



**HAL**  
open science

## Enseignement initial: les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant.

Florance Thiéry, Marie-Denis Zachary, Philippe de Villé, Vincent Vandenberghe

### ► To cite this version:

Florance Thiéry, Marie-Denis Zachary, Philippe de Villé, Vincent Vandenberghe. Enseignement initial: les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant.. 1999. halshs-00604394

**HAL Id: halshs-00604394**

**<https://shs.hal.science/halshs-00604394>**

Submitted on 28 Jun 2011

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

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

# Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant

F. Thiéry, M-D. Zachary  
Ph. De Villé & V. Vandenberghe

N°1 • SEPTEMBRE 1999 •



GRUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION  
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve



## *Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain*

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard des ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.



# TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i>	1
<b>1. DEMANDE DE FORMATION ET "RENTABILITÉ" DES DIPLOMÉS</b>	<b>4</b>
<b>2. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Le plein exercice : extension de l'accès au secondaire supérieur sur fond de polarisation accrue entre filières</b>	<b>7</b>
2.1.1. <i>Effectifs absolus et filières</i>	7
2.1.2. <i>Parts relatives et filières</i>	10
2.1.3. <i>Retards et filières : indices de polarisation accrue</i>	11
2.1.4. <i>Contenu de formation de l'enseignement à vocation professionnelle en Communauté française</i>	15
<b>2.2. L'enseignement en alternance : marginalité</b>	<b>22</b>
2.2.1. <i>Effectifs</i>	22
2.2.2. <i>Contenu de la formation dans les CEFA</i>	23
<b>2.3. Diagnostic et hypothèses</b>	<b>24</b>
<b>3. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR</b>	<b>25</b>
<b>3.1. Effectifs</b>	<b>25</b>
<b>3.2. Effectifs inscrits et démographie des 18-21 ans</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Contenu de formation de l'enseignement supérieur en Communauté française</b>	<b>29</b>
3.3.1. <i>Description des programmes du supérieur de type court : importance relative des stages et cours pratiques</i>	30
3.3.2. <i>Indices d'adéquation entre formations offertes et monde professionnel ?</i>	30
3.3.3. <i>Evaluation qualitative : volonté réaffirmée de " professionnaliser " le type court</i>	31
<b>3.4. Diagnostic et hypothèses</b>	<b>32</b>
<b>4. CONCLUSIONS</b>	<b>33</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>34</b>





# Introduction

Parmi l'ensemble des enjeux traversant le système d'enseignement, il en est deux qui nous paraissent engager l'avenir plus singulièrement. Le premier concerne notre capacité à stimuler l'élévation du *niveau* général de formation des générations montantes tout particulièrement celui des nombreux jeunes qui aujourd'hui n'atteignent pas le niveau secondaire supérieur. Le second renvoie à notre aptitude à faire évoluer le *contenu* des formations, notamment en rassemblant les conditions organisationnelles pour que certains niveaux ou formes d'enseignement conservent ou restaurent la dimension qualifiante du curriculum qu'ils mettent en œuvre tout en évitant le piège de leur instrumentalisation.

La première série de faits qui a retenu notre attention dans ce travail concerne donc *le niveau* général de formation en Communauté française de Belgique et plus encore la manière dont il se distribue.

Il y a tout d'abord la tendance à l'élévation de ce niveau par le biais de la massification certaine de l'accès à son enseignement supérieur de plein exercice en cours maintenant depuis quelques années.

Les effectifs de cet enseignement (universitaire et non-universitaire confondus) ont pratiquement doublé en l'espace de 20 ans. En termes de taux d'accès à une première année de l'enseignement supérieur, on se situe aujourd'hui autour de 40 % d'une classe d'âge (Dal et Dupierreux, 1996) et ce taux semble progresser régulièrement, surtout du fait de l'augmentation considérable des effectifs dans l'enseignement supérieur de type court. En termes de comparaisons internationales, les chiffres disponibles indiquent que nous sommes aujourd'hui parmi les pays et régions ayant le taux de participation dans l'enseignement supérieur parmi les plus élevés au monde (tableau 1). Cette observation se retrouve confirmée au niveau des diplômés. L'examen de la part des jeunes adultes de 25-35 ans détenteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur révèle que les Régions formant la Belgique, y compris la Wallonie, connaissent des taux de diplômés de l'enseignement supérieur plus élevés que dans les pays voisins (tableau 2). On observe une "performance" relativement bonne pour ce qui concerne l'enseignement supérieur au vu de la part importante de diplômés de ce niveau d'enseignement (34% contre 26% en France et 24% aux Pays-Bas).

Tableau 1 : Taux de participation net dans l'enseignement supérieur pour la tranche d'âge 18-21 (1996)

	Supérieur non universitaire	Université	Total
Canada	17,3	23,1	40,5
Belgique	20,0	19,6	39,6
Grèce	10,1	29,3	39,4
France	-	-	36,0
USA	12,9	21,7	34,6
Irlande	-	-	31,4
Australie	8,4	22,9	31,3
Nouvelle Zélande	6,1	23,3	29,4
Espagne	1,0	26,3	27,3
R. Uni	4,7	22,2	26,9
Pays-Bas	-	24,0	24,0
Pologne	5,5	15,8	21,2
Portugal	5,2	14,2	19,3
Norvège	8,7	10,3	19,0
Finlande	4,8	13,3	18,2
Rép. Tchèque	3,6	13,3	16,9
Autriche	2,6	13,5	16,1
Suède	-	13,7	13,7
Hongrie	-	13,4	13,4
Allemagne	2,9	7,9	10,8
Danemark	1,0	7,5	8,5
Suisse	2,4	5,1	7,6
Islande	0,8	6,7	7,5

Source : OECD (1998) Education Database.

- : donnée non disponible

Toujours en ce qui concerne *le niveau* de formation, la situation de l'enseignement supérieur (que d'aucuns jugeront plutôt positive) est cependant à mettre en rapport avec un autre fait saillant : la faible 'performance' de notre enseignement pour ce qui est de l'accès au diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Les mêmes comparaisons internationales mettent en effet en évidence que nos dispositifs d'enseignement et de formation amènent relative-

ment peu de jeunes à terminer leur parcours de formation en ayant pour diplôme le plus élevé. On en compte 40% en Belgique contre 49% en France, 50% aux Pays-Bas, 65% en Allemagne. Le chiffre pour la Wallonie est de 38.5% et de 29,30% à Bruxelles. Ils sont dès lors très logiquement plus nombreux à sortir de formation en possession d'un diplôme de faible niveau : celui de l'enseignement secondaire inférieur voire moins.

Tableau 2 : Pourcentage de la population de 25 à 29 ans selon le niveau d'étude terminal (1996). Comparaison interrégionale<sup>1</sup> et internationale.

	Secondaire inférieur ou moins	Secondaire supérieur	Supérieur	Total
Belgique	26,00	40,00	34,00	100,00
<i>Flandre</i>	21,10	42,90	36,00	100,00
<i>Wallonie</i>	32,30	38,50	29,20	100,00
<i>Bruxelles</i>	33,10	29,30	37,60	100,00
France	25,00	49,00	26,00	100,00
Pays-Bas	26,00	50,00	24,00	100,00
Allemagne	19,00	65,00	16,00	100,00
Moyenne pays voisins	22,00	58,00	20,00	100,00

Source : Ministère Fédéral de l'emploi et du Travail (1998)

<sup>1</sup> En fonction de la région de domicile en Belgique.

Tout se passe en quelque sorte comme si notre système d'enseignement réussissait à amener une part substantielle (certes encore minoritaire) d'une cohorte à un niveau de formation relativement élevé, tandis que dans le même temps il échoue à assu-

rer un niveau de formation moyen (celui du secondaire supérieur que l'on tend d'ailleurs à considérer comme une norme) à la multitude. Cette double observation constitue, nous semble-t-il, l'une des caractéristiques centrales de notre système



éducatif. Elle révèle à elle seule bien des logiques lourdes de fonctionnement de ce système ainsi que les tensions qui le traversent. Cette même observation conditionnera directement ou indirectement au cours des 20 prochaines années l'agenda en matière de politique éducative mais plus largement aussi pour l'ensemble des questions sociales et économiques.

Il est maintenant une deuxième série d'observations et de constats qui ont motivé les propos développés ici. Ces observations concernent cette fois non plus la distribution des niveaux de formation en Communauté française mais plutôt *le contenu* de ces formations et plus largement la manière dont se pose aujourd'hui la question des rapports entre mondes éducatif et socio-économique. Plusieurs indices suggèrent que la distribution des rôles en vigueur jusqu'il y a peu est en train d'évoluer. Les composantes du système d'enseignement qui avaient pour vocation première de 'qualifier', c'est-à-dire de préparer à l'exercice d'une profession particulière et à l'entrée directe sur le marché du travail, sont aujourd'hui pour la plupart en crise. Dans le même temps, on décèle des formes de rapprochement avec l'environnement professionnel au cœur même de dispositifs d'enseignement à vocation plus académique comme l'enseignement supérieur non universitaire. L'université elle-même semble être au cœur d'un processus conduisant à plus de 'proximité' avec son environnement socio-économique. Cette tendance est décelable au niveau de l'organisation et du financement de la recherche, à travers le recours aux échanges plus fréquents entre le monde académique et celui des secteurs professionnels, mais aussi au niveau du statut des savoirs. L'insistance croissante sur la nécessité de transmettre des 'compétences' et plus simplement des blocs de savoirs obéissant à un découpage disciplinaire participe de cette tendance (De Ketele & Hanssens, 1999). L'accompagnement de cette re-composition des rapports entre monde éducatif et monde socio-économique nous paraît constituer le deuxième grand pôle de questionnement pour les années à venir.

Sur le plan méthodologique, la question de la distribution des niveaux de formation telle que posée ici nous conduit tout d'abord à examiner briève-

ment la question des *déterminants de la demande d'éducation* en Communauté française de Belgique (section 1). Il s'agit d'examiner les facteurs susceptibles d'inciter un nombre plus ou moins grand de jeunes à vouloir atteindre un certain niveau de formation plutôt qu'un autre. L'exercice consiste à mesurer la "rentabilité" relative des différents diplômes à travers l'examen des espérances de gains salariaux qui leurs sont propres et, partant, d'identifier la structure incitative à laquelle font face les générations montantes. La nature de ces incitants financiers, combinée aux modalités de fonctionnement de l'offre d'enseignement, nous paraît a priori devoir être prise en compte s'agissant d'expliquer la distribution des niveaux d'étude en Communauté française de Belgique.

Cette même question nous conduit ensuite à analyser les deux composantes de *l'offre* d'enseignement que sont le secondaire (section 2) et le supérieur (section 3). Quels sont les modes de fonctionnement du secondaire et du supérieur qui expliquent la faible proportion de diplômés du secondaire et dans le même temps autorisent un grand nombre de jeunes à décrocher un diplôme de niveau relativement élevé? La question de l'articulation enseignement/monde socio-économique nous conduit à privilégier, à travers cette analyse de l'offre, les filières technique et professionnelle du secondaire et l'enseignement supérieur non universitaire. Ces deux composantes du système concentrent un grand nombre de jeunes. Elles sont en mutation profonde, notamment en ce qui concerne la place de la logique qualifiante dans leur curricula. En outre ces deux formes d'enseignement nous paraissent d'ailleurs étroitement liées l'une à l'autre. La massification relative de l'enseignement supérieur court pourrait en effet constituer une alternative *de fait* à la faiblesse de nos systèmes secondaires de formation en alternance et plus généralement de projets de formation traditionnellement basés sur les filières technique et professionnelle.

La section 4 clôture logiquement l'analyse en tentant de mettre en perspective et de synthétiser les problématiques et des enjeux auxquels nous serons confrontés au cours des prochaines décennies. □



# 1. Demande de formation et "rentabilité" des diplômes

Face à une certaine distribution des niveaux de formation, la première chose que la théorie économique – en particulier la théorie du capital humain – commande d'examiner est l'attrait financier du diplôme. Selon la théorie du capital humain, les jeunes et leurs familles seront d'autant plus incités à *demander* l'accès à un certain niveau d'études et à fournir l'effort intellectuel et financier que cela représente que l'espérance de prime salariale qui lui est propre est importante. L'exercice dérivé de cette théorie consiste à mesurer la "rentabilité" relative des différents diplômes à travers l'examen des espérances de gains salariaux qui leurs sont propres et, partant, d'identifier la structure incitative à laquelle font face les générations montantes.

Nous ne disposons pas d'énormément de données sur la relation entre niveau d'études et salaires, mais les quelques chiffres en notre possession font apparaître des tendances intéressantes eu égard à la faible proportion de jeunes terminant leur parcours de formation au niveau de l'enseignement

secondaire supérieur. Le tableau 3 indique que l'échelle des revenus (bruts) selon le niveau d'études est assez concentrée en Belgique. Ce tableau révèle surtout que la différence de revenus du travail entre un diplômé de l'enseignement secondaire supérieur (100) et quelqu'un qui n'a que le diplôme secondaire inférieur ou primaire n'est que de 3%, soit l'écart le plus faible pour l'ensemble des pays de l'OCDE pour lesquels des chiffres sont disponibles. Certes cette mesure doit être majorée pour tenir compte du *risque de chômage* plus faible chez les diplômés du secondaire supérieur. Mais ce moindre risque de chômage se retrouve ailleurs qu'en Belgique. La prime salariale pondérée par le différentiel de risque de chômage reste de ce fait l'une des plus faibles de l'OCDE. L'incitant économique pour un jeune à se former au niveau de l'enseignement secondaire supérieur apparaît donc plutôt faible surtout relativement à ce que l'on observe dans d'autres pays.

Tableau 3 : Revenus (bruts) du travail des 25-64 ans (secondaire supérieur=100) selon le niveau d'études. Hommes et femmes confondus.

	Année	Primaire & Secondaire inférieur	Secondaire Supérieur	Supérieur non Universitaire	Univ.
Belgique	1992	97	100	117	148
Finlande	1995	93	100	125	185
Suède	1996	90	100	110	153
Australie	1995	89	100	111	142
Canada	1996	87	100	110	161
Pays-Bas	1995	86	100	-	137
Irlande	1994	85	100	123	183
Norvège	1996	85	100	124	142
Danemark	1996	84	100	104	134
France	1996	82	100	127	178
Nouvelle Z.	1996	82	100	114	176
Espagne	1995	78	100	97	153
Italie	1995	76	100	-	156
Allemagne	1996	76	100	110	158
Roy. Uni	1996	74	100	130	181
Hongrie	1996	72	100	-	169
Suisse	1996	71	100	146	161
Turquie	1994	69	100	-	147
Rep. Tchèque	1996	67	100	-	161
USA	1996	67	100	118	183
Portugal	1996	64	100	-	184

Source : OCDE (1998) Regards sur l'Education, Nonneman & Cortens (1997).

- : donnée non disponible



Cette première information se trouve confirmée lorsque l'on raisonne en termes de *taux de rendement de l'investissement éducatif* c'est-à-dire lorsque l'on rapporte aux *gains* financiers attachés à un niveau d'études (le contenu du tableau 3) l'ensemble des *coûts* auxquels les jeunes sont confrontés. Les chiffres présentés ici pour la Belgique sont extraits de Nonneman & Cortens (1997). Les taux de rendements qu'ils estiment sont présentés dans le tableau 4. L'hypothèse retenue est qu'un étudiant qui prolonge ses études au-delà du secondaire inférieur supporte un coût financier direct de 20.000 francs pour une année d'enseignement secondaire et de 125.000 francs pour une année d'enseignement supérieur. Les coûts indirects (dits coûts d'opportunités correspondant aux revenus auxquels on renonce du fait de la prolongation des études) sont estimés à partir des revenus bruts moyens observés (tableau 3) et d'une hypothèse sur la durée des études : 3 ans pour l'enseignement supérieur et le supérieur non universitaire et 4 ans pour l'universitaire (notons qu'il s'agit de bornes inférieures). Le tableau 4 révèle très clairement que le taux de rendement de l'investissement dans le diplôme d'enseignement secondaire supérieur<sup>2</sup> est le plus faible de la série. Il est de 2% pour les hommes et de 3% pour les femmes. Les chiffres que l'on observe pour l'enseignement supérieur (universitaire ou non)<sup>3</sup> sont

<sup>2</sup> Relativement au diplôme d'enseignement secondaire inférieur.

<sup>3</sup> Relativement au diplôme d'enseignement secondaire supérieur.

plus élevés et plus en rapport avec ce qui s'observe ailleurs. On notera encore que nombreux sont les pays où le rendement du diplôme secondaire supérieur excède celui des diplômes plus élevés, ce qui ne fait que renforcer l'idée que la rentabilité financière de l'investissement dans le diplôme d'enseignement secondaire supérieur est anormalement faible en Belgique.

On retiendra donc des tableaux 3 & 4 que la structure incitative est adéquate s'agissant d'encourager les individus les plus aptes à se former au niveau de l'enseignement supérieur. Elle pose par contre problème pour les jeunes moins aptes ou plus faibles. L'observation d'une "bonne rentabilité" financière du diplôme d'enseignement supérieur est vraisemblablement d'un faible secours pour ces derniers en raison notamment des conditions d'accès relativement restrictives qui prévalent à ce niveau, conditions jouant dans leur cas le rôle de barrière à l'entrée. Se trouvent là en cause des facteurs relevant pour une bonne part du marché du travail, des mécanismes centralisés et décentralisés qui y sont à l'œuvre et qui produisent l'échelle des salaires que nous venons de commenter. Sans que nous puissions être très affirmatifs à ce stade, il nous paraît important de conclure que la distribution des niveaux de qualification que nous observons en Communauté française de Belgique, et plus largement dans l'ensemble du pays, pourra plus difficilement être infléchie dans un contexte où les incitants financiers à investir dans le capital humain apparaissent relativement inadéquats. □



Tableau 4 : Taux de rendement de l'investissement dans l'éducation selon le niveau d'éducation (réf : enseignement secondaire inférieur). Comparaison internationale sur base des revenus (bruts) du travail du milieu des années 90.

	Homme			Femmes		
	Sec. Sup.	Supérieur non univ.	Univ.	Sec. Sup.	Supérieur non univ.	Univ.
Belgique	2	8	13	3	10	16
Allemagne	6	17	11	6	9	8
Australie	8	10	10	13	8	7
Danemark	10	5	11	12	5	9
Finlande	10	11	15	8	12	14
Italie	10	-	10	10	-	5
Suède	11	7	8	10	4	5
Norvège	11	9	12	17	8	13
Canada	13	23	17	16	28	29
Nouvelle-Zélande	13	-12	12	11	-1	10
France	14	18	14	14	20	13
Pays-Bas	14	-	11	24	-	11
Grande-Bretagne	14	5	13	19	14	19
Irlande	19	12	14	29	8	17
Suisse	19	27	6	22	18	5
Rép. Tchèque	22	-	9	14	-	7
USA	26	9	13	23	11	13

Source : OCDE (1998), Nonneman & Cortens (1997)

- :donnée manquante

## 2. Enseignement secondaire

On vient de voir que la distribution a-typique des niveaux de formation en Communauté française trouvait un écho au niveau de la structure des salaires, soit une variable relevant essentiellement du fonctionnement du marché du travail. Mais il est fort peu probable que l'explication s'arrête là. Il convient maintenant de s'interroger sur les modes de fonctionnement du système éducatif lui-même. Quels sont les modes de fonctionnement du secondaire et du supérieur qui expliquent la faible proportion de diplômés du secondaire et dans le même temps autorisent un grand nombre de jeunes à décrocher un diplôme de niveau relativement élevé ? Nous commençons ici par examiner la question du secondaire, plus singulièrement les filières à vocation qualifiante.

A ce propos, il convient de noter en premier qu'en Belgique, contrairement à ce qui se fait en Allemagne, en Suisse ou en Autriche, la formation secondaire se déploie principalement au sein du système éducatif de plein exercice, en ce compris celle qui se veut professionnelle ou qualifiante<sup>4</sup>. Nous traiterons tout d'abord des évolutions que connaît cet enseignement de plein exercice (section 2.1.). Mais nous aborderons également (section 2.2.) les dispositifs de formation en alternance et le développement qui les caractérise.

<sup>4</sup> C'est à dire celle orientée vers l'exercice direct de certains métiers, débouchant en principe sur une insertion professionnelle directe.



## 2.1. Le plein exercice : extension de l'accès au secondaire supérieur sur fond de polarisation accrue entre filières

### 2.1.1. Effectifs absolus et filières

L'évolution des *effectifs totaux*, en Communauté française, des première, troisième et cinquième années de l'enseignement secondaire de plein exercice entre 1972/73 et 1994/95 est décrite dans le tableau 5. On notera la diminution des effectifs – en raison d'évolutions de type démographique<sup>5</sup> – de la première<sup>6</sup> mais l'augmentation assez nette, toutes filières confondues, de ceux des troisième et surtout cinquième années. Pour la Communauté flamande

(tableau 6), les chiffres que nous présentons par filière sont le résultat de l'agrégation des données pour l'enseignement de type "renové" et l'enseignement de type "traditionnel". La filière technique inclut les effectifs de l'enseignement artistique afin de calquer la classification des données de la Communauté française. Les données n'étant malheureusement pas disponibles par année d'enseignement en 1972/73, la description des effectifs totaux débutera en 1976/77. Alors que ceux-ci augmentent globalement pour la cinquième année, tant ceux de la première que ceux de la troisième diminuent pour des raisons démographiques<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Pour ne citer que quelques chiffres, on retiendra que la classe d'âge des jeunes de 12 ans en Communauté française de Belgique (Wallonie + 85% de Bruxelles) passe de 56.325 à 48.068 entre 1981 et 1996, soit une diminution de près de 15 %.

<sup>6</sup> Sauf indication contraire, les deux années de chaque degré ont un comportement similaire.

<sup>7</sup> A titre illustratif, la population âgée de 12 ans est passée de 78051 approximativement en 1981 à 67992 approximativement en 1991, soit une diminution de près de 13 %.

Tableau 5 : Effectifs totaux de l'enseignement secondaire de plein exercice en Communauté française (1972/73-1994/95)

	1972-73 <sup>8</sup>	1979-80	1987-88	1994-95
Première générale* (1A)	59 240	57 454	55 896	500 86
Première professionnelle** (1B)	4 125	4 885	7 397	5 615
<b>TOTAL PREMIERE</b>	<b>63 365</b>	<b>62 339</b>	<b>63 293</b>	<b>55 701</b>
Troisième générale	33 235	35 671	38 962	36 819
Troisième professionnelle	12 375	18 491	21 548	16 185
Troisième technique	14 264	13 007	10 159	9 271
<b>TOTAL TROISIEME</b>	<b>59 874</b>	<b>67 69</b>	<b>70 569</b>	<b>62 275</b>
Cinquième générale	17 396	22 021	24 856	26 600
Cinquième professionnelle	5 902	9 516	12 296	12 777
Cinquième technique	10 692	10 556	12 467	13 010
<b>TOTAL CINQUIEME</b>	<b>33 990</b>	<b>42 093</b>	<b>49 619</b>	<b>52 377</b>
Septième professionnelle	43	92	2 448	4 643

\* Devenue filière de Transition pour l'essentiel à partir de la fin des années 70, soit lors de la généralisation du renové.

\*\* Appelée "année d'accueil", conduisant dans la majorité des cas à une inscription dans la filière professionnelle.

Sources : Ministère de la Communauté française

<sup>8</sup> Les années présentées dans les tableaux, plutôt que de marquer des intervalles de temps réguliers, ont été choisies de façon à éviter la période autour de 1983, année de l'instauration du prolongement de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans.



Tableau 6 : Effectifs totaux de l'enseignement secondaire de plein exercice en Communauté flamande (1976/77-1994/95)

	1976-77	1979-80	1987-88	1994-95
Première générale	55025	54844	52993	62574
Première technique	31369	23411	9222	0
Première professionnelle	5919	5490	7359	8239
<b>TOTAL PREMIERE</b>	92313	83745	69574	70813
Troisième générale	49170	43732	43486	32888
Troisième professionnelle	22422	23797	19581	17426
Troisième technique	31362	27242	15509	24172
<b>TOTAL TROISIEME</b>	102954	94771	78576	74486
Cinquième générale	27502	30187	31662	28105
Cinquième professionnelle	13041	17571	21246	16869
Cinquième technique	23069	25677	22730	24571
<b>TOTAL CINQUIEME</b>	63612	73435	75638	69545
Septième professionnelle	520	116	5599	9132

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Ces évolutions globales selon les années d'études (première, troisième et cinquième) gagnent à être examinées au niveau de chacune des filières dont on gardera à l'esprit que ces dernières continuent de marquer très fortement la structure de notre enseignement secondaire dès la troisième année. Les

évolutions, *en indice* (ayant pour base l'année 1972/73 et 1976/77, respectivement pour la Communauté française et la Communauté flamande), des effectifs par année d'études et par filière sont repris dans les tableaux 7 et 8, respectivement.

Tableau 7 : Effectifs de l'enseignement secondaire en Communauté française : indices (1972/73-1994/95) [100=1972-73]

Année-Filière	1972-73	1979-80	1987-88	1994-95
Première générale (1A)	100	97	94	84
Première professionnelle (1B)	100	118	179	136
Troisième générale	100	107	117	110
Troisième professionnelle	100	149	174	130
Troisième technique	100	91	71	65
Cinquième générale	100	127	142	152
Cinquième professionnelle	100	161	208	216
Cinquième technique	100	99	117	122
Septième professionnelle	100	214	5693	10797

Sources : Ministère de la Communauté française



Tableau 8 : Effectifs de l'enseignement secondaire en Communauté flamande : indices (1976/77-1994/95), [100=1976/77]

	1976-77	1979-80	1987-88	1994-95
Première générale	100	100	96	114
Première technique	100	75	29	0
Première professionnelle	100	93	124	139
Troisième générale	100	89	88	67
Troisième professionnelle	100	106	87	78
Troisième technique	100	87	49	77
Cinquième générale	100	110	115	102
Cinquième professionnelle	100	135	163	129
Cinquième technique	100	111	99	107
Septième professionnelle	100	22	1077	1756

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

En Communauté française, l'indice de la *filière générale* montre que celle-ci a connu une augmentation de ses effectifs sur toute la période, excepté pour le premier degré du secondaire où, très rapidement, le nombre d'élèves a diminué.

La filière professionnelle s'est développée à tous les niveaux du secondaire (sauf pour la deuxième année). Au niveau des cinquième et sixième années, elle a englobé un nombre croissant d'étudiants sur toute la période. La tendance à l'allongement de la scolarité, qui s'est manifesté bien avant que la loi n'ait rendu l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans, a eu pour effet de gonfler les effectifs de la filière professionnelle. Cette dernière est en effet celle qui a le plus profité de cette évolution. Au niveau de la cinquième professionnelle, l'accroissement des effectifs a été de 216% entre 1972-73 et 1994-95. On retrouve un accroissement significatif au niveau de la troisième année et, plus récemment, au niveau des septièmes professionnelles dont on sait que certaines d'entre elles<sup>9</sup> sont le "sas" commandant l'accès à l'enseignement supérieur de type court.

Notons enfin que le succès du professionnel va de pair avec le recul relatif (tableau 7) de la *filière technique*.

En Communauté flamande, l'analyse de l'évolution de chaque filière montre une situation assez différente de celle en Communauté française.

<sup>9</sup> Il existe en effet trois types de septième année professionnelle (A,B,C), correspondant chacun à un programme différent. Seuls le type B (sous certaines conditions liées au parcours préalable au sein de l'enseignement secondaire) et le type C donnent droit, en cas de réussite, au Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur (C.E.S.S.). Les données dont nous disposons ne ventilent malheureusement pas les effectifs des septièmes par type.

La *filière générale* a englobé un nombre croissant d'élèves sur toute la période et pour tous les niveaux, sauf en ce qui concerne le deuxième cycle<sup>10</sup>. Au niveau du premier cycle, l'augmentation des effectifs au niveau serait due à l'absorption d'une partie des élèves de la filière technique qui disparaît peu à peu. La chute des effectifs de la filière générale au niveau du deuxième cycle est à mettre en relation avec la baisse globale des effectifs de ces deux années d'enseignement, toutes les filières présentant la même évolution. Fait étrange, la filière générale aurait le plus diminué ses effectifs par rapport aux autres filières en troisième année mais le moins diminué ses effectifs en quatrième année.

Tout comme en Communauté française, l'allongement de la scolarité a bénéficié surtout à la *filière professionnelle* puisque c'est elle qui a connu l'essor le plus important au niveau des cinquième et sixième années. Toutefois, la mesure du phénomène est bien moindre qu'en Communauté française. Au niveau du deuxième cycle, la baisse des effectifs du professionnel est légèrement moins importante que celle de la filière technique. La filière professionnelle a rencontré un succès croissant chez les élèves de première année, probablement aussi du fait de la disparition de la filière technique, mais une chute de ses inscriptions au niveau de la deuxième année.

La *filière technique* connaît une baisse de ses effectifs dans les deux premiers cycles. L'augmentation du nombre des élèves inscrits au niveau du troisième cycle est supérieure à celle de la filière générale.

En somme, par rapport à la situation en Communauté française, il n'y a pas de recul de la filière

<sup>10</sup> Nous nous référons toujours ici aux trois cycles de l'enseignement rénové.



technique par rapport au général : elle diminue moins que la filière générale en troisième année et augmente plus au niveau du troisième cycle<sup>11</sup>. Par

<sup>11</sup> N'oublions cependant pas dans ces conclusions que l'année de départ de la description est différente de celle utilisée pour la Communauté française, ce qui peut influencer le résultat. Les données de l'évolution

conséquent, le succès de la filière professionnelle que l'on retrouve ici ne semble pas forcément être à attribuer à la situation de la filière technique.

des parts de chaque filière reprise dans le prochain tableau seront dès lors plus appropriées pour la comparaison.

## 2.1.2. Parts relatives et filières

L'évolution de l'importance relative de chaque filière de 1972/73 à 1994/95 en termes d'effectif inscrit est décrite dans les tableaux 9 et 10, pour la Communauté française et flamande respectivement.

Tableau 9 : Effectifs de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique : parts de chaque filière (1972/73-1994/95)

Année-Filière	1972-73	1979-80	1987-88	1994-95
Première générale	0,93	0,92	0,88	0,90
Première professionnelle	0,07	0,08	0,12	0,10
Troisième générale	0,55	0,53	0,55	0,59
Troisième professionnelle	0,21	0,28	0,30	0,26
Troisième technique	0,24	0,19	0,14	0,15
Cinquième générale	0,51	0,52	0,50	0,51
Cinquième professionnelle	0,17	0,23	0,25	0,24
Cinquième technique	0,31	0,25	0,25	0,25

Sources : Ministère de la Communauté française – Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation – Annuaire statistique

Tableau 10 : Effectifs de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique : parts de chaque filière (1976/77-1994/95)

	1976-77	1979-80	1987-88	1994-95
Première générale	0,60	0,65	0,76	0,88
Première professionnelle	0,06	0,07	0,11	0,12
Première technique	0,34	0,28	0,13	0,00
Troisième générale	0,48	0,46	0,55	0,44
Troisième professionnelle	0,22	0,25	0,25	0,23
Troisième technique	0,30	0,29	0,20	0,32
Quatrième générale	0,37	0,42	0,51	0,43
Quatrième professionnelle	0,25	0,26	0,27	0,23
Quatrième technique	0,38	0,32	0,23	0,34
Cinquième générale	0,43	0,41	0,42	0,40
Cinquième professionnelle	0,21	0,24	0,28	0,24
Cinquième technique	0,36	0,35	0,30	0,35

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Pour la Communauté française, la principale observation que l'on peut faire est que, entre 1972/73 et 1994/95, la filière professionnelle a accru sa part relative pour tous les niveaux (sauf pour la deuxième année du secondaire où, pour rappel, les effectifs ont également diminué). La filière générale montre des évolutions différentes selon les années.

Elle a tendance à augmenter ses effectifs relatifs dans le second degré (légèrement au niveau de la troisième et sensiblement au niveau de la quatrième). Sa part est identique en 1972/73 et en 1994/95 pour la cinquième année et elle tend à baisser pour la sixième année. La filière technique diminue sa part relative pour toutes les années où



elle est implantée, et ce malgré la hausse de ses effectifs en cinquième et sixième années. En d'autres termes, il semblerait que, dans l'ensemble, la filière professionnelle se soit approprié une part des effectifs de la filière technique.

Lorsque l'on examine les parts de chaque filière pour chacun des niveaux d'études (1 à 7), on observe que le général reste largement majoritaire pour toutes les années du secondaire et sur toute la période. Le technique, dont les effectifs dépassaient ceux de la filière professionnelle en 1972/73 et ce pour toutes les années, termine en 1994/95 avec une part relative inférieure à celle du professionnel au niveau du deuxième degré (années 3 et 4), et pratiquement identique à cette dernière au niveau du troisième degré (années 5 et 6).

A l'inverse de ce qui se passe en Communauté française, la Communauté flamande n'a pas connu d'évolution contrastée de l'importance d'une des trois filières par rapport aux autres sur toutes les années d'enseignement.

Au niveau du premier cycle, la filière générale gagne du terrain au détriment de la filière technique et, pour la deuxième année, au détriment de la filière technique. En troisième année, le général diminue sa part relative en faveur des filières de qualification. La quatrième année a connu l'évolution inverse. Une tendance nette est cependant visible au niveau du troisième cycle : la filière professionnelle augmente sa part relative de façon sensible (surtout au niveau de la sixième) au détriment de la filière générale surtout et de la filière technique légèrement.

En résumé, par rapport à la situation en Communauté française, le succès de la filière professionnelle au niveau du troisième cycle semble plutôt lié au recul de la filière générale qu'à celui de la filière technique.

En termes de niveau, la filière générale reste la filière qui concentre le plus d'élèves sur toute la période (sauf pour la quatrième année en 1976/77). Mais le fait le plus marquant par rapport à la situation en Communauté française est sans aucun doute l'importance de la part de la filière technique, dont l'écart entre les deux communautés s'accroît avec le temps. Grâce à elle, les parts relatives des deux filières à vocation professionnelle regroupent près de 60 % des effectifs et ce, sur toute la période.

### 2.1.3. Retards et filières : indices de polarisation accrue

L'analyse de l'évolution des effectifs et des parts de chaque filière du secondaire est éclairante quant à la question de leur succès "quantitatif" relatif. Elle ne nous dit cependant rien quant au type d'élèves (leur "qualité") que chacune de ces filières attire et les évolutions intervenues au cours des dernières décennies. Or cette information est cruciale s'agissant d'évaluer plus finement la situation, le succès potentiel et l'efficacité – à comprendre comme sa capacité à atteindre un certain nombre d'objectifs affichés – des différentes filières de notre enseignement secondaire. On se rappellera que l'enseignement est une activité dont le résultat final est étroitement lié à la nature de ses "intrants". Certes le travail accompli par les professionnels que sont les enseignants, les directions et les inspecteurs est un déterminant essentiel du résultat final, mais ce résultat est également fortement conditionné par le niveau d'aptitude initial des élèves recrutés. En outre, on se rappellera que l'enseignement – regroupement par classe au sein d'établissements oblige – est un processus social et qu'à ce titre il est influencé par la qualité des interactions au sein des groupes de pairs (Vandenberghe, 1997, 1998). La concentration, dans une filière donnée d'élèves d'aptitude forte peut par effet d'agrégation et de démultiplication, constituer un catalyseur de l'apprentissage. Mais le phénomène inverse se vérifie également. Concentrer des élèves "à risques", peut constituer un facteur paralysant, un élément susceptible de compromettre toute forme de transmission et d'acquisition de savoir.

Pour apprécier la "qualité" du public de différentes filières du secondaire nous proposons d'examiner l'évolution de la structure du retard scolaire selon les filières. Nous basons notre analyse sur l'hypothèse que, s'agissant de grands nombres, l'intensité du retard est une approximation de la "qualité" du public recruté, ou en tout cas un indice sérieux de son (in)aptitude à se prêter à la logique de formation actuellement valorisée par le système.

Respectivement pour chaque communauté, les tableaux 11 et 12 indiquent la tendance de la proportion d'élèves ayant un certain retard dans une filière donnée à s'écarter de la proportion de référence que l'on observe toutes filières confondues. Il permet d'examiner dans quelle(s) filière(s) tendent à se concentrer les étudiants ayant accumulé un ou plusieurs retards scolaires.



Tableau 11 : Indices de sur(sous) représentation des filières au sein des différents retards en Communauté française de Belgique (1972/73-1994/95) [1= situation de référence toutes filières confondues]

Retard	Année-Filière	1972-73	1979-80	1987-88	1994-95
A l'heure et à l'avance	Première générale	1,04	1,03	1,09	1,06
	Première prof. (1B)	0,44	0,60	0,35	0,43
	Troisième générale	1,28	1,34	1,53	1,44
	Troisième professionnelle	0,75	0,67	0,28	0,28
	Troisième technique	0,55	0,53	0,48	0,51
	Cinquième générale	1,39	1,36	1,57	1,60
	Cinquième prof.	0,72	0,64	0,36	0,30
	Cinquième technique	0,51	0,56	0,49	0,46
1 retard	Première générale	0,97	0,96	0,91	0,90
	Première prof. (1B)	1,43	1,42	1,71	1,88
	Troisième générale	0,89	0,88	0,94	0,81
	Troisième prof.	1,16	1,15	1,05	1,29
	Troisième technique	1,12	1,10	1,12	1,23
	Cinquième générale	0,90	0,89	0,93	0,91
	Cinquième prof.	1,20	1,19	1,14	1,09
	Cinquième technique	1,06	1,06	1,00	1,10
2 retards et plus	Première générale	0,92	0,94	0,86	0,85
	Première prof. (1B)	2,22	1,75	2,06	2,30
	Troisième générale	0,59	0,56	0,49	0,42
	Troisième prof.	1,27	1,38	1,71	2,04
	Troisième technique	1,71	1,67	1,45	1,49
	Cinquième générale	0,50	0,53	0,49	0,43
	Cinquième prof.	1,22	1,37	1,53	1,68
	Cinquième technique	1,69	1,64	1,50	1,50

Note méthodologique : Les indices repris dans le tableau ci-dessus représentent le rapport suivant :  $X_i^R = (N_i^R / N_i) / (N^R / N)$  où  $i$  indique la filière,  $R$  indique le nombre de retards et  $N$  est l'effectif. Un indice supérieur à 1 signifie donc une sur-représentation des élèves avec certain retard dans une filière donnée.

Sources : Ministère de la Communauté française



Tableau 12 : Indices de sur(sous) représentation des filières au sein des différents retards. Communauté flamande de Belgique (1976/77-1994/95) [1= situation de référence toutes filières confondues]

Retard	Année-Filière	1976-77	1994-95*
A l'heure et à l'avance	Première générale	1,04	1,06
	Première professionnelle	0,94	0,54
	Première technique	0,93	–
	Troisième générale	1,12	1,27
	Troisième professionnelle	0,90	0,61
	Troisième technique	0,86	0,91
	Cinquième générale	1,16	1,35
	Cinquième professionnelle	0,94	0,63
	Cinquième technique	0,77	0,85
1 retard	Première générale	0,83	0,77
	Première professionnelle	1,31	2,74
	Première technique	1,30	–
	Troisième générale	0,76	0,41
	Troisième professionnelle	1,19	1,73
	Troisième technique	1,25	1,27
	Cinquième générale	0,80	0,54
	Cinquième professionnelle	1,15	1,49
	Cinquième technique	1,24	1,20
2 retards et plus	Première générale	0,75	0,66
	Première professionnelle	1,11	3,61
	Première technique	1,51	–
	Troisième générale	0,62	0,16
	Troisième professionnelle	1,28	2,49
	Troisième technique	1,44	1,07
	Cinquième générale	0,63	0,26
	Cinquième professionnelle	0,95	1,76
	Cinquième technique	1,68	1,33

Note méthodologique : Les indices repris dans le tableau ci-dessus représentent le rapport suivant :  $X_i^R = (N_i^R / N_i) / (N^R / N)$  où  $i$  indique la filière,  $R$  indique le nombre de retards et  $N$  est l'effectif. Un indice supérieur à 1 signifie donc une sur-représentation des élèves avec certain retard dans une filière donnée.

\* Nouvelle structure sauf pour la septième.

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

En Communauté française, le tableau 11 montre que la filière générale – surtout lorsque l'on s'élève dans les années d'étude – tend à concentrer de plus en plus systématiquement les étudiants à l'heure. Ce phénomène se traduit par le fait que l'indice de sur-représentation passe entre 1972-73 et 1994-95 de l'indice 1,28 à 1,44 en 3ème année et de 1,39 à 1,60 en 5ème. La part des élèves ayant un retard dans cette filière générale tend quant à elle à diminuer légèrement par rapport à ce que l'on observe toutes filières confondues.

La filière technique est la filière qui connaît le moins d'évolution au cours de la période étudiée. Il y a dès le début des années 70 une forte sous-représentation (indices proches de 0,5) des élèves à l'heure (sans retard) et une forte sur-représentation de ceux ayant deux retards ou plus (indices oscillant autour de 1,5). Mais le fait le plus marquant est sans conteste que la filière professionnelle connaît une détérioration de sa position relative. Alors que sa position était plus favorable que celle de la filière technique au sens où l'indice de sous-représentation des élèves à l'heure y était moindre en 1972-73 (indice de 0,75 contre 0,55 pour la 3ème techni-



que), cette position se détériore significativement dès la fin des années 70 avec un indice de sous-représentation qui passe à 0,67 toujours pour la 3ème professionnelle. Cette situation s'aggrave encore au cours des années 80, probablement en partie à l'occasion de l'extension de l'âge de la scolarité obligatoire en 1983. L'indice de sous-représentation des élèves à l'heure y est actuellement de 0,28. On retrouve cette tendance au niveau de la 5ème professionnelle. On observe bien entendu également le phénomène symétrique à celui décrit ici en ce qui concerne les élèves ayant deux retards ou plus. On parle cette fois d'une augmentation de l'indice de sur-représentation de ces élèves dans la filière professionnelle surtout au niveau de la 3ème professionnelle où il s'élève à plus de 2. En d'autres termes, la pourcentage d'élèves ayant un gros retard y est plus de 2 fois plus important que pour l'ensemble formé par les trois filières.

En Communauté flamande, les chiffres du tableau 12 indiquent que la filière générale connaît la même évolution qu'en Communauté française. Cette filière concentre de plus en plus les élèves à l'heure et diminue son pourcentage relatif d'élèves avec un retard et plus. Ainsi au niveau de la 3ème générale, l'indice de sur-représentation passe de 1,12 à 1,27 entre 1976-77 et 1994-95. On note d'emblée cependant que le niveau de l'indice est *plus faible* que celui caractérisant la Communauté française. Pour rappel, l'indice de sur-représentation des élèves sans retard au niveau de la 3ème générale y passe de 1,28 à 1,44 entre 1972-73 et 1994-95.

Autre différence avec la Communauté française : la filière technique. Celle-ci est certes affectée par un phénomène de sous-représentation des élèves à

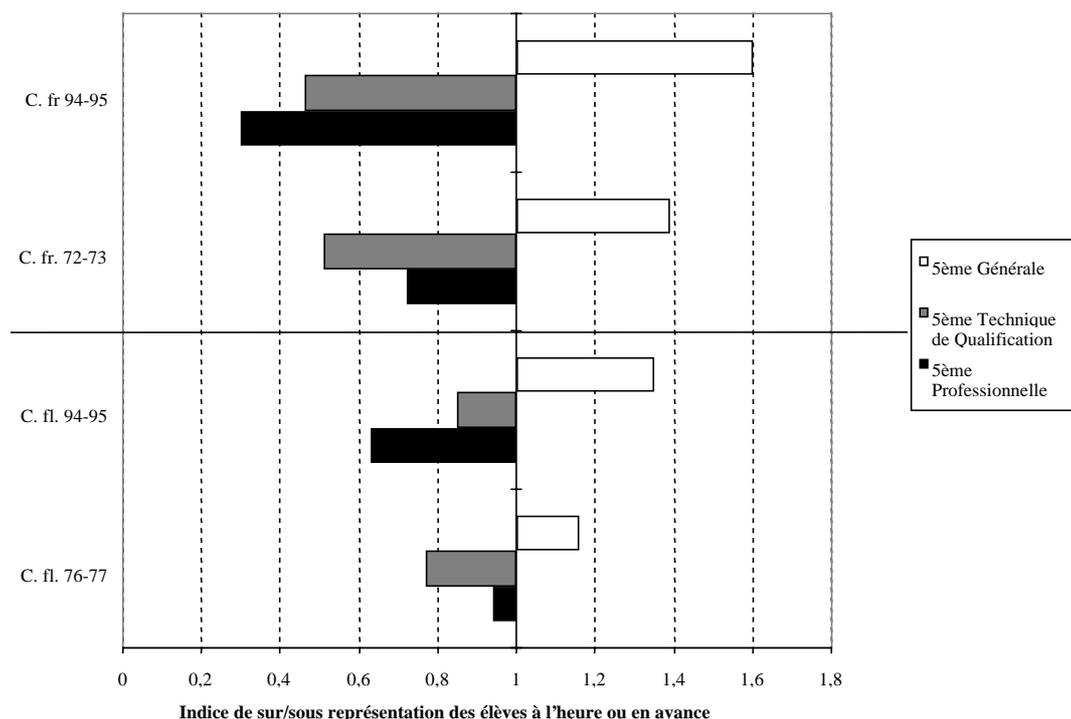
l'heure mais dans des proportions nettement moindres qu'en Communauté française. Ainsi l'indice de sous-représentation est de 0,91 au niveau d'une 3ème technique en Communauté flamande en 1994-95. Il est de 0,51 en Communauté française. Cette situation a logiquement pour pendant que la filière technique en Communauté flamande concentre moins systématiquement les élèves ayant de gros retards. En 1994-95, au niveau de la 5ème technique, l'indice de sur-représentation des élèves avec deux retards et plus y est de 1,33. Il est de 1,50 en Communauté française. La filière technique occupe donc une position et surtout une évolution plutôt positive et meilleure que celle de son équivalent francophone.

Enfin la filière professionnelle en Communauté flamande, tout comme en Communauté française, a accentué son statut de filière de relégation depuis vingt ans : elle diminue sa part relative des élèves à l'heure et, surtout, attire de plus en plus ceux avec au moins un retard. Il subsiste une différence en faveur de la Communauté flamande en ce qui concerne les élèves l'heure. Ils sont moins nombreux proportionnellement, sans que cette fois on puisse parler de différence marquée par rapport à la Communauté française quant au degré de polarisation.

En bref, la comparaison des niveaux des indices entre Communautés française et flamande (illustrée de façon synthétique dans le graphique 1) est révélatrice d'une situation plus favorable en Flandre qu'en région francophone aujourd'hui : la répartition des élèves sans retard scolaire est bien plus égale entre les trois filières qu'elle ne l'est en Communauté française.



Graphique 1 : Indices de sur(sous) représentation des élèves sans retard scolaire selon la filière au niveau de la 5ème année secondaire. Comparaison Communauté française et Communauté flamande (1972/73-1994/95) [1= situation de référence toutes filières confondues].



## 2.1.4. Contenu de formation de l'enseignement à vocation professionnelle en Communauté française

### a. Description : la part importante des options groupées

Les chapitres précédents nous ont montré qu'en Communauté française, malgré la permanence du succès quantitatif des filières à vocation professionnelle de notre enseignement secondaire, la 'qualité' des élèves y participant avait plutôt tendance à se dégrader depuis vingt ans. Mais qu'en est-il maintenant du contenu de l'enseignement dispensé dans les filières technique et professionnelle ? Y décèle-t-on des éléments qui attestent du caractère réellement 'qualifiant' de ces filières ? Sont-elles des lieux où l'enseignement est conçu directement ou indirectement en fonction de métiers, de secteurs d'activités ou d'une logique d'insertion professionnelle censée intervenir dès la fin du secondaire ? Nous entamons l'examen de ces questions par celui de l'analyse des intitulés de cours dispensés dans le technique et le professionnel.

Nous disposons de données par arrondissement et pour les années 1992/93 et 1996/97. Les différents cours enseignés se répartissent en deux catégories :

les cours 'normaux' et les options groupées. Ce sont ces dernières qui nous intéresseront avant tout car il s'agit des cours préparant directement à la profession. Les cours 'normaux', quant à eux, portent sur des matières générales (français, mathématiques, langues, histoire, géographie, sciences, ...) ou non directement liés à la profession (informatique...). Notre analyse portera sur les troisième et cinquième années d'étude. Les observations sont faites sur l'agrégation du nombre d'heures enseignées par arrondissement.

Le tableau 13 reprend le pourcentage moyen, en Communauté française, des heures des options groupées sur le volume total des périodes. On y voit que la part des options groupées (soit des cours dont l'intitulé fait directement référence à une technique ou une spécialisation professionnelle bien précise) est dominante dans l'enseignement des filières technique et professionnelle. Alors que le pourcentage moyen est généralement inférieur à 10% dans la filière générale de transition, il est pratiquement toujours supérieur à 50% du total dans le technique et le professionnel de qualification. Dans cette dernière filière, le chiffre est même souvent supérieur à 80%. En comparaison avec la filière générale, il apparaît donc clairement que la vocation 'qualifiante' stricto sensu des filières technique et professionnelle, mesurée par les pourcentages de l'horaire total dédié aux options groupées,



est prédominante. Qui plus est, la part de ces heures destinées aux options groupées tend à augmenter entre 1992/93 et 1996/97 pour le professionnel. Par contre, la filière technique enregistre une légère

baisse de ces pourcentages entre les deux années scolaires, sauf pour les dernières années d'étude.

Tableau 13 : Pourcentages, en Communauté française, des heures des options groupées sur le total de l'horaire de cours (1992/93 et 1996/97)

Filière	Année	1992-93	1996-97
Général de transition	Première année	0,1	0
	Deuxième année	12,2	0
	Troisième année	8,2	0
	Quatrième année	9,4	6,4
	Cinquième année	5,9	7,6
	Sixième année	5,9	5,7
	Septième année	0,0	5,8
<i>Moyenne Générale</i>		6,8	3,7
Professionnel de qualification	Première année	-	-
	Deuxième année	45,2	52,3
	Troisième année	78,1	79,4
	Quatrième année	78,7	80,0
	Cinquième année	81,1	82,4
	Sixième année	80,4	83,1
	Septième année	76,3	80,9
	<i>Moyenne Profes.</i>	67,5	71,9
Technique de qualification	Troisième année	66,5	65,0
	Quatrième année	66,5	65,6
	Cinquième année	69,5	69,2
	Sixième année	70,8	71,1
	Septième année	86,0	91,2
	<i>Moyenne Technique</i>	68,8	68,4
<i>Moyenne Technique &amp; Professionnel</i>		67,9	69,7

Note méthodologique : Ces chiffres proviennent du calcul du pourcentage, tous arrondissements confondus, de l'ensemble des heures attribuées aux options groupées sur le volume total des périodes organisées.

Sources : Centre de Traitement de l'Information (CTI), Ministère de la Communauté française (1997)

Au-delà du volume des options groupées (cours à intitulé pointant vers une spécialité, une technique ou un métier), il est possible d'analyser le type d'intitulé revenant le plus fréquemment. Le tableau 14 renseigne les catégories d'options groupées, tous arrondissements confondus, selon le pourcentage de périodes qui leur est consacré dans le total consacré aux options groupées. Les divergences entre arrondissements sont renseignées par l'écart type. On

observe ainsi que les catégories d'options groupées les plus représentées en moyenne en Communauté française sont les services aux personnes (30,5%) (comprenant les options groupées : économie ménagère, service social, services paramédicaux, soins de beauté et tourisme), l'industrie (22,2%) (automation, électricité, industrie, mécanique, métal, textile), le commerce et l'administration (16,8%) (administration, tourisme, commerce, organisation).



Tableau 14 : Pourcentages des catégories d'options groupées tous arrondissements et dispersion selon les arrondissements

	Services aux Personnes	Industrie	Commerce-Adm-Org	Construction, Bois	Arts et Arts Appliqués	Habillement	Chimie, Alimentation	Agriculture, Sylviculture
Moyenne option groupée	30,5	22,2	16,8	10,7	8,6	4,9	3,5	2,7
Ecart-type inter-arrondissement	6,1	4,5	4,1	3,4	3,6	2,2	3,5	2,6

\* Donnant une mesure synthétique de la dispersion inter-arrondissement.

Sources : Centre de Traitement de l'Information (CTI), Ministère de la Communauté française (1997)

## b. Indices d'adéquation entre formations offertes et monde professionnel ?

Le point précédant atteste de la part importante des cours qui par leur intitulé affichent une vocation qualifiante au sein du technique et du professionnel. Mais cette observation laisse entière la question de l'effectivité d'une réelle articulation entre cet enseignement et le monde du travail. L'observation d'une certaine articulation ou intégration entre le monde 'scolaire' et le monde 'réel', en particulier celui des entreprises, nous permettrait d'affirmer que le caractère qualifiant de l'enseignement technique et professionnel va au-delà des intitulés de cours analysés ci-dessus. Dispose-t-on d'indices suggérant l'existence d'une telle articulation ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous travaillons à deux niveaux :

- au niveau géographique où nous posons la question de l'existence de similitudes entre les formations offertes par l'enseignement à vocation qualifiante et la structure d'activités prévalant dans l'arrondissement.
- au niveau sectoriel, tous arrondissements confondus, où nous posons cette fois la question de la relation qu'entretiennent les entreprises du secteur avec les écoles techniques et professionnelles en Communauté française.

### b.1. Analyse géographique

Dans cette partie, nous chercherons donc à déterminer s'il existe un lien, *au niveau local* – celui de l'arrondissement – entre les formations offertes par le technique et le professionnel et la structure d'activité économique. Dans ce but, nous mesurerons la corrélation existant, au sein d'un même arrondissement, entre les parts des options groupées et les parts d'emploi des différents secteurs d'activité. Le concept d'emploi utilisé ici fait référence à l'emploi salarié, dont les données sont fournies par l'ONSS (1995). Cette corrélation sera analysée à différents niveaux d'agrégation des options groupées et secteurs d'activité.

Dans un premier temps, la corrélation est examinée à un niveau très agrégé tant sur le plan géographique que sectoriel. Dans le tableau 15, options groupées (au niveau de la cinquième année) et emplois sont ventilés selon les trois grands secteurs traditionnels que sont le secteur agricole, industriel et tertiaire. La confrontation de ces deux distributions ne renseigne pas grand chose de facile à interpréter. On remarquera que le secteur primaire est très faiblement représenté de part et d'autre, que le secteur secondaire est sur-représenté dans l'enseignement et inversement pour le secteur tertiaire.

Tableau 15 : Parts des différents secteurs dans le total des options groupées pour l'enseignement et dans l'emploi total pour l'emploi en Communauté française

Secteurs	Enseignement	Emploi
Primaire	2,7 %	1,8 %
Secondaire	43 %	28,8 %
Tertiaire	45,7 %	69,4 %

Sources : Enseignement : CTI (1997). Emploi : ONSS (1995)

Le tableau 16 reprend ces mêmes pourcentages pour chaque arrondissement individuellement, avec dans la première colonne, les pourcentages des

*périodes* consommées par les options groupées se rapportant en cinquième année (filères technique et professionnelle confondues) au secteur secondaire.



La deuxième colonne renseigne les pourcentages des *emplois* dans le secteur secondaire. Il nous permet de constater que, alors que la plupart des arrondissements destinent entre 40 et 60 % du total de leurs options groupées à des matières pointant vers le secteur secondaire, le pourcentage des emplois dans ce secteur varie quant à lui, selon les arrondissements, entre 10 et 70%. La corrélation est faible cependant (0,30) suggérant qu'il n'y a pas de

relation évidente entre, d'une part, la propension des écoles techniques et professionnelles à concentrer des élèves dans des options groupées préparant à une activité dans le secteur secondaire et, d'autre part, l'importance de ce secteur dans l'économie de l'arrondissement mesurée ici par la part de l'emploi qu'il occupe.

Tableau 16 : Pourcentages des périodes consommées par les options groupées du secteur secondaire et pourcentages des emplois dans le secteur industriel

	Enseignement (%)	Emploi (%)
Bruxelles	37,97	11,95
Nivelles	41,78	23,93
Ath	38,17	27,05
Charleroi	40,98	33,54
Mons	39,89	28,86
Mouscron	58,94	54,83
Soignies	37,27	41,00
Thuin	46,58	54,19
Tournai	51,00	44,85
Huy	45,23	43,35
Liège	47,16	40,68
Verviers	42,89	53,26
Waremme	54,37	56,56
Arlon	39,31	42,34
Bastogne	59,22	45,27
Marche-en-Famenne	40,24	43,72
Neufchâteau	36,06	49,87
Virton	36,35	64,73
Dinant	46,14	48,65
Namur	39,21	44,43
Philippeville	60,00	42,41
<i>Coeff. Corrélation</i>	<i>0,304</i>	

Sources : Enseignement : CTI (1997). Emploi : ONSS (1995)

Dans un deuxième temps, la corrélation enseignement/emploi est étudiée à un niveau plus détaillé. Les options groupées et l'emploi sont ventilés en sous-secteurs d'activité<sup>12</sup>. En outre, la corrélation est mesurée entre les séries de *rangs* – soient les classements – de ces sous-secteurs à l'intérieur de chaque *arrondissement*. L'indicateur synthétique permettant l'évaluation de la corrélation entre des séries de rangs est l'*indice de Spearman*. Les valeurs de cet indice, bien souvent inférieures à 0,5, révèlent une faible corrélation au sein de chacun des arrondissements entre la part des options grou-

pées<sup>13</sup> dans l'enseignement technique et professionnel et celle de l'emploi dans l'économie. Ce constat se retrouve lorsque l'on confond les filières technique et professionnelle. Il apparaît également qu'aucune conclusion ne puisse être tirée sur une relation plus importante d'une des deux filières ou d'une des deux années d'études envisagées (la troisième et la cinquième) avec les secteurs d'activité.

Une variante de l'analyse présentée ci-dessus consiste à examiner la corrélation non plus entre séries de rangs donnant le classement des secteurs à l'intérieur de chaque *arrondissement*, mais entre rangs donnant le classement des arrondissements au

<sup>12</sup> Le secteur tertiaire ne fait pas l'objet d'une analyse particulière étant donné le peu de ressemblance existant entre les intitulés des options groupées se rapportant à ce secteur et ceux des données d'emploi telles que classées par l'ONSS.

<sup>13</sup> Et ce pour les différentes années d'études et filières organisées



sein de chaque secteur ou sous-secteur. Mais dans ce cas également, la corrélation est peu importante (à l'exception peut-être du secteur tertiaire). Les arrondissements qui dédient une part importante de leur enseignement à vocation qualifiante au secteur primaire ne sont pas forcément ceux ayant une grosse part de leur emploi dans l'agriculture par exemple.

Cette dernière analyse peut être répliquée en classant les arrondissements au sein de chaque sous-secteur. Ici encore, la corrélation rang scolaire et rang en termes d'emploi apparaît faible. Toutefois, les secteurs industriels de l'habillement et du cuir et de la chaussure dérogent à cette conclusion : les arrondissements où ces secteurs emploient beaucoup de personnes sont ceux où ces filières sont fortement enseignées, surtout au troisième degré (années 5 et 6).

En conclusion, les quelques croisements opérés ici ne fournissent aucune évidence quant à la présence – au niveau local – d'une correspondance forte entre les formations à vocation qualifiante offertes par l'enseignement secondaire et l'importance des secteurs d'activité qui correspondent à ces formations. Un indice parmi d'autres de ce phénomène est fourni par le tableau 17. Celui-ci met en évidence la faible variabilité de la part d'une option groupée selon les arrondissements. Ce tableau reprend (pour la troisième technique et la troisième professionnelle), la part moyenne de diverses catégories d'options groupées (mécanique, service social) dans le total des périodes consacrées aux options groupées dans l'arrondissement, et ce pour les cinq options groupées dont la moyenne est la plus élevée. Il donne surtout, pour chaque année d'études et filière considérée, l'écart type du rang de la part de l'option groupée envisagée dans le total des options groupées de l'arrondissement. Et on observe bien que ces écarts types sont de faible amplitude.

Tableau 17 : Moyennes des pourcentages des principales options groupées et écart types de leurs rangs entre arrondissements

Troisième professionnelle			Cinquième professionnelle		
Option groupée	Moyenne sur tous les arrondissements	Ecart-type du rang de l'option groupée	Option groupée	Moyenne sur tous les arrondissements	Ecart-type du rang de l'option groupée
Mécanique	17,76	1,43	Mécanique	14,76	1,66
Service social	14,71	1,70	Services paramédicaux	14,72	1,96
Bois	12,86	2,14	Bois	11,75	2,60
Tourisme	10,95	2,15	Tourisme (88)	10,06	2,63
Construction	7,92	2,40	Construction	8,54	2,50

Sources : CTI (1997)

En d'autres termes, l'offre des spécialités dans le technique et le professionnel ne semble pas trouver son origine au niveau de la demande locale de qualifications des entreprises. Faut-il voir là le fait que l'articulation entre la demande des entreprises et l'offre de l'enseignement secondaire à vocation qualifiante s'opère à une échelle beaucoup plus vaste que celle retenue ici (l'arrondissement). Cette question sera développée dans le point b.2 ci-dessous. Mais on peut aussi supposer que la programmation des diverses spécialités au sein de l'enseignement qualifiant est dominée par un certain nombre de logiques internes au monde de l'enseignement, logiques qui d'une façon ou d'une autre installent une certaine 'distance' entre le monde de l'enseignement qualifiant et le monde des employeurs.

## b.2. Analyse sectorielle

Dans cette partie, il s'agit d'évaluer, par grand secteur professionnel, les relations que les entreprises entretiennent avec l'ensemble des écoles organisant les filières techniques et professionnelles. Nous abandonnons donc la référence au local considérant que l'articulation entre enseignement technique et professionnel peut s'opérer à une échelle plus vaste que l'arrondissement. L'intégration école/monde professionnel peut en effet se concevoir à l'échelle de l'ensemble de la Communauté française entre d'une part une série d'acteurs économiques regroupés en fédérations (quelle que soit leur implantation géographique) et d'autre part une série d'établissements organisant diverses spécialisations (i.e. les options groupées) (établissements a priori tout aussi dispersés sur le territoire). Disposons-nous d'indices suggérant



l'effectivité d'une articulation offre/demande à ce niveau ?

Cette évaluation est fondée sur les résultats d'une brève *enquête* réalisée auprès de quelques fédérations d'entreprises dont les membres recrutent une part importante de leur main-d'œuvre parmi les diplômés de l'enseignement technique et professionnel. Plus précisément, nous chercherons à savoir dans quelle mesure les entreprises du secteur considéré influencent le contenu et le déroulement de la formation dans les écoles techniques et professionnelles et si elles s'impliquent dans le fonctionnement de ces écoles.

Le premier secteur analysé est le secteur de la construction. Ce secteur professionnel a mis sur pied le 'Fonds de Formation professionnelle de la Construction' (FFC), organe financé par les cotisations patronales du secteur et ayant pour objectif la revalorisation de l'image de marque des métiers de la construction et l'amélioration de la qualité de la préparation à ces métiers. Il y aurait en effet un déficit important des jeunes formés aux métiers de la construction par rapport aux besoins de main-d'œuvre des entreprises. En outre, l'option groupée 'construction' souffre d'une image particulièrement négative au sein de l'enseignement de qualification, faisant d'elle plus que d'autres, une voie de relégation. Pour remédier à ces problèmes, le FFC – n'attendant pas les résultats du projet de la CCPQ<sup>14</sup> (voir ci-dessous point d) – a élaboré il y a deux ans des accords de partenariat écoles-entreprises.

Ces accords stipulent que les écoles doivent envoyer les élèves fréquentant les options groupées en rapport avec les métiers de la construction en *stage* dans les entreprises partenaires, que les professeurs de ces élèves doivent les rencontrer sur leur lieu de stage au moins une fois par semaine, et enfin que les écoles doivent envoyer les professeurs de ces options groupées en formation continue. En échange, ces écoles reçoivent des subsides à concurrence de 10.000 BEF par option groupée, plus 4.000 BEF par élève; subsides destinés à l'achat d'équipements technico-pédagogiques.

Cette initiative démontre à tout le moins la volonté des entreprises de voir les jeunes diplômés être mieux préparés aux exigences définies par les employeurs du secteur de la construction. L'évaluation du projet atteste d'un certain succès auprès des écoles. Environ 80% des écoles susceptibles de participer prennent part à ces accords en Communauté française. Le taux de participation des

<sup>14</sup> Commission Communautaire des Professions et des Qualifications.

entreprises du secteur est quant à lui de moins de 50% (seulement entre 3.000 et 4.000 entreprises sur les 8.000 concernées en Communauté française ont signé une telle convention). Cette implication mitigée de la part des entreprises dans ces conventions de stage se manifeste également par le fait qu'il est assez rare qu'une entreprise fasse elle-même la démarche d'accueillir des jeunes en stage.

Les entreprises partenaires n'orientent pas directement le contenu des cours dispensés dans les écoles. L'influence se ferait plus de manière indirecte, via la formation continuée des professeurs ou via le fait que des "praticiens" soient invités comme experts aux commissions chargées d'établir les programmes scolaires dans les écoles et via le fait que ces derniers assistent aux épreuves de qualification. Il semble donc que, malgré la volonté bien affirmée des entreprises d'améliorer la qualité et l'adéquation de la formation des jeunes de l'enseignement technique et professionnel, les moyens mis en œuvre concrètement par celles-ci pour influencer les contenus de cours soient relativement faibles.

Dans le secteur de la sidérurgie, la question des rapports écoles-entreprises est gérée au niveau des entreprises elles-mêmes. Ceci est en partie le reflet de la grande taille des entreprises présentes dans ce secteur; grande taille les autorisant à concevoir elles-mêmes des politiques à destination de plusieurs écoles techniques et professionnelles. Les toutes grosses entreprises comme Cockerill-Sambre font partie de centres ou de comités pédagogiques au sein de pouvoirs organisateurs des écoles et influencent de cette manière le contenu des programmes d'enseignement. En outre, les entreprises ont la possibilité d'agir indirectement sur les programmes par la participation de représentants des entreprises dans les jurys d'examen. D'autres contacts, plus ponctuels, existent entre les entreprises et les filières techniques (surtout) et professionnelles, tels que, par exemple, à l'occasion du prêt ou du don de matériel déclassé. La Fédération belge des entreprises de la transformation du bois recueille les plaintes des entreprises du secteur en matière d'accès aux qualifications. Elle organise des groupes de travail entre partenaires sociaux afin d'élaborer des plans de formation à destination des écoles visant à apporter une réponse à ces plaintes. On retrouve, dans ce secteur, le canal d'influence que sont les jurys d'examen dans lesquels siègent les représentants du secteur. Cependant, cette démarche aurait avant tout comme objectif de permettre le recrutement, qui semble si difficile dans ce secteur également, et ce malgré l'importance quantitative de l'option groupée 'bois' mise en évidence plus haut (tableau 17). Les relations qu'entretiennent les entreprises



avec les écoles techniques et professionnelles semblent donc plutôt ténues dans ce secteur. En conclusion, on dira que l'articulation école-secteurs est faite à l'exception de quelques secteurs comme celui de la construction.

### c. Les projets de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications

En écho semble-t-il aux nombreux indices de "crise" de l'enseignement secondaire qualifiant, la Communauté française s'est récemment engagée dans une réforme qui vise à renforcer l'adéquation entre le contenu des enseignements du technique et du professionnel et les 'besoins' exprimés par les employeurs. Nous visons ici le renouvellement de l'approche de la formation à l'employabilité<sup>15</sup> à travers la création récente de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications (C.C.P.Q.). Celle-ci est chargée de produire des profils de qualification et des profils de formation correspondant aux neuf secteurs de l'enseignement de qualification.

Dans un premier temps, les profils de qualification définiront les compétences nécessaires pour réaliser les activités liées à un emploi-type. Ensuite, les profils de formation définiront, selon le décret du 24 octobre 1994, "l'ensemble des compétences à acquérir en vue de la délivrance du certificat de qualification à l'issue de l'enseignement secondaire" par filière d'études. Dans une dernière étape, il s'agira, pour chaque opérateur de formation, de traduire en "référentiels de formation" les activités et les compétences requises dans le profil de formation. Par référentiels de formation, on entend les structures de formation (l'articulation des différents objectifs de formation, le répertoire des options, les correspondances,...); les bases et l'organisation de la certification; les contenus de la formation; les méthodologies et les moyens appropriés à appliquer; les crédits de compétences valorisés par l'enseignement supérieur ou par d'autres opérateurs de formation. Dans cette dernière étape, les opérateurs de formation prendront la part la plus active tout en maintenant le dialogue avec les acteurs professionnels. En bref, malgré les controverses qui existent à ce sujet, la Communauté française a donc adopté une approche réformatrice parfaitement 'adéquationniste' pour ses filières techniques et professionnelles du secondaire.

Cela étant, la démarche de la C.C.P.Q. – accueillie avec enthousiasme par les entreprises qui, généralement, ont déjà mis en place des initiatives vi-

<sup>15</sup> Par "employabilité", il faut entendre "la maîtrise des compétences requises pour exercer efficacement un emploi donné" (Tilman, 1997)

sant à renforcer l'adéquation école/monde professionnel – soulève la question de la *définition des compétences* décrites dans les profils de qualification. En effet, dans l'hypothèse où la démarche adéquationniste est acceptée, la manière dont celle-ci sera concrètement mise en œuvre reste une question largement ouverte.

Il est banal de rappeler qu'un emploi requiert des compétences. Les compétences sont tous les savoir-faire mais aussi les savoir-être que requiert l'exercice de cet emploi. Elles constituent donc des ensembles complexes de qualifications formelles, d'expérience, de capacités. Le passage des formations (acquisition de connaissances codifiées au sens des curricula formels du système éducatif) aux qualifications et de ces dernières aux compétences est un processus complexe (voir contribution de De Ketele dans le cadre du groupe Avenir). En outre, il est de plus en plus reconnu qu'il faut distinguer deux niveaux de compétences : celui des *compétences opérationnelles* et celui des *compétences stratégiques*.

Les premières sont nécessaires à l'accomplissement de séquences de tâches inscrites dans le "cahier des charges" des emplois. Ces séquences sont relativement invariables et font de ce fait peu appel à l'intelligence réactive des opérateurs. En outre le bon enchaînement de ces tâches requiert peu de compréhension des logiques et mécanismes à l'œuvre. Mais les exigences de flexibilité accrue des entreprises imposent de plus en plus l'acquisition de compétences stratégiques. Celles-ci traduisent une capacité d'apprentissage qui est la base de la formation continue au sens large. Elles impliquent un sens de l'ouverture et une maîtrise de la complexité des environnements technique, économique et socio-politique. Elles n'existent que dans la mesure où se développe une aptitude à faire face à un problème ou une situation singulière, contextualisée. Ce sont ces compétences stratégiques qui sont nécessaires pour faire preuve de l'adaptabilité nécessaire en vue de pouvoir rapidement maîtriser les compétences opérationnelles des emplois futurs. En effet, certaines études<sup>16</sup> prévoient que les emplois de demain feront surtout appel à une palette de compétences plus diversifiées (à qualification égale), plus rapidement changeantes que par le passé et dont la composition sera en grande partie singulière à la firme ou au secteur d'activité.

Or, ces compétences stratégiques semblent avoir été négligées dans l'approche faite par la C.C.P.Q. Parmi les multiples sens que peut prendre le terme "compétence", la C.C.P.Q. a retenu la définition

<sup>16</sup> De Villé, Mertens, Nyssens, Sneessens (1995); Cochinaux P. & de Woot (1995).



suivante : la compétence est une aptitude de l'individu requise pour réaliser certains actes. La compétence exprime une "capacité à agir", un "pouvoir agir", détenus par le travailleur dans une situation donnée. Il s'agit donc d'une vision fonctionnelle de la compétence. Les exemples de compétences repris dans les profils de qualification attestent de cette définition et indiquent qu'elles proviennent directement de l'observation des travailleurs accomplis dans leur situation de travail. Une des limites de cette démarche, clairement identifiée par la C.C.P.Q. elle-même, est le

caractère provisoire des observations et à laquelle elle répond en affirmant la nécessité d'une révision régulière des profils. Par conséquent, lorsque ces compétences seront traduites en profils de formation et, plus tard, transcrites dans les programmes de cours, l'objectif de l'acquisition des compétences stratégiques risque d'être oublié et seules seront prises en compte les compétences opérationnelles telles que celles mises en œuvre par les travailleurs dans l'exercice actuel de leur métier.

## 2.2. L'enseignement en alternance : marginalité

Tout ce qui précède concerne la scolarité de plein exercice (ou à temps plein). Mais les règles de scolarisation en Belgique sont telles qu'une scolarité à temps partiel est possible dès l'âge de 15 ou de 16 ans.

### 2.2.1. Effectifs

Les tableaux ci-dessous révèlent que ces formes d'enseignement – visant explicitement à l'alternance écoles/entreprises – sont faiblement développées en Belgique. En Communauté française de Belgique, les CEFA (Centres d'Education et de Formation en Alternance) comptent 3.428 inscrits de 15 à 18 ans en 1993 (Cabitsis, Fusulier, Stegen, Vanheerswynghels & Vlassis, 1994). Ce chiffre est en augmentation régulière depuis la création de

la formule en 1984, mais il reste très faible au regard des effectifs de l'enseignement à vocation professionnelle de l'enseignement secondaire de plein exercice (100.109 en 1993)<sup>17</sup>. Les formations des Classes Moyennes, qui existent depuis des décennies, concernent un effectif plus important mais différent en raison notamment de conditions d'accès plus strictes. Leur effectif semble en légère récession depuis le milieu des années 80. En Communauté flamande, les effectifs des différentes catégories d'enseignement en alternance sont assez similaires à ceux de la Communauté française.

<sup>17</sup> Ce chiffre est de 436.294 pour l'ensemble des filières de l'enseignement de plein exercice.

Tableau 18 : Effectifs de l'enseignement en alternance en Communauté française (1965-1994)

	1965	1974	1984	1989	1994
Classes moyennes (comptage au 31.12)	9 572	9 855	9 998	8 880	8 179
CEFA (comptage au 1.10)	0	0	272	2 940	4 204
Total	9 572	9 855	10 270	11 820	12 383

Sources : Ministère de la Communauté française

Tableau 19 : Effectifs de l'enseignement en alternance en Communauté flamande (1965-1994)

	1965	1974	1991	1994	1997
Classes Moyennes (comptage au 31.12)	10 683	7 821	9 269	9 318	–
CEFA (comptage au 1.10 ou 1.02 pour 1997)	0	0	4 025	3 916	4 814
Enseignement secondaire en alternance pour certaines catégories	0	0	0	731	535
Enseignement maritime en alternance	0	0	0	20	–
Total	10 683	7 821	13 294	13 985	

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap- Departement Onderwijs

En comparaison avec les différentes formes d'enseignement secondaire de plein exercice, l'alternance en Communauté française réalise ce-

pendant de meilleurs pourcentages que son homologue flamand.



Tableau 20 : Effectifs de l'enseignement en alternance en pourcentage des effectifs de l'enseignement de plein exercice en Communauté française

	1972/73	1979/80	1987/88	1994/95
Alternance en % professionnel	29,7	26,6	19,2	21,9
Alternance en % professionnel et technique	11,7	13,9	11,3	12,6
Alternance en % plein exercice total	4,5	6,6	5,2	5,7

Note méthodologique : Les filières de plein exercice auxquelles est comparée l'alternance ne prennent en compte que les effectifs des niveaux d'études correspondant à la classe d'âge de l'alternance (à savoir de la troisième à la septième année).

Sources : Ministère de la Communauté française

Tableau 21 : Effectifs de l'enseignement en alternance en pourcentage des effectifs de l'enseignement de plein exercice en Communauté flamande

	1976/77	1979/80	1994/95
Alternance en % professionnel	14,1	15,6	18,6
Alternance en % professionnel et technique	5,3	6,6	8,2
Alternance en % plein exercice total	3,0	3,7	4,9

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap- Departement Onderwijs

## 2.2.2. Contenu de la formation dans les CEFA

A notre connaissance, en matière d'alternance, aucune information synthétique n'existe sur les programmes de cours, les contenus, les options et horaires des différentes formations organisées dans la séquence en milieu scolaire. Celles-ci sont très diversifiées en fonction des publics concernés, des niveaux de formation et des pratiques pédagogiques propres à chaque opérateur.

Fusulier et Leloup (1995), dans leur étude sur l'alternance, ne détaillent pas l'ensemble des curricula constitués dans les établissements scolaires contactés. Ils mettent "au contraire l'accent sur les tendances générales, reprises aux discours des acteurs scolaires, à valoriser l'une ou l'autre des catégories de savoirs". Ils classent les savoirs repris aux programmes des formations en alternance des différentes écoles et CEFA étudiés selon la taxinomie suivante : les savoirs généraux (les mathématiques, le français, la religion ou la morale, l'éducation physique...), les savoirs techniques (transmis dans les cours théoriques et de pratiques tels que les cours de technologie, de méthodologie, des disciplines techniques,...) et les savoirs comportementaux qui s'évaluent dans la discipline et l'assiduité aux cours.

Selon eux, la plupart des programmes de cours des établissements scolaires professionnels et techniques accordent une place de choix aux *savoirs techniques*. Ils retrouvent cette tendance (qu'ils ont presque envie de qualifier de "naturelle")

dans la majorité des établissements investigués pour leur recherche. Cependant, ils insistent sur le fait que cette constatation ne peut occulter les débats qui traversent aujourd'hui l'enseignement professionnel et technique autour des trois missions qui lui sont assignées (selon le Comité de l'Éducation de la Communauté française, celles-ci sont : l'épanouissement de l'individu dans ses potentialités, faire de l'individu un acteur possédant un métier, avoir un citoyen responsable). Ainsi, dans les discussions, se dessinent des tendances divergentes ou convergentes entre les différents personnels sur les missions de "citoyenneté" et de "formation technique au métier". Les établissements qui insistent sur les savoirs comportementaux n'en délaissent pas pour autant les savoirs techniques, mais ils réalisent généralement une division des tâches entre les acteurs scolaires et les acteurs économiques. En effet, ils se considèrent plus à même que les entreprises de garantir l'exhaustivité de la formation portant sur des savoirs techniques. Par contre, ils reconnaissent leurs limites en matière de transmission des savoirs comportementaux propres à l'industrie, et développent l'alternance en vue de combler cette lacune."

Un document, le "référentiel", assure en principe la coordination, entre l'acteur pédagogique et l'acteur économique, des savoirs et savoir-faire dispensés par ce dernier. Le caractère peu "normalisé" de ces référentiels traduit la prégnance des rapports entre une école ou un CEFA et plusieurs entreprises. Il dénote aussi de la diversité des situations de formation créées par la mise



en œuvre de l'alternance. Un outil supplémentaire de liaison entre les deux acteurs est la "grille d'évaluation" de la séquence en entreprise. Une fois de plus, il est peu normalisé et existe sous des formes différentes selon les différentes écoles. Par exemple, dans une école, la grille d'évaluation du stage reprend des objets très généraux qui combinent des aptitudes techniques : des savoirs transversaux ("attitudes professionnelles") : compréhension des documents, travail réalisé, précision et soin, ... et des savoir-être ("attitudes générales") : motivation, intégration, débrouillardise, ... Une autre école organise une évaluation ponctuelle au terme de chaque journée en entreprise, qui correspond à l'évaluation d'un savoir-faire précis, coté sur 10 par le moniteur.

Si l'on raisonne maintenant en termes d'accès à une expérience de travail au cours de la formation – ce qui fait somme toute la spécificité de l'alternance – il semble assez clair que le succès de la

formule Classes Moyennes ne se retrouve absolument pas au niveau des CEFA et autres formes d'apprentissage à temps partiel. Un recensement récent effectué en Communauté française indique que seuls, 25% des jeunes se trouvent engagés dans un contrat de travail rémunéré et établi en bonne et due forme. Parmi les 75% restants, certains sont sans activité, d'autres doivent se contenter de stages de formation sans véritable couverture légale. Cette observation se retrouve en Communauté flamande (Jennes, 1996). Durant l'année 93-94, 57% des élèves concernés par l'alternance ne travaillaient pas durant les périodes non réservées à l'enseignement, 6% opéraient comme aides ménagères, 5% étaient inscrits dans des programmes subventionnés par le fonds social européen visant à l'acquisition d'une expérience professionnelle 'alternative'. Seuls 32% occupaient effectivement un emploi à temps partiel ordinaire.

### 2.3. Diagnostic et hypothèses

Nos observations pour la Communauté française nous permettent de mettre clairement en évidence un phénomène de hiérarchisation croissante des filières à l'intérieur de l'enseignement secondaire : le général concentre de plus en plus les élèves à l'heure, le technique les élèves avec un retard et le professionnel les élèves avec deux retards et plus. Quant à l'alternance, elle reste synonyme de marginalité double: elle est faiblement développée numériquement et concentre plus encore que le plein exercice des élèves en décrochage.

L'accès à l'enseignement professionnel de plein exercice par relégations successives est probablement le reflet d'une perte *d'identité* de cette filière. Parmi les facteurs externes concourant à cette perte, on signalera la désagrégation de la figure de l'ouvrier-technicien industriel (Grootaers & Tilman, 1995) qui n'est pas sans évoquer le processus de désindustrialisation qu'a connu la Belgique (en particulier les territoires correspondant à la Communauté française de Belgique) et celui d'évolution technologique/organisationnelle défavorable aux métiers "dits" manuels (Piketty, 1994; Kremer, 1993).

L'étude de l'évolution historique de l'enseignement technique et professionnel montre aussi la subordination culturelle progressive des filières techniques et professionnelles aux "valeurs" de notre enseignement général (Grootaers, 1990, 1998). Il est ainsi devenu de plus en plus courant d'envisager la formation technique et professionnelle à l'école dans le même langage pédagogique que

celui utilisé par l'enseignement général; en cause l'homogénéisation de la formation des enseignants recrutés au sein des différentes filières et la multiplication des établissements qui organisent en parallèle, en de mêmes lieux, les différentes filières. Cette subordination des filières à vocation professionnelle au système d'enseignement général est aussi visible sur le plan des structures. Ainsi, jusqu'en 1932, le ministère de tutelle de l'enseignement "spécial" (les écoles industrielles, professionnelles, ménagères, etc.) était le ministère de l'Industrie et du Travail. Parallèlement à l'émergence des vocables "d'enseignement technique et professionnel" que nous connaissons aujourd'hui, le ministère de tutelle devient après 1945 celui de l'Instruction Publique. Par ailleurs, la réforme de l'enseignement rénové à partir de 1971 accentue, au niveau des principes sinon des faits, la tendance à l'intégration des premières années de l'enseignement secondaire, rompant dès lors complètement avec le développement d'un "enseignement dualiste" qui tendait à prévaloir dans l'entre-deux-guerres (Maroy et Fusulier, 1997).

Le phénomène de différenciation verticale<sup>18</sup> et donc de pure hiérarchisation des différentes filières d'enseignement secondaire est encore accentué par le fait que l'insertion socio-professionnelle en

<sup>18</sup> Différenciation *verticale* à laquelle on opposera une différenciation *horizontale* synonyme de diversification du produit (des contenus pédagogiques, des méthodes d'enseignement et des parcours d'insertion socio-professionnels) et souvent nettement moins corrélée à l'idée de hiérarchisation.



Communauté française – phénomène qui renvoie avant toute chose aux règles régissant le marché du travail – est largement fondée sur *le niveau* du diplôme (quelle que soit la filière) délivré par le système scolaire, agissant à ce titre pratiquement comme un monopoleur. Les stratégies des familles et des élèves sont dès lors surtout orientées vers la prolongation de la scolarité dans le but d'accéder au diplôme le plus élevé sur l'(unique) échelle des valeurs éducatives. Et le meilleur gage d'une plus grande longévité au sein du système éducatif reste la réussite de la filière générale. Dal et Dupierreux (1994, 1996) montrent clairement qu'en Communauté française, la probabilité d'accès au diplôme terminal d'enseignement supérieur est fonction de la filière d'origine.

Un dernier élément permettant d'expliquer le désintérêt de plus en plus marqué des élèves du se-

condaire pour les filières technique et professionnelle comme "filières de premier choix" est sans doute à mettre en rapport avec la réflexion faite plus haut sur la notion de "compétences". Les compétences requises par les entreprises semblent s'élargir avec le temps, pour intégrer des "savoir-faire" et des "savoir-être" de plus en plus diversifiés, regroupés notamment dans les "compétences stratégiques" définies plus haut. Dans la mesure où la formation technique et professionnelle semble toujours se revendiquer "adéquationniste", si cette nouvelle "gamme" de compétences n'est pas clairement identifiée par ce type d'enseignement et, a fortiori, implémentée dans la formation qu'il dispense, alors la finalité "qualifiante" des filières technique et professionnelle perd de son sens et, avec elle, c'est toute une partie de l'attrait de ce genre d'enseignement qui disparaît. □

## 3. Enseignement Supérieur

Les filières qualifiantes du secondaire, de plein exercice ou en alternance, sont en crise ainsi que nous venons de le voir dans la section 2. L'enseignement supérieur, en particulier l'enseignement supérieur non universitaire, semble quant à lui en meilleure position. Sur base volontaire – puisque l'on se situe au-delà de l'obligation scolaire – les effectifs de cet enseignement (universitaire et non-universitaire confondus) ont pratiquement doublé en l'espace de 20 ans. En termes de taux d'accès à une première année de l'enseignement supérieur,

on se situe aujourd'hui autour de 40 % d'une classe d'âge (Dal et Dupierreux, 1996) et ce taux semble progresser régulièrement, surtout du fait de l'augmentation considérable des effectifs dans l'enseignement supérieur de type court. En termes de comparaisons internationales, les chiffres disponibles indiquent que nous sommes aujourd'hui parmi les pays et régions ayant le taux de participation dans l'enseignement supérieur parmi les plus élevés au monde (cfr tableau 1 de l'Introduction).

### 3.1. Effectifs

Les *effectifs totaux* de l'enseignement supérieur par type d'enseignement figurent dans les tableaux 22 et 23, pour chaque Communauté respectivement. On y distingue très clairement une tendance à l'accroissement du nombre d'inscrits, tout particulièrement dans le supérieur non universitaire. Le tableau 24, qui présente les évolutions en indice pour la Communauté française, révèle que l'effectif du supérieur de type court a plus que doublé entre 1976-77 et 1995-96. Les évolutions des différentes filières en indices, reprises dans le tableau 25 pour la Communauté flamande, montrent que c'est la filière longue qui a subi l'accroissement le plus important du nombre d'inscriptions.

*Les parts relatives* de chaque "catégorie" du supérieur depuis 1988/89 sont synthétisées dans les tableaux 26 et 27.

Depuis 1976/77, et malgré la croissance de ses effectifs totaux, l'enseignement universitaire francophone a vu sa part relative diminuer par rapport au non-universitaire, qui est devenu, depuis 1994/95, majoritaire. En Communauté flamande, la supériorité en termes d'inscriptions de l'enseignement non-universitaire par rapport à l'universitaire est un fait bien plus ancien qu'en Communauté française. Aujourd'hui, en Flandre, les effectifs du non-universitaire dominent large-



ment ceux de l'enseignement universitaire et sa part relative est supérieure à celle calculée pour la

Communauté française.

Tableau 22 : Effectifs totaux de l'enseignement supérieur en Communauté française (1974/75-1995/96)

	1974/75	1976/77	1981/82	1988/89	1995/96
Total NU court		15682	21081	26973	36796
Total NU long		9148	9494	13509	14003
Total NU pédagogique		8445	10251	7108	15434
Total Non Universitaire		33275	40826	47590	66233
Total Universitaire	42026	43957	46905	52770	62533
<b>Total effectifs supérieur</b>		<b>77232</b>	<b>87731</b>	<b>100360</b>	<b>128766</b>

Sources : Dal & Dupierreux (1994, 1996), Ministère de la Communauté française

Tableau 23 : Effectifs totaux de l'enseignement supérieur en Communauté flamande (1974/75-1994/95)

	1974/75	1976/77	1981/82	1988/89	1994/95
Total NU court		25209	32974	44275	49617
Total NU long		9989	14477	24897	27200
Total NU pédagogique		9279	15140	10684	12928
Total NU autre					1007
Total Non Universitaire		44477	62591	79856	90752
Total Universitaire	39087	42536	48543	53069	64530
<b>Total effectifs supérieur</b>		<b>87013</b>	<b>111134</b>	<b>132925</b>	<b>155282</b>

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Tableau 24 : Effectifs de l'enseignement supérieur : indices en Communauté française (1974/75-1995/96) [100=1976-77]

	1974/75	1976/77	1981/82	1988/89	1995/96
Total NU court		100	134,4	172,0	234,6
Total NU long		100	103,8	147,7	153,1
Total NU pédagogique		100	121,4	84,2	182,8
Total Non Universitaire		100	122,7	143,0	199,0
Total Universitaire	95,6	100	106,7	120,0	142,3
<b>Total effectifs supérieur</b>		<b>100</b>	<b>113,6</b>	<b>129,9</b>	<b>166,7</b>

Sources : Dal & Dupierreux (1994, 1996), Ministère de la Communauté française

Tableau 25 : Effectifs de l'enseignement supérieur en Communauté flamande : indices (1974/75-1994/95) [100= 1976/77]

	1974/75	1976/77	1981/82	1988/89	1994/95
Total NU court		100	130,8	175,6	196,8
Total NU long		100	144,9	249,2	272,3
Total NU pédagogique		100	163,2	115,1	139,3
Total Non Universitaire		100	140,7	179,5	204,0
Total Universitaire	91,9	100	114,1	124,8	151,7
<b>Total effectifs supérieur</b>		<b>100</b>	<b>127,7</b>	<b>152,8</b>	<b>178,5</b>

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap



Tableau 26 : Effectifs de l'enseignement supérieur en Communauté française : parts de chaque filière (1974/75-1995/96)

	1976/77	1981/82	1988/1989	1995/1996
Total NU court	0,20	0,24	0,26	0,29
Total NU long	0,12	0,11	0,13	0,11
Total NU pédagogique	0,11	0,12	0,07	0,12
Total Non Universitaire	0,43	0,47	0,46	0,51
Total Universitaire	0,57	0,53	0,54	0,49
<b>Total effectifs supérieur</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Sources : Dal & Dupierreux (1994, 1996), Ministère de la Communauté française

Tableau 27 : Effectifs de l'enseignement supérieur en Communauté flamande : parts de chaque filière (1976/77-1994/95)

	1976/77	1981/82	1988/89	1994/95
Total NU court	0,29	0,30	0,33	0,32
Total NU long	0,11	0,13	0,19	0,18
Total NU pédagogique	0,11	0,14	0,08	0,08
Total Non Universitaire	0,51	0,56	0,60	0,58
Total Universitaire	0,49	0,44	0,40	0,42
<b>Total effectifs supérieur</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

Au sein du non-universitaire, le tableau 28 ci-dessous met en évidence pour la Communauté française le développement, en termes relatifs, du type court (grâce au succès de la filière économique) et le déclin relatif du type long (à attribuer à la filière technique). Sur toute la période, le type pédagogique a connu une réduction de son importance. Au sein de l'enseignement non-

universitaire flamand, on observe le phénomène inverse, manifeste dans le tableau 29: une augmentation assez importante de la part des effectifs du type long (grâce au développement, notamment, des filières économique et artistique), au détriment de la filière pédagogique surtout et de la filière courte légèrement.

Tableau 28 : Effectifs de l'enseignement supérieur non-universitaire en Communauté française : parts de chaque filière (1974/75-1995/96)

	1976/77	1981/82	1988/89	1995/96
Court	0,47	0,52	0,57	0,56
Long	0,26	0,23	0,28	0,21
Pédagogique	0,25	0,25	0,15	0,23
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Sources : Dal & Dupierreux (1996), Ministère de la Communauté française

Tableau 29 : Effectifs de l'enseignement supérieur non-universitaire en Communauté flamande : parts de chaque filière (1976/77-1994/95)

	1976/77	1981/82	1988/89	1994/95
Court	0,57	0,53	0,55	0,55
Long	0,22	0,23	0,31	0,30
Autre				0,01
Pédagogique	0,21	0,24	0,13	0,14
<b>Total</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>	<b>1,00</b>

Sources : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap



### 3.2. Effectifs inscrits et démographie des 18-21 ans

Le point faible des mesures précédentes est qu'elles ne nous fournissent pas de *point de référence* clair. Que représentent les 128.766 étudiants inscrits en 1995/96 dans notre enseignement supérieur en termes de taux d'accès – que l'on ne confondra pas avec le taux de réussite – d'une classe d'âge à cette forme d'enseignement ?

Une première façon d'apprécier la question de l'accès à l'enseignement supérieur consiste à rapporter le total des effectifs inscrits dans cet enseignement à une classe d'âge (soit la démographie) dont on pense qu'elle est le "vivier" dans lequel se recrutent potentiellement la plupart des étudiants du supérieur. Le tableau 30 présente, pour la Communauté française, une mesure des taux d'accès "bruts" à l'enseignement supérieur pour différentes cohortes depuis 1981. Depuis cette date, tous les taux montrent une évolution croissante durant quinze ans. En 1996, en Communauté française de Belgique, le total des inscrits dans l'enseignement supérieur représentent presque

deux tiers des jeunes âgés de 18 à 21 ans et presque un tiers de la population totale de 18 à 25 ans<sup>19</sup>. En Flandre, alors qu'en 1981, les taux d'accès au non-universitaire était semblable à ceux de la Communauté française, les inscriptions dans ce type d'enseignement représentent une part plus importante des deux populations considérées en 1991. Par contre, l'accès à l'universitaire est plus important en Communauté française, et ce en 1981 et en 1991. On retrouve bien entendu l'idée de croissance des effectifs de la section précédente. Les taux d'accès "bruts" présentés dans les tableaux 31 et 32 confirment donc l'idée d'une expansion régulière de l'accès de nos jeunes à une expérience de l'enseignement supérieur.

<sup>19</sup> Ces rapports correspondent au concept de taux de participation bruts : inscrits dans l'enseignement supérieur (de tous âges) / population totale de la classe d'âge.

Tableau 30 : Taux d'accès "bruts" à l'enseignement supérieur en Communauté française (1981-1996)

		1981	1989	1991	1993	1994	1996
18-21 ans	SNU	0,17	0,21	0,22	0,27	0,29	0,32
	UNIV	0,19	0,23	0,25	0,28	0,29	0,30
	TOTAL	0,36	0,44	0,47	0,55	0,58	0,63
18-25 ans	SNU	0,08	0,10	0,11	0,13	0,14	0,15
	UNIV	0,09	0,11	0,12	0,14	0,14	0,14
	TOTAL	0,18	0,21	0,23	0,27	0,28	0,29

Sources : Effectifs scolaires : Dal & Dupierreux (1996), Démographie : INS, Recensement et Statistiques démographiques.

Tableau 31 : Taux d'accès "bruts" à l'enseignement supérieur en Communauté flamande (1981-1991)

		1981	1991
18-21 ans	SNU	0,17	0,26
	UNIV	0,13	0,19
	TOTAL	0,30	0,44
18-25 ans	SNU	0,08	0,12
	UNIV	0,07	0,09
	TOTAL	0,15	0,21

Sources : Effectifs scolaires : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Démographie : INS, Recensement de la population et des logements.

La comparaison internationale des taux d'accès du tableau 32 se fera sur base des taux "nets"<sup>20</sup> pour les 18-21 ans. La première observation est que la Belgique dans son ensemble a le taux d'accès à

<sup>20</sup> Il s'agit ici du rapport suivant : inscrits dans l'enseignement supérieur de la classe d'âge considérée / population totale de la classe d'âge.

l'enseignement supérieur non-universitaire le plus élevé de l'OCDE. Ensuite, il semblerait qu'en 1994, la Communauté française ait des taux nets de participation à l'enseignement universitaire et non-universitaire supérieurs à ceux de la Belgique. En outre, la comparaison avec certains pays dont les taux d'accès sont relativement faibles nécessite une certaine prudence. En effet, pourquoi trouve-t-



on des taux d'accès aussi faibles dans des pays à PIB par habitant élevé comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la Suède ou la Suisse ? Une hypothèse plus que probable serait que ces pays organisent un système de formation dit "dual" fortement développé, à savoir un système où la formation en entreprise est couplée à de la formation dans des institutions scolaires classiques. On peut dès lors supposer qu'un bon nombre d'individus de la classe d'âge considérée (18-21

ans), bien que ne suivant pas une formation supérieure au sens habituel du terme, sont inscrits dans un tel programme de formation "duale". Ces individus n'étant pas comptabilisés dans les effectifs de l'enseignement supérieur d'aucune forme, on obtiendrait des taux d'accès à l'enseignement supérieur relativement faibles par rapport aux pays n'ayant pas développé un tel système.

Tableau 32 : Taux d'accès "nets" à l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE (1994) pour la classe d'âge 18-21 ans.

	SNU	UNIV	TOTAL
Mexique	0,7	-	-
Communauté française	21,3	21,3*	42,6*
Suisse	2,4	5,2	7,6
Islande	1	6,9	7,9
Danemark	1,5	7,6	9,1
Turquie	2,3	8,2	10,5
Hongrie	-	11	11
Allemagne	2,4	8,7	11,2
Autriche	-	12	12
Suède	-	12,3	12,3
République tchèque	3,2	11,6	14,8
Finlande	5,4	11,2	16,6
Norvège	7,9	9,3	17,1
Portugal	-	-	19,3
Pays-Bas	-	22,1	22,1
Royaume-Uni	4,8	18,7	23,6
Espagne	0,6	24,9	25,4
Australie	8,7	20,5	29,3
Irlande	12,2	18,3	30,5
Nouvelle-Zélande	7,1	23,8	30,9
France	9,9	23,3	33,2
Etats-Unis	13,6	21,3	34,9
Grèce	7,8	28,9	36,7
Belgique	18,9	18,5	37,4
Canada	14	26,2	40,3
<b>Moyenne des pays</b>	<b>5,6</b>	<b>15,9</b>	<b>21,5</b>

Sources : OCDE (1996), Ministère de la Communauté française, INS, Recensement et Statistiques démographiques

- Données manquantes.

### 3.3. Contenu de formation de l'enseignement supérieur en Communauté française

A nouveau, nous nous interrogeons ici sur le type de formation dispensée dans l'enseignement supérieur et sur les compétences auxquelles il initie. L'hypothèse structurant notre réflexion est toujours la même. Peut-on dire aujourd'hui que le su-

périeur, en particulier le supérieur de type court, tend à remplacer les filières dites qualifiantes du secondaire ? La réponse est certainement oui en ce sens que pour un nombre croissant de jeunes, ce niveau d'enseignement est celui qui précède im-



médiatement l'entrée dans la vie active. Mais la question posée mérite une réponse plus précise. Dispose-t-on d'éléments suggérant que *le contenu* de la formation dispensée dans le supérieur de type court et *le mode de fonctionnement* de cet enseignement en font un enseignement directement articulé au monde professionnel en faisant véritablement un enseignement 'qualifiant' ? Pour répondre à cette interrogation, nous commençons par décrire les orientations d'étude et les spécialités offertes par cet enseignement. Nous posons ensuite la question de l'adéquation au marché de l'emploi et procédons enfin à une analyse de l'orientation des réformes en cours dans le supérieur de type court concernant l'opportunité d'en renforcer ou non le caractère qualifiant.

### 3.3.1. Description des programmes du supérieur de type court : importance relative des stages et cours pratiques

Le propos ici est plutôt d'examiner le contenu de l'enseignement de type court. En nous basant sur les programmes de cours de chaque orientation de l'enseignement supérieur de type court décrits par le "Guide des Hautes Ecoles" (CEDIEP, 1997), nous avons pu, comme dans le cas de l'enseignement secondaire, regrouper les cours enseignés en différentes catégories descriptives. Les cours des diverses orientations ont été classés en deux catégories principales (à savoir, formation pratique et formation théorique) et en cinq sous-catégories (connaissances générales, connaissances techniques ou spécifiques à l'orientation, connaissances pratiques ou ateliers ou laboratoires, stage ou séminaires, travail de fin d'études) et donne le pourcentage de périodes, sur toute la durée de la formation, affectées aux différentes catégories de cours. Un minimum de prudence s'impose lors de la lecture de celui-ci, la classification des matières s'étant faite sur base des intitulés de cours uniquement.

Le premier constat qui s'impose est que la *formation théorique*, se composant des cours généraux et des cours techniques ou spécifiques à la profession enseignée, reste prédominante dans ce type d'enseignement, bien que son importance varie fortement d'une orientation à l'autre. Elle est la plus élevée pour les orientations maritime et économique et la moins élevée pour la filière paramédicale. Cela étant la *formation pratique*, comprenant des cours pratiques ou ateliers ou laboratoires, des stages ou séminaires et du travail de fin d'études est significative. On retiendra en particulier que le pourcentage de l'horaire total attribué aux *stages* varie entre 9,6% pour la filière maritime et 29,6% pour l'orientation sociale.

La comparaison des intitulés des filières d'études du supérieur de type court avec les options groupées du secondaire technique et professionnel nous a permis de constater que bon nombre d'options groupées, et principalement celles du technique, se retrouvaient, sous une appellation identique ou légèrement différente, au niveau du supérieur (les exceptions sont, par exemple, les options "économie ménagère", "métal", "vêtement"). De manière générale, les orientations de l'enseignement supérieur de type court semblent correspondre à des spécialisations de certaines options groupées du secondaire. Outre celles-ci, le supérieur de type court inclut bien évidemment la filière pédagogique.

Au sein d'un même arrondissement, l'analyse de l'existence de la même filière d'études entre le secondaire de qualification et le supérieur de type court n'aboutit à aucun résultat très conclusif. Les relations évidentes sont peu nombreuses. Parmi elles, on peut citer, par exemple, le fait que chaque fois que l'orientation "agronomie" est enseignée au niveau supérieur dans un arrondissement (en l'occurrence, elle l'est dans cinq arrondissements), cette matière est enseignée au niveau secondaire (dans la filière technique au moins), ce qui est le cas dans quinze des vingt-et-un arrondissements.

### 3.3.2. Indices d'adéquation entre formations offertes et monde professionnel ?

L'importance des stages dans l'enseignement supérieur de type court, révélée plus haut, nous amène à penser que la "professionnalisation" de ce type de formation est un phénomène bien présent. Comme dans le cas du secondaire, nous cherchons ici à savoir dans quelle mesure il y a une adéquation entre la formation des jeunes du supérieur non-universitaire et la demande de qualifications des milieux professionnels. L'étude de l'adéquation peut se faire, comme pour le secondaire, par le calcul d'indices de corrélation de rangs. La seule différence est qu'ici, l'offre d'enseignement par orientation est mesurée par le *nombre d'établissements* offrant l'orientation considérée, alors qu'elle l'était par les périodes prestées par options groupées dans le cas du secondaire. Nous commencerons par la mesure de la corrélation des rangs, au sein de chacun des arrondissements, du nombre d'établissements offrant les différentes orientations avec les rangs du volume d'emploi par secteur d'activité.

Au premier niveau, la corrélation est mesurée sur le nombre d'établissements par orientation et l'emploi par secteur d'activité regroupés, respectivement, dans les trois secteurs suivants : le secteur agricole, le secteur industriel et le secteur tertiaire.



Le deuxième niveau d'analyse de la même corrélation est le regroupement des orientations et le regroupement de l'emploi des secteurs d'activité en différents sous-secteurs industriels. Enfin, l'examen de cette corrélation a lieu sur le regroupement des orientations et le regroupement de l'emploi des secteurs d'activité en différents sous-secteurs du tertiaire.

Les résultats de l'analyse sont que le lien est pratiquement inexistant entre l'offre de formation supérieure de type court et la structure de l'emploi à l'intérieur des arrondissements de la Communauté française, lorsque l'on se place à un niveau relativement fin d'analyse : celui des sous-secteurs industriels et tertiaires.

Tout comme dans l'analyse faite pour le secondaire, nous nous plaçons ensuite au niveau de la Communauté française par le calcul de la corrélation des rangs des arrondissements, au sein d'un secteur d'activité concerné, entre le nombre d'établissements offrant les orientations composant le secteur et le volume d'emploi du secteur. Une fois de plus, les corrélations des rangs des arrondissements entre enseignement supérieur de type court et structure d'activité au sein de chaque sous-secteur envisagé sont faibles, et même négatives en moyenne.

En conclusion, l'adéquation, au niveau local, entre l'offre de formations de l'enseignement supérieur de type court et la structure de l'emploi n'apparaît pas de façon évidente. Mais plus encore que dans le secondaire, cela signifie peut-être que l'éventuel conditionnement de l'offre par la demande des entreprises et autres employeurs ne s'opère pas à l'échelle locale mais à un niveau beaucoup plus vaste: celui des régions voire du pays dans son ensemble. Il n'en reste pas moins que l'on reste sur l'impression d'une faible variabilité de l'offre de spécialités selon l'endroit où l'on se situe en Communauté française alors que le type d'activité dominant tend à varier de façon plus significative.

### 3.3.3. Evaluation qualitative : volonté réaffirmée de "professionnaliser" le type court

Si les observations 'objectives' attestant du caractère fortement "qualifiant" du supérieur de type court sont peu nombreuses (place importantes des

stages, cours pratiques...), il en va tout autrement lorsque l'on examine le registre des *objectifs* assignés à cet enseignement. Outre la promotion du développement et de l'épanouissement de l'étudiant et la préparation de ce dernier à son rôle de citoyen responsable au sein de la société, la troisième mission assignée à l'enseignement supérieur dans son ensemble est d'amener les jeunes à prendre une place active dans la vie professionnelle. Dans ce domaine, la finalité spécifique de l'enseignement de type court est, selon le Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française (CEF, 1996, 1997), "de former à un haut niveau des professionnels capables à la fois d'exercer au mieux leur futur métier et de mener en permanence une réflexion sur leurs propres pratiques et démarches. Il assure des bases intellectuelles, scientifiques, techniques et humaines par l'approche simultanée de la théorie et de la pratique. Il s'adresse à un public plus motivé par l'action concrète que par une démarche essentiellement théorique. La formation qu'il dispense doit aussi permettre une efficacité opérationnelle plus immédiate. Les fondements théoriques sont choisis en fonction de la formation générale et de la préparation à la profession; les applications sont abordées le plus tôt possible. Une partie importante des études est consacrée à la formation pratique : laboratoires et exercices dans l'établissement, stages à l'extérieur, travaux de composition... D'emblée, l'étudiant sera confronté avec les réalités qu'il rencontrera dans l'exercice de la profession (contacts avec les personnels, les institutions, les appareillages...)". Le décret du 5 août 1995 présentait l'enseignement de type court de la façon suivante : "L'enseignement supérieur de type court associe sur le plan pédagogique la théorie et la pratique, les stages en milieu professionnel ou en laboratoire occupant un temps à déterminer par le projet pédagogique, social et culturel." Dans un avenir proche, la mise en place d'un système récurrent d'évaluation de la qualité, basé sur l'auto-évaluation et complété d'un regard externe, doit permettre aux acteurs eux-mêmes, aidés d'experts extérieurs, de contrôler l'opérationnalisation des objectifs dans l'établissement. Il aura pour but de permettre l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé et des programmes d'études. A notre connaissance, aucun rapport n'existe sur la valorisation de la formation supérieure de type court par les milieux professionnels.



### 3.4. Diagnostic et hypothèses

Le développement massif, en termes absolus et relatifs, de l'enseignement supérieur non-universitaire de type court depuis vingt ans est un fait indéniable. L'explication de ce succès repose sans doute en partie sur le fait que l'accès au diplôme d'enseignement supérieur est synonyme de gains substantiels en termes de revenus (voir section 1). Elle réside aussi dans la crise de l'enseignement secondaire qualifiant. On a pu voir que cet enseignement a vu son statut de filière de relégation se renforcer au cours des deux dernières décennies. En sus, les diplômés du secondaire supérieur jouissent d'une faible reconnaissance salariale (voir section 1) comparativement aux individus moins diplômés. Au-delà de ces explications, deux hypothèses peuvent être formulées pour rendre compte du succès du supérieur.

La première consiste à supposer que le succès du supérieur obéit à une logique de 'signalment'. L'apport premier du supérieur sera d'agir comme un *filtre* permettant aux individus les plus aptes sur le plan académique ou cognitif de se singulariser par rapport à la masse des jeunes débarquant sur le marché du travail. Selon cette perspective, le diplôme d'enseignement supérieur agit avant tout comme 'signal' positif; renseignant les employeurs de façon assez crédible sur la 'valeur' du candidat et sur le fait qu'il possède des capacités ou une productivité supérieures à celles détenues par une personne ayant un diplôme du secondaire. Cette hypothèse est supportée par le fait que l'insertion professionnelle est fortement déterminée par le *niveau* du diplôme en Communauté française de Belgique, poussant les élèves du secondaire à s'accrocher à l'enseignement général pour garantir leur accès au supérieur, et par défaut, aux autres filières mais de plus en plus dans la perspective de se ménager une possibilité d'accès au supérieur de type court.

L'autre hypothèse est celle de la valeur du *contenu* de l'enseignement supérieur, singulièrement celui des formations courtes. L'enseignement supérieur de type court, menant, tout comme les filières secondaires de qualification anciennement, à une insertion professionnelle rapide, aurait l'avantage d'offrir certaines formations qui n'entrent pas (plus) dans le champ de l'enseignement secondaire technique et professionnel. L'hypothèse est alors

celle de l'émergence de fait d'un enseignement supérieur de type court à *vocation qualifiante*, soit un enseignement délivrant une formation dont les objectifs, le public cible ou le contenu sont définis en relation étroite avec certains segments très précis du marché du travail. A la déprofessionnalisation de l'enseignement secondaire répondrait, peut-être, la professionnalisation d'une partie de l'enseignement supérieur qui, jusqu'ici, avait surtout une vocation académique et/ou pédagogique (assurer la formation des enseignants).

Il est clair que du point de vue social les deux hypothèses ne se valent pas. Un enseignement supérieur, dont l'attrait repose sur la fonction de filtrage et l'intensité du 'signal' qu'il confère à certains, mobilise des ressources individuelles et collectives qui n'accroissent pas nécessairement le niveau en capital humain disponible. L'autre hypothèse est plus conforme au modèle du capital humain cher aux économistes. Le temps et les ressources financières investies dans l'enseignement supérieur forment un investissement 'rentable' socialement dans la mesure où cet enseignement atteste d'une réelle capacité à 'produire' des compétences utiles au fonctionnement socio-économique.

Il est assez difficile de départager les deux hypothèses sur le plan empirique. L'observation de salaires plus élevés chez les individus diplômés du supérieur (cfr. tableau 3, Section 1) ne constitue en aucun cas une preuve suffisante que cet enseignement fait plus que simplement 'filtrer' les individus sur base de leurs compétences initiales. Dans la perspective du 'filtre' ou du 'signal' évoquée ci-dessus, les individus les plus diplômés sont ceux qui ont les chances les plus élevées de s'insérer professionnellement et de décrocher les emplois les mieux rémunérés. Ceci justifie d'ailleurs que ces individus cherchent de façon tout à fait rationnelle à décrocher un diplôme plus élevé. Tout ce que l'on peut dire est que la dimension "qualifiante" de cet enseignement est relativement développée à travers notamment la présence de stages ou de cours pratiques. En sus, les textes législatifs et les textes d'avis les plus récents suggèrent la consolidation de l'objectif de préparation à l'exercice direct d'un métier. □



## 4. Conclusions

L'analyse de la *distribution des niveaux de formation* en Communauté française met en évidence une *singularité*. Alors que notre système se distingue réellement par sa capacité à amener un grand nombre de jeunes à décrocher un diplôme d'enseignement supérieur, il échoue à assurer au plus grand nombre un niveau de formation intermédiaire correspondant aujourd'hui de plus en plus au diplôme d'enseignement secondaire supérieur.

Un bref examen de la *structure des revenus* en rapport avec le niveau de formation fait très vite apparaître un problème incitatif pour les jeunes dont l'accès à l'enseignement supérieur est improbable. Le faible différentiel de revenus entre les diplômés du primaire ou du secondaire inférieur et les diplômés du secondaire supérieur constitue, de fait, un contre incitant chez les jeunes en difficulté scolaire à décrocher ce dernier diplôme. Ce que d'aucuns qualifient de distribution atypique des niveaux de formation trouve donc probablement en partie son origine au niveau du marché du travail, en particulier des politiques salariales.

Mais la faible performance de l'enseignement secondaire trouve aussi son origine dans la *crise profonde des filières qualifiantes de l'enseignement secondaire*. Celles-ci concentrent un nombre important de jeunes mais généralement au terme d'un processus de relégation. Ce dernier prend en Belgique la forme de redoublements successifs ayant pour effet ultime de forcer la réorientation. Le degré de stigmatisation qui dès lors affecte l'enseignement professionnel secondaire de plein exercice compromet fortement les efforts déployés aujourd'hui pour réformer et revaloriser cet enseignement.

Le problème est notamment celui de la *déqualification du technique et du professionnel*. Les composantes de ce problème sont multiples. A ce stade de nos travaux, nous avons pu déceler au niveau local (arrondissement et province) une absence d'articulation entre l'offre de spécialisations dans les filières techniques et professionnelles et la structure de l'activité économique. Au niveau sectoriel, nous décelons également une faible articulation des univers scolaire et économique.

Le processus de déqualification renvoie plus globalement à un problème de *définition des contenus des cours*. Ceux-ci s'apparentent souvent à une succession de matières peu intégrées, sans rapport véritable aux contextes d'utilisation et non orientées vers les tâches dites de « problem-solving »

telles qu'elles semblent se multiplier parmi les nouveaux emplois. Or plus que de savoirs, ce sont de véritables « compétences stratégiques » dont les jeunes auraient besoin, des compétences qui autorisent l'apprentissage tout au long de la vie, qui concourent au développement du sens de l'ouverture et de la maîtrise de la complexité des environnements technique, économique et socio-politique.

Transmettre des 'compétences stratégiques' implique un certain rapprochement entre monde scolaire et monde socio-économique. A ce propos, les attentes liées au développement de l'*alternance* – soit la formule qui par définition associe les deux mondes à la formation initiale – étaient et restent importantes. Mais les chiffres disponibles suggèrent que la systématisation de ce type de formation est particulièrement difficile à obtenir. La formule reste marginale à double titre. Elle est numériquement peu développée et le public qui la fréquente est souvent extrêmement marginalisé. Il nous paraît cependant prématuré de conclure que l'*alternance* est sans avenir. Une voie à explorer est peut-être celle consistant à la compléter vers 'le haut'. Il s'agirait de l'institutionnaliser à différents niveaux du système et plus seulement celui qui concentre les élèves les plus faibles, de manière à progressivement lui ôter son étiquette de filière d'extrême relégation et ainsi en renforcer l'attrait pour les jeunes et les entreprises.

Mais il est d'autres manières de 'rapprocher' école et monde socio-économique autour de la question des 'compétences'. La Communauté française s'est récemment engagée dans une réforme qui vise à renforcer l'adéquation entre le contenu des enseignements du technique et du professionnel et les 'besoins en termes de compétences' exprimés par les employeurs. Nous visons ici le renouvellement de l'approche de la formation à l'employabilité à travers la création récente de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications (C.C.P.Q.). Celle-ci est chargée de produire des *profils de qualification* et des profils de formation. La démarche de la C.C.P.Q. est intéressante. Elle semble d'ailleurs accueillie avec enthousiasme par les entreprises qui participent, aux côtés des enseignants, à la définition des profils de formation.

Subsiste cependant la question de savoir si le travail de la CCPQ permet d'accéder aux *compétences* telles que décrites ci-dessus. Les profils de qualification, destinés à être utilisés comme référents par les enseignants du technique et du profes-



sionnel, proviennent directement de l'observation des travailleurs et des tâches qu'ils accomplissent dans leur situation de travail. Une des limites de cette démarche est le caractère provisoire ou localisé (un secteur, une activité) des observations servant de base à la définition des profils de qualification. L'examen des premiers profils rédigés dans le cadre de la CCPQ révèle également toute la difficulté que les responsables de ce projet rencontrent lorsqu'il s'agit de « nommer » la nature des compétences ou processus cognitifs qui sont réellement mobilisés lors de l'exécution de tâches ou la prise de certaines décisions.

Nous voudrions conclure en attirant l'attention sur la nature des rapports entre le secondaire qualifiant et le supérieur non universitaire de type court. Ce dernier menant, tout comme les filières secondaires de qualification anciennement, à une insertion professionnelle rapide, aurait l'avantage d'offrir certaines formations qui n'entrent pas (plus) dans le champ de l'enseignement secondaire

technique et professionnel. L'hypothèse est alors celle de l'émergence de fait d'un enseignement supérieur de type court à *vocation qualifiante*. A la déqualification de l'enseignement secondaire répondrait, peut-être, la professionnalisation d'une partie de l'enseignement supérieur qui, jusqu'ici, avait surtout une vocation académique et/ou pédagogique. Le principal problème que pose la perspective d'un enseignement supérieur massifié venant en quelque sorte se substituer aux filières qualifiantes du secondaire. Cette situation pose néanmoins un problème majeur: celui de la persistance d'un grand nombre de jeunes qui demain continueront d'éprouver les plus grandes difficultés à répondre aux exigences d'accès à l'enseignement supérieur. Dans un tel contexte, la question reste bien celle de la revalorisation du secondaire technique et professionnel. Elle est aussi devenue celle de la conception de politiques scolaires couvrant et articulant systématiquement les deux niveaux d'enseignement. □

## Bibliographie

Cabitsis, S., Fusulier, B., Stegen, P., Vanheerswynghels, A. & Vlassis, J. (1994) [sous la direction scientifique de Alaluf, M., Crahay, M., Maroy, C. & Molitor, M.] *Prolongation de la scolarité obligatoire : 10 ans après*, Rapport au Ministre Ph. Mahoux, chargé de l'enseignement fondamental et secondaire, Bruxelles.

CEDIEP (1997) *Le Guide des Hautes Ecoles*, Les Guides du CEDIEP, Bruxelles.

CEF (1996) *Enseignement supérieur : L'évaluation de la qualité dans l'Enseignement Supérieur*, Avis du Conseil de l'Education et de la Formation, Ministère de la Communauté française, Bruxelles.

CEF (1997) *Les objectifs de l'Enseignement Supérieur et des pistes pour favoriser leur mise en pratique*, Ministère de la Communauté française, Bruxelles.

Cochinaux, P. & de Woot, P. (1995) *Moving towards a Learning Society*, Rapport du Forum CREERT sur l'Enseignement Européen, Bruxelles.

CTI (1997) *Base de donnée Enseignement*, Centre de Traitement de l'Information, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Bruxelles.

Dal, L. & Dupierreux, J.M. (1994) *Etude prospective de la population étudiante des universités de la Communauté française de Belgique*, FNRS, Bruxelles.

Dal, L. & Dupierreux J.M. (1996) *Analyse descriptive et modélisation de l'enseignement supérieur autre qu'universitaire de la Communauté française de Belgique*, Direction Générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique.

De Ketele, J-M. & Hanssens, C. (1999) L'évolution du statut des savoirs et la construction des curricula, in *Des Idées et des Hommes. Pour contruire l'avenir de la Wallonie et Bruxelles*, Groupe Avenir, Université Catholique de Louvain, Academia Bruylandt, Bruxeles.

De Villé, P., Mertens, S., Nyssens, M. & Sneessens, H. (1995) *Activité, Travail, Emploi : enjeux et perspectives*, Rapport à la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles.

Donni, O. & Pestieau, P. (1995) Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ? *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*, Tome 34, No 5, septembre.

Fusulier, B. & Leloup, X. (1995) *La formation en alternance dans l'enseignement technique et professionnel : mode d'organisation et expérience vécue*, Recherche effectuée à la demande de la Ministre Présidente L. Onkelinx, chargée de l'Education, UCL.

Grootaers, D. & Tilman F., (1990) La Qualification Professionnelle et la Culture Technologique, *La Revue Nouvelle*, No 46.



- Grootaers, D. & Tilman, F. (1995) Balises pour demain, *La Revue Nouvelle*, No 11.
- Grootaers, D. (1998) (Ed.) *Histoire de l'Enseignement en Belgique*, Crisp, Bruxelles.
- INS, *Recensement et Statistiques démographiques*.
- INS, *Recensement de la population et des logements*.
- Jennes, A. (1996) *Beroepsopleidingssystemen in Vlaanderen*, Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA), KU Leuven, Leuven.
- Kremer, M. (1993) The O-Ring Theory of Economic Development, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 108, No 3, pages 551-75.
- Maroy, C. & Fusulier, B. (1998) Institutionnalisation et marginalité : la place de la formation en alternance en Communauté française de Belgique, *Critique Régionale*, No 26-27, pages 77-120.
- Ministère de la Communauté française, *Annuaire statistique*, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation, service des statistiques, Bruxelles [publication annuelle depuis 1987-88].
- Ministère Fédéral de l'emploi et du Travail (1998), *Rapport du Conseil supérieur de l'emploi*, Bruxelles.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs* Departement Onderwijs, Bruxelles [publication annuelle depuis 1987-88]
- Nonneman, W. & Cortens, I. (1997), A note on the rate of return to investment in education in Belgium, *Applied Economics Letters*, No 4, pages 167-171.
- OCDE (1996) *Regards sur l'Education, Analyse*, EELSA, OCDE, Paris.
- OCDE (1998) *Regards sur l'Education, Analyse*, EELSA, OCDE, Paris
- OCDE (1998) *Regards sur l'Education*, EELSA, OCDE Paris
- OECD (1998) *Education Database*, EELSA, OCDE, Paris.
- ONSS (1995) *Rapport annuel – exercice 1995 : Travailleurs manuels et intellectuels*, Bruxelles.
- Piketty, T. (1994) Inégalités et redistribution; développements théoriques récents, *Revue d'Economie politique*, Vol. 104, No 6, pages 769-800.
- Tilman, F. (1995) *Propositions pour un renouvellement de la formation professionnelle initiale*, Congrès 'La Wallonie au futur, quelles stratégies pour l'emploi'.
- Tilman, F. (1997) Société, Formation et Emploi, Actes du Colloque organisé par la Fondation J. Boets Asbl.
- Vandenbergh, V. (1997) Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'Etat et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles, *Savoir*, Vol. 9, No 3-4, pages 363-375.
- Vandenbergh, V. (1998) Educational Quasi-Markets : the Belgian Experience, in Bartlett W., Roberts J.A & Le Grand J. (Ed.), *A Revolution in Social Policy. Lessons from developments of Quasi-Markets in the 1990s*, The Policy Press, Bristol.



## Cahiers de Recherche du GIRSEF

### Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (199) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.htm>

