la vie en société.

Le « journal officiel » français traduit « literacy » par littérisme.

Niveaux de pouvoir, de décision et de financement

Le niveau central : l'État fédéral. Seules les pensions de retraite et de survie du personnel de l'éducation, certains programmes de Recherche et Développement et les allocations familiales relèvent encore de ce niveau.

Le niveau régional : Les Communautés et les Régions. À la suite de la communautarisation de l'enseignement belge, intervenue en 1988, les dotations versées par l'État central aux Communautés et aux Régions ont été classées à ce niveau régional. Toutes les dépenses d'éducation dont la gestion est assurée par les trois Communautés ou les trois Régions sont donc classées à ce niveau.

Le niveau local : les Provinces et les Communes. Seules les dépenses d'enseignement des Provinces et des Communes sont comptabilisées à ce troisième niveau.

174 OcdÉ (2001). « Connaissance et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000 », Paris, p.22.

Niveaux d'enseignement

Voir point A des annexes : Classification internationale type de l'éducation : correspondance entre la CITE-97 et le système d'éducation en Communauté française.

Niveaux de formation

La classification des niveaux de formation se rapporte au niveau du diplôme le plus élevé obtenu par un individu.

Personne active

Par « personne active », il faut entendre toutes les personnes qui ont un emploi ou qui sont inscrites au chômage selon la définition du Bureau International du Travail (BIT).

Personne avec emploi

Personne qui durant la semaine de référence a effectué un travail moyennant un salaire ou en vue d'un bénéfice pendant au moins une heure (définition du terme « emploi » selon le BIT).

Personne au chômage

Personne sans emploi, à la recherche d'un emploi et disponible pour travailler (définition du BIT). Cette définition du chômage est plus générale et englobe plus d'individus que celle de « chômeurs complets indemnisés » utilisée habituellement dans les statistiques officielles en Belgique.

Personne inactive

Personne sans emploi qui ne cherche pas à travailler : étudiant, femme au foyer, retraité,... (définition du BIT).

Points de pourcentage

On utilise le concept de « points (de pourcentage) » lorsqu'il s'agit, par exemple, de décrire le passage d'une valeur donnée, exprimée en pourcentage, pour une année de référence à une valeur de même nature exprimée elle aussi en pourcentage pour une autre année de référence.

Concrètement le passage d'une proportion de 50 % en 1995 à 60 % en 2000 ne correspond pas à un accroissement de la première de 10 % (mais bien de 20 %). Dans ce cas on parlera donc d'un accroissement de 10 points (de pourcentage).

Produit Intérieur Brut (PIB)

Le PIB est égal à la valeur ajoutée par tous les producteurs résidant dans le pays, augmentée des droits et taxes d'importation et diminuée de la valeur de la consommation intermédiaire de ces producteurs. Le PIB est exprimé dans la monnaie du pays.

UOE

Base de données d'informations statistiques commune à trois institutions : l'UNESCO, l'OCDE, l'UE. Cette base de données est constituée à partir d'une enquête réalisée, dans les différents pays, via des questionnaires standardisés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 : ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION	
A. Accès à l'enseignement et fréquentation des écoles.....	9
B. Choix des filières dans l'enseignement secondaire de niveau CITE 3	20
C. Participation à l'enseignement supérieur.....	22
D. Etudiants étrangers dans l'enseignement supérieur	29
CHAPITRE 2 : L'ENCADREMENT, L'ENVIRONNEMENT PEDAGOGIQUE, LA PRISE DE DECISION	
A. L'encadrement. la charge horaire dans l'enseignement obligatoire.....	41
B. La prise de décision dans les systèmes éducatifs	45
C. L'environnement pédagogique	47
CHAPITRE 3 : LES RESSOURCES FINANCIERES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'EDUCATION	
A. Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB et du total des dépenses publiques ..	60
B. Dépenses totales d'éducation par élève/étudiant	64
C. Parts relatives de l'investissement public et de l'investissement privé	71
D. Catégories des dépenses d'éducation	73
E. Traitement des enseignants	74
CHAPITRE 4 : LES ACQUIS DES ÉLÈVES	
A. Le profil en littératie des élèves de 15 ans	80
B. L'engagement à l'égard de la lecture des élèves de 15 ans	83
C. Des différences liées au sexe	88
D. L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de l'école : sentiment d'appartenance et participation	92
E. Des indicateurs où la Communauté française n'est pas présente	97
CHAPITRE 5 : NIVEAU DE FORMATION, INSERTION PROFESSIONNELLE ET DIPLOMES	
A. Niveau de formation et insertion professionnelle	100
B. Les diplômes	123
ANNEXES	
A. Classification internationale type de l'éducation : correspondance entre la CITE 97 et le système d'éducation en Communauté française	137
B. Glossaire	140

Ce rapport est le fruit d'une collaboration entre les experts du Groupe technique et les membres des réseaux du projet INES.

- Coordination administrative : N.Jauniaux, D.Barthelemy et D.Denis, Ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des Relations internationales ;*
- Pour le groupe technique : N.Jauniaux et J-C.Roucloux, Ministère de la Communauté française et Ph.Dieu, ETNIC ;*
- Pour le Réseau A : Ch.Blondin, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale ;*
- Pour le Réseau B : A.Baye, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale ;*
- Pour le Réseau C : Ph.Delooz, Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire.*

Regards sur l'éducation - Les Indicateurs de l'OCDE est en vente chez :
Jean de Lannoy,
Avenue du Roi, 202
à 1190 Bruxelles

ainsi qu'au siège de l'OCDE,
Rue André Pascal, 2
75775 Paris CEDEX 16

Site internet de l'OCDE : <http://www.ocde.org>
Les livres, périodiques et données statistiques de l'OCDE sont disponibles sur
<http://www.sourceOCDE.org>

La citation d'un passage du présent rapport est autorisée moyennant l'indication de la source.
Graphisme : luc.chaufoureau@chello.be
