

Les indicateurs de l'enseignement

n°1 édition 2006



MINISTÈRE
DE LA COMMUNAUTÉ
FRANÇAISE

e fnic

Entreprise des Technologies Nouvelles
de l'Information et de la Communication

Les indicateurs de l'enseignement

n°1 édition 2006



MINISTÈRE
DE LA COMMUNAUTÉ
FRANÇAISE

e t n i c

Entreprise des technologies Nouvelles
de l'Information et de la Communication

PRÉFACE

La société attend beaucoup de l'enseignement. Nul ne doute plus aujourd'hui de son importance et de son impact ni du fait que l'investissement public dans l'éducation procure un bénéfice social et économique indiscutable.

Les générations précédentes se sont principalement attelées, non sans un certain succès, à relever le défi de « la quantité dans l'enseignement » en oeuvrant à renforcer l'accès aux études et l'égalité des chances de chaque jeune. Tout en continuant dans cette même voie et en la dépassant, nous faisons aujourd'hui montre de plus d'ambition en engageant le système éducatif dans le défi de « la qualité dans tout l'enseignement ». Il s'agit bien d'assurer à chaque jeune, quel qu'il soit, sans distinction aucune, non seulement un accès aux études mais aussi une éducation à la fois efficace et équitable, qui lui procurera la formation, les compétences et l'expérience nécessaire pour exercer pleinement et positivement sa vie de citoyen, ses droits et ses devoirs fondamentaux, une fois adulte.

Pour ce faire, les difficultés sont connues. Les solutions le sont également. Le Contrat pour l'École, traçant avec ambition le cap à suivre d'ici 2012 et fort des dix priorités qu'il fixe pour le système éducatif de la Communauté française engrange progressivement des concrétisations porteuses.

Pour relever ce défi commun, encore faut-il également développer les outils d'analyse et de prospective nécessaires pour faire progresser la qualité, la mesurer et atteindre le cap fixé.

Dans ce cadre, avec les évaluations externes, les enquêtes internationales et la recherche et développement en éducation, cette publication de la première édition des indicateurs de l'enseignement en Communauté française trouve pleinement sa place. Elle éclaire chaque lecteur - qu'il soit usager du système éducatif, parent d'élève, responsable ou simplement citoyen - sur le contexte dans

lequel évolue l'enseignement de la Communauté française, sur son organisation et son fonctionnement, sur le rôle et la composition du corps enseignant ainsi que sur le suivi statistique des élèves et leur acquisition des compétences et savoirs qui leur sont indispensables au sein de la société de la connaissance.

Ces informations harmonisées, fiables et condensées, portent tant sur l'efficacité et sur l'efficience que sur l'équité du système tout entier. Elles apportent l'éclairage nécessaire permettant de faire émerger le débat démocratique objectif et de structurer les actions publiques. Elles s'intègrent aussi pleinement dans le processus de modernisation et de transparence de la gestion publique et dans la politique qui fait de l'évaluation un point clé essentiel.

Cette réalisation est le fruit d'une étroite et riche collaboration entre la Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française, le Service général du pilotage du système éducatif du Ministère de la Communauté française, l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) et plusieurs experts et chercheurs universitaires. Qu'ils reçoivent ici l'expression de toute ma gratitude pour le travail accompli.

J'espère que les données et les informations que ces indicateurs contiennent contribueront pleinement à la réflexion et à la prise de conscience de chacun et que, à terme, elles constitueront pour la Communauté française le véritable système cohérent et récurrent d'indicateurs dont doit se doter chaque système éducatif moderne.

Bonne lecture.

Marie ARENA

Ministre-Présidente de la Communauté française
en charge de l'Enseignement obligatoire
et de Promotion sociale

TABLE DES MATIÈRES

INDICATEUR D'ENVIRONNEMENT

- | | |
|--|---|
| 1. Évolution du niveau de diplomation de la population | 6 |
|--|---|

INDICATEURS « ÉLÈVES »

Caractéristiques des élèves

- | | |
|--|----|
| 2. Participation des jeunes à l'enseignement et taux de scolarisation | 8 |
| 3. Perspectives d'évolution de la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire | 10 |
| 4. Répartition différenciée des effectifs scolaires entre les différents niveaux, types et formes d'enseignement ordinaire | 12 |
| 5. Disparités socioéconomiques dans l'enseignement fondamental et secondaire | 14 |
| 6. Publics de l'enseignement spécialisé : importance relative et répartition par type d'enseignement | 16 |
| 7. Publics de l'enseignement spécialisé : les élèves de nationalité étrangère | 18 |

Parcours des élèves

- | | |
|--|----|
| 8. Retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice | 20 |
| 9. Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice | 22 |
| 10. Attestations d'orientation délivrées par les Conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice | 24 |

Résultats des élèves

- | | |
|--|----|
| 11. Compétences en lecture des élèves de 3 ^e primaire | 26 |
| 12. Compétences en lecture des élèves de 4 ^e primaire | 28 |
| 13. Compétences en lecture des élèves de 15 ans | 30 |
| 14. Compétences en lecture des élèves de 5 ^e secondaire | 32 |
| 15. Compétences en mathématiques des élèves de 3 ^e primaire | 34 |
| 16. Compétences en mathématiques des élèves de 15 ans | 36 |
| 17. Compétences en sciences des élèves de 5 ^e primaire | 38 |
| 18. Compétences en sciences des élèves de 1 ^{re} secondaire A | 40 |

19. Obtention du Certificat d'Études de Base	42
20. Rythmes scolaires individuels et types de certification en 6 ^e année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice	44
21. Taux de certification en 6 ^e année de l'enseignement secondaire de plein exercice	46
22. Taux d'accès à l'enseignement supérieur	48
23. Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1 ^{re} génération dans l'enseignement supérieur hors universités	50
24. Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1 ^{re} génération dans l'enseignement supérieur universitaire	52
INDICATEURS « PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT »	
25. Formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire	54
26. Nombre de charges enseignantes de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaires	56
27. Âge des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire	58
28. Féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire	60
INDICATEURS « ENTITÉS ORGANISATIONNELLES »	
29. Population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire	62
30. Degré de ségrégation des établissements secondaires (élèves de 15 ans)	64
Sources communes et par indicateur	66

1. Évolution du niveau de diplomation de la population

En Belgique, depuis le recensement de 1970, le niveau de diplomation de la population n'a cessé d'augmenter. Actuellement, un Belge sur deux possède un diplôme de fin d'études secondaires et un sur cinq dispose d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Même si les disparités entre hommes et femmes ont été réduites, le niveau de diplomation des hommes reste globalement supérieur à celui des femmes. Depuis 25 ans, le niveau de diplomation de la population de la Région wallonne est le plus bas des régions belges.

Les recensements de la population de 1970, 1981 et 1991 ainsi que les enquêtes annuelles sur les forces de travail, menées dans l'Union européenne depuis 1989, permettent d'estimer les niveaux de diplomation des hommes et des femmes des régions¹ wallonne, bruxelloise et flamande ainsi que les grandes lignes de leur évolution² durant un tiers de siècle. À défaut de critères pouvant mesurer de façon synthétique le niveau d'instruction et de formation de la population, on utilise généralement le seul indicateur actuellement disponible : le niveau de diplomation, c'est-à-dire le niveau du diplôme le plus élevé obtenu par la population.

Les six graphiques de la figure 1 présentent, par région et par sexe, l'évolution de 1970 à 2004 de la répartition de la population selon le diplôme le plus élevé obtenu en fin de scolarité. Si l'on admet, comme l'OCDE, la Commission européenne et divers experts, que le suivi avec succès des études secondaires complètes constitue le niveau minimum d'instruction nécessaire à une bonne intégration dans notre société, basée sur le savoir, et dans son marché du travail, on peut estimer qu'en Belgique, un peu plus de la moitié de la population a atteint ce niveau en 2004. Cette proportion va de 48 % pour les femmes de Wallonie à 58 % pour les hommes de la Région flamande. Dans chaque région, le pourcentage de la population ayant atteint le niveau de diplomation de fin du secondaire est, pour les hommes, supérieur de 3 à 5 points à celui des femmes. De plus grandes disparités existent entre les régions qu'entre les sexes. Pour les hommes, comme pour les femmes, de 1981 à 2004, les taux de diplomation les plus faibles au niveau secondaire supérieur sont ceux de Wallonie. Ces taux sont inférieurs de 2 à 3 points à ceux observés en Région bruxelloise, lesquels sont de 1 à 5 points inférieurs à ceux de la Région flamande. Une hiérarchie régionale apparaît donc. La position de sous-diplomation de la Wallonie dans le cadre belge n'est pas récente puisqu'elle s'observe depuis le recensement de 1981.

Le niveau actuel des taux de diplomation résulte de plus de 30 ans de croissance continue. En effet, en 1970, seulement 15 % environ de la population de Belgique disposaient au minimum d'un diplôme du secondaire supérieur, près d'un quart des hommes en Région bruxelloise mais seulement un peu plus de 11 % des femmes en Wallonie.

Actuellement, si environ la moitié de la population des régions wallonne et bruxelloise ayant quitté l'enseignement de plein exercice n'a pas terminé d'études secondaires, 20 % cependant ont un diplôme de l'enseignement supérieur, pourcentage parmi les plus élevés observés dans les pays de l'OCDE. On note aussi que ces diplômes sont majoritairement détenus par des femmes en ce qui concerne l'enseignement de type court et par des hommes pour le niveau universitaire.

Les figures 2 et 3 montrent que, depuis 1970, les disparités entre sexes se sont réduites au niveau secondaire mais aussi que celles-ci tendent à augmenter au niveau supérieur, à l'avantage des femmes pour l'enseignement de type court et des hommes pour l'enseignement de niveau universitaire.

Pourtant, le niveau de diplomation atteint en 2004 pourrait être considéré comme peu satisfaisant puisque, malgré un important effort de scolarisation et l'existence d'un grand nombre de diplômés du supérieur, la majorité de la population, surtout wallonne, n'a pas encore atteint le niveau de diplomation secondaire supérieur et ne répondrait donc pas aux objectifs fixés à Lisbonne par l'Union européenne³. Cette observation met surtout en évidence les limites des possibilités de croissance rapide de la diplomation d'une population, croissance régie essentiellement par des lois démographiques privilégiant la succession des générations dont le rythme est lent, face à une accélération récente du développement technologique de la société et à une demande importante des acteurs économiques et politiques.

1 La composition bicommunautaire des Régions wallonne et bruxelloise ne permet pas l'analyse par Communauté de données qui ne sont disponibles qu'au niveau régional. Dans cette analyse, les données relatives à la Wallonie intègrent donc les chiffres de la Communauté germanophone et celles relatives à la Région bruxelloise additionnent les chiffres des Communautés française et flamande.

2 À condition de regrouper les niveaux de diplomation les moins élevés et inconnus ou indéterminés, les données des recensements de 1970, 1981 et 1991, portant sur la population n'étant plus scolarisée à temps plein, peuvent être considérées comme comparables. Il n'en est pas de même des données provenant des enquêtes sur les forces de travail. Afin d'obtenir, dans la présentation graphique, une série homogène de 1970 à 2004, les chiffres retenus pour 2004 résultent de l'application aux données recensées en 1991 des taux d'évolution 1991-2004 calculés sur la base des chiffres obtenus par les enquêtes sur les forces de travail.

3 En mars 2000, le Conseil européen réuni à Lisbonne, a fixé des objectifs stratégiques à l'Union européenne afin que son économie devienne en 2010 la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Des « objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement » ont ensuite été présentés au Conseil européen de Stockholm en mars 2001. Trois grands objectifs stratégiques, subdivisés en 13 objectifs connexes, ont été approuvés lors de cette réunion. En mars 2002 à Barcelone, le Conseil des ministres de l'éducation et la Commission ont approuvé le rapport qui définit des instruments de suivi, dont des indicateurs et des « repères » donnant pour chaque indicateur une valeur « idéale » à atteindre par l'Union européenne. En vue de répondre à l'objectif 1.2 visant à « développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance », a été retenue la valeur « 50 % de la population de 25 à 64 ans ayant au moins terminé des études secondaires ».

Figure 1. Diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement de plein exercice en Belgique

Évolution de 1970 à 2004 en Régions wallonne, bruxelloise et flamande

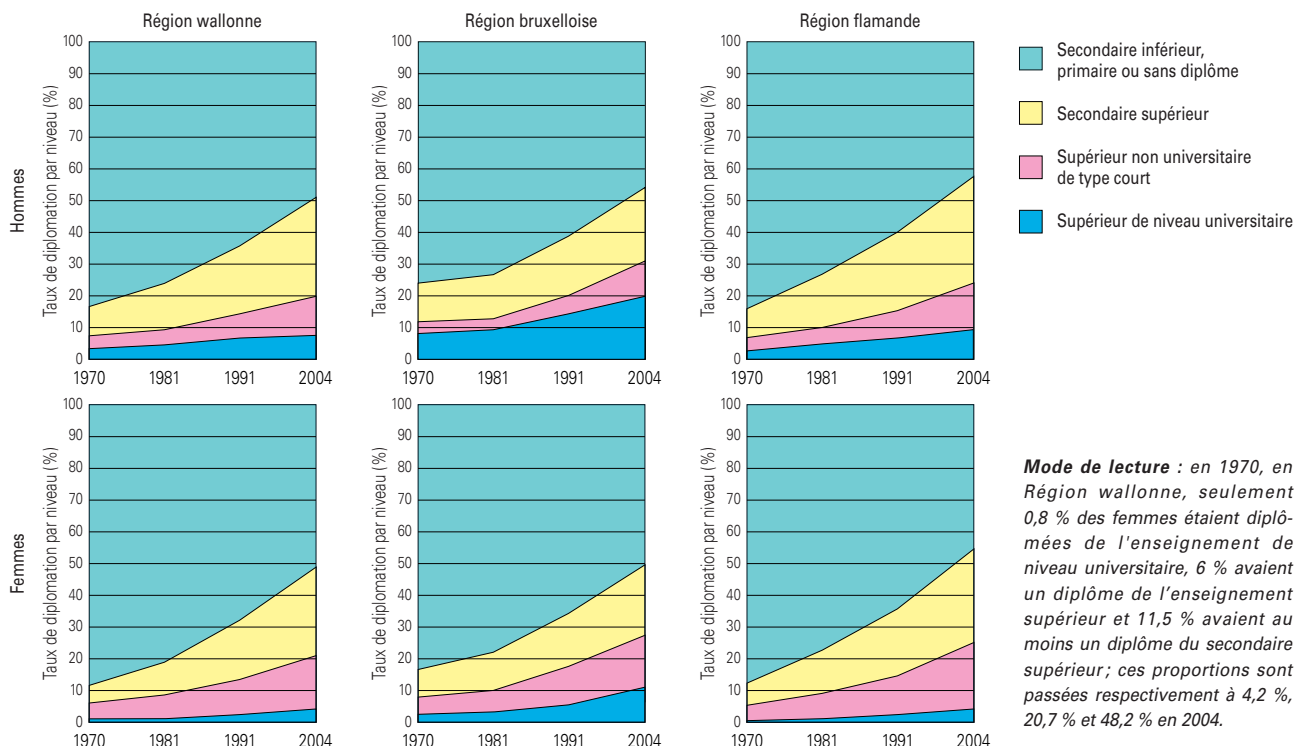
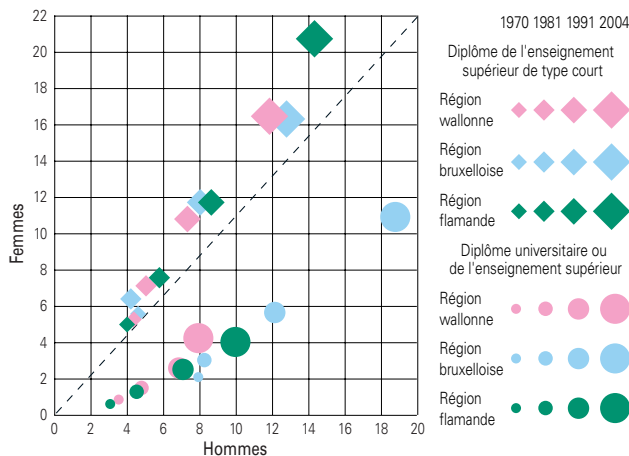
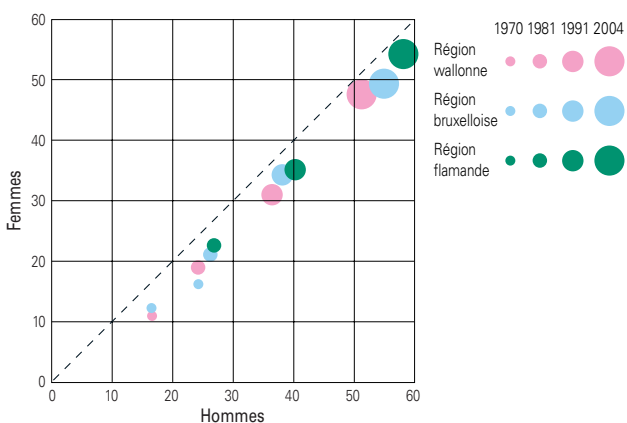


Figure 2. Pourcentage de personnes ayant au moins obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur

Figure 3. Pourcentage de personnes ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur

Évolution de 1970 à 2004 par région et disparités hommes / femmes



Mode de lecture : par sa position sur la graphique, chaque point présente le taux de diplomation des hommes et des femmes des régions wallonne, bruxelloise et flamande en 1970, 1981, 1991 et 2004. En 1970, en Région wallonne (le plus petit des points rouges), 11,5 % des femmes et 16,7 % des hommes avaient au moins obtenu un diplôme d'enseignement secondaire supérieur; en 2004 (le plus gros des points rouges), ces taux étaient respectivement de 48,2 % et 51,4 %. Le graphique met en évidence la croissance continue du niveau de diplomation de la population ainsi que le niveau systématiquement plus élevé atteint par la population masculine. La diagonale du graphique marque l'absence de disparité hommes/femmes. Les points situés en dessous de la diagonale indiquent une disparité en faveur des hommes; cette disparité augmente lorsque le point s'éloigne de la diagonale.

Mode de lecture : chaque point présente le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur au sein des populations masculine et féminine des Régions wallonne, bruxelloise et flamande. Le calcul du taux a été effectué en 1970, 1981, 1991 et 2004 et distingue l'enseignement supérieur de type court d'une part et l'enseignement universitaire et supérieur de type long d'autre part. Le graphique met en évidence la croissance continue du niveau de diplomation de la population. La diagonale du graphique marque l'absence de disparité hommes/femmes. Les points situés en dessous de la diagonale indiquent une disparité en faveur des hommes tandis que les points situés au-dessus de la diagonale indiquent une disparité en faveur des femmes; dans les deux cas, cette disparité augmente lorsque le point s'éloigne de la diagonale. En 1970, en Région bruxelloise, 2,1 % des femmes et 8 % des hommes avaient obtenu un diplôme d'enseignement de niveau universitaire; en 2004, ces taux étaient respectivement de 11 % et 18,7 %.

2. Participation des jeunes à l'enseignement et taux de scolarisation

Un peu plus de deux tiers des jeunes de 2 à 29 ans participent à l'enseignement. Ce résultat est principalement la conséquence de la scolarisation de la presque totalité des jeunes durant 14 ans, de 4 à 17 ans révolus. En outre, en Communauté française, du niveau primaire au niveau supérieur, les écoles attirent des élèves provenant non seulement des pays étrangers, mais aussi des Communautés flamande et germanophone. La mesure des taux de scolarisation par niveau d'enseignement met en évidence l'importance de l'accumulation progressive des retards dans l'enseignement primaire et surtout secondaire. Plus de 29 % des élèves de 19 ans scolarisés sont encore dans l'enseignement secondaire.

Le 1^{er} janvier 2005, la Communauté française comptait un peu moins d'un million et demi de jeunes âgés de 2 à 29 ans¹. Parmi ceux-ci, plus d'un million étaient scolarisés à temps plein. Par rapport à 1991-1992, on relève une croissance de plus de 7 % de cette population scolaire à plein temps et une faible réduction de la population totale résidante de 2 à 29 ans. De ce fait, le taux brut de scolarisation² à temps plein des jeunes de 2 à 29 ans est passé de 62,67 % à 68,95 % en treize ans et demeure supérieur aux taux des deux autres Communautés de l'État fédéral et de la quasi-totalité des pays de l'OCDE³.

Le calcul des taux de scolarisation par âge et par niveau d'enseignement permet de comparer la participation des jeunes de chaque classe d'âge aux différents niveaux d'enseignement et de mettre en évidence l'importance relative des groupes d'élèves et d'étudiants qui, par rapport à un cursus normal, sont en avance d'un an, « à l'heure » ou en retard d'une ou plusieurs années.

De 4 à 17 ans, les taux sont systématiquement supérieurs à 100 % et, à 2 ans, à 3 ans, à 11 ans et à partir de 13 ans, ils sont supérieurs à ceux observés en 1991-1992 (figure 2). Une fois de plus, cette situation met en évidence des migrations d'élèves entre les Communautés belges et les pays étrangers dont les soldes sont non seulement positifs pour la Communauté française mais aussi globalement croissants depuis 1992.

La figure 3 montre que la quasi-totalité des enfants sont inscrits à l'école maternelle à partir de 3 ans. À 5 ans, 2 % ont déjà commencé des études primaires. À 11 ans, une même proportion d'enfants précoces sont inscrits en première année de l'enseignement secondaire.

En revanche, à 12 ans, un enfant sur quatre est toujours en primaire. Un an plus tard, à 13 ans, cette proportion est encore de 4 %. À 17 ans révolus, âge normal de fin d'enseignement secondaire et d'obligation scolaire, les étudiants en avance ne représentent plus qu'un pour cent et demi du total de la classe d'âge. Un an plus tard, à 18 ans, âge d'entrée dans l'enseignement supérieur, le taux de scolarisation à temps plein est de 88 %. Ce taux très élevé n'est cependant que la traduction d'un retard scolaire important puisque plus de la moitié des jeunes sont encore dans l'enseignement secondaire à 18 ans. Le taux d'élèves retardés dans le secondaire se résorbe ensuite lentement mais ne devient négligeable qu'à partir de 25 ans. Notons à ce sujet que 14 % environ des jeunes de 20 ans suivant un enseignement de plein exercice sont encore dans le secondaire.

Avec des taux de scolarisation compris entre 32 % et 50 % pour les jeunes de 18 à 22 ans recensés dans l'enseignement supérieur, la Communauté française occupe une des premières places parmi les pays de l'OCDE. Cette position est due en grande partie au développement de l'enseignement de type court permettant à de nombreux élèves de poursuivre des études supérieures, type d'études qui, dans cette tranche d'âge, absorbe la moitié des étudiants de l'enseignement supérieur.

La comparaison avec l'année 1991-1992 montre aussi une croissance de plus de 20 % des taux de participation à l'enseignement des jeunes de 21 ans et plus. Cette croissance, à partir de 23 ans, est supérieure dans le type court à celle observée dans l'enseignement de niveau universitaire.

1 Voir le tableau de la figure 1.

2 La participation des jeunes à l'enseignement est mesurée par le taux brut de scolarisation dans l'enseignement formel (ordinaire, universitaire, spécialisé et artistique). Afin de répondre aux définitions internationales (EUROSTAT, OCDE), il est également tenu compte de l'enseignement en alternance dans le calcul des taux. Par contre, par manque de données statistiques précises, les élèves en apprentissage (Classes Moyennes par exemple) n'ont pu être recensés. Le taux brut ainsi calculé, le seul à pouvoir être établi en l'absence de données individuelles concernant la totalité de la population, est le résultat, exprimé en pourcentage, du rapport entre la population scolarisée dans une entité territoriale et la population de même âge résidant dans la même entité. Le volume de la population scolaire dépend du nombre de jeunes scolarisables dans l'entité, de leur taux net de scolarisation et, dans une moindre mesure, du solde des migrations d'élèves. Le taux brut de scolarisation intègre ces deux derniers facteurs explicatifs.

L'âge considéré est exprimé en années révolues au 1er janvier. La population totale est celle inscrite au Registre national le 1er janvier. En Région bruxelloise, la population a été répartie linguistiquement selon la clé : 85 % pour la Communauté française / 15 % pour la Communauté flamande

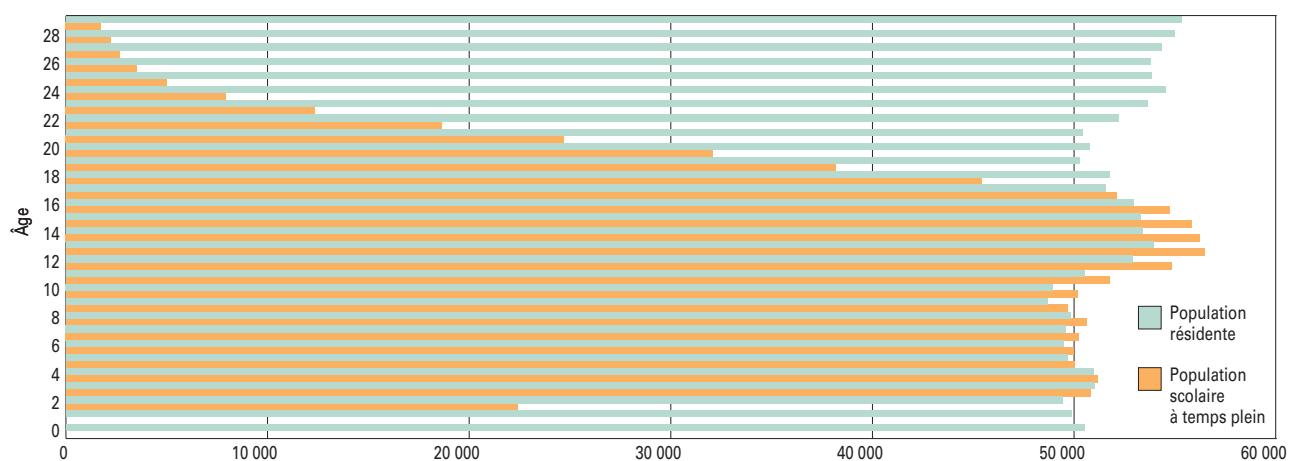
3 En 2002, la Belgique occupait la première place en Europe du classement par pays des taux de scolarisation, mais sans cependant se détacher d'un peloton de tête comprenant les pays nordiques (Islande, Suède, Finlande et Norvège), le Royaume-Uni, les Pays-Bas, l'Irlande et la France.

Figure 1. Participation à l'enseignement de 1991-1992 à 2004-2005

Communauté française	Population résidente			Population scolaire			Taux brut de participation 2 à 29 ans
	Total	2 à 29 ans		Total	2 à 29 ans		
	Effectif	Effectif	%	Effectif	Effectif	%	
Année 1991-1992	4 016 273	1 495 923	37,25	942 900	937 465	99,42	62,67
Indice	100,00	100,00		100,00	100,00		
Année 1995-1996	4 051 034	1 470 115	36,29	977 519	968 676	99,10	65,89
Indice	100,87	98,27		103,67	103,33		
Année 1999-2000	4 084 105	1 448 273	35,46	977 317	969 143	99,16	66,92
Indice	101,69	96,82		103,65	103,38		
Année 2004-2005	4 179 167	1 450 901	34,72	1 011 582	1 000 407	98,90	68,95
Indice	104,06	96,99		107,28	106,71		

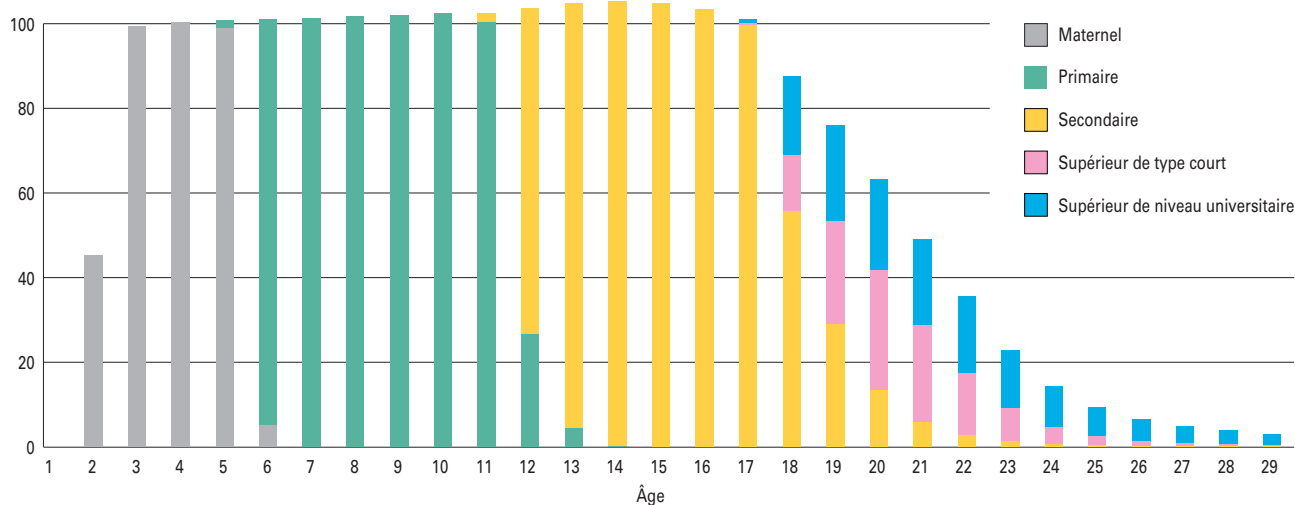
Mode de lecture : en 2004-2005, 1 000 407 jeunes de 2 à 29 ans participent à l'enseignement en Communauté française. Ils représentent 68,95 % de la population résidente de la même tranche d'âge.

Figure 2. Structure par âge de la population de moins de 30 ans en Communauté française en 2004-2005



Mode de lecture : à 3 ans, le 1^{er} janvier 2005, la population résidente totale de la Communauté française était de 51.709 enfants. Au même âge, 50.737 élèves étaient inscrits dans les écoles de la Communauté française.

Figure 3. Taux brut de scolarisation par niveau dans l'enseignement en Communauté française en 2004-2005



Mode de lecture : à 12 ans, 75,6 % des jeunes résidents de la Communauté française sont inscrits dans un établissement secondaire de cette Communauté. Au même âge, 26,2 % le sont encore dans l'enseignement primaire. (Le taux de scolarisation total de 101,8 % signifie que le nombre d'élèves de 12 ans inscrits dans les écoles de la Communauté française est supérieur au volume de la population âgée de 12 ans résidant sur le même territoire.)

3. Perspectives d'évolution de la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire

Le scénario retenu en matière de perspectives de population scolaire fait apparaître, pendant les 20 prochaines années, une diminution de plus de 6 % des effectifs au niveau secondaire, dont 4 % de perte sur les 8 prochaines années. En revanche, la population de l'enseignement fondamental diminuerait de 2,2 % sur les 10 premières années projetées et augmenterait à due concurrence sur les 10 années suivantes.

En appliquant les perspectives démographiques établies dans l'étude¹ de l'Institut National des Statistiques (INS), un scénario d'évolution de population a été appliqué aux élèves recensés en Communauté française. Les perspectives de population ont été étudiées pour l'enseignement fondamental et secondaire (en ce compris le spécialisé et l'alternance) de la manière suivante.

Le taux de scolarisation, par âge et par région de domiciliation, observé dans les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française en 2004-2005 a été appliqué sur les perspectives démographiques des 20 années suivantes. Le scénario choisi maintient constants les flux entrants et sortants d'élèves domiciliés à l'étranger étudiant en Communauté française et la migration des élèves entre régions².

La figure 1 décrit pour l'année de départ 2004-2005, la répartition par région de la population scolaire entre les niveaux maternel, primaire et secondaire, ordinaire et spécialisé, en Communauté française. On y recense une répartition assez semblable dans les trois niveaux d'enseignement qui, au total, comprennent 5 % d'élèves domiciliés en Région flamande ou hors Belgique.

La figure 2 présente la perspective sur 20 ans calculée à partir d'une base de 100 élèves dans chaque niveau, en 2004-2005. Elle révèle une diminution de la population totale (toutes régions confondues) dans les niveaux maternel, primaire et secondaire qui atteindrait, au total, un maximum de 3,3 % après 12 ans. Sur les 8 années suivantes, les populations de l'enseignement fondamental rejoindraient le taux de départ. Au secondaire par contre, une diminution systématique des effectifs devrait atteindre en 20 ans, plus de 6 % de la population actuelle.

Les figures 3a, 3b et 3c décrivent l'évolution de la variation annuelle des populations aux trois niveaux d'enseignement. Dans le maternel, une diminution d'environ 3 800 élèves, soit 2,2 % de l'effectif actuel, est prévue dans les 8 prochaines années après quoi la tendance s'inverserait principalement durant les 7 années suivantes. Dans le primaire, les effectifs devraient être globalement en baisse sur les 13 ans à venir (avec une perte d'environ 8 800 élèves, soit 2,8 % de l'effectif actuel). Une augmentation progressive est prévue dans les années suivantes. Dans le secondaire, les effectifs seraient systématiquement en baisse dans les 20 prochaines années. Des variations importantes sont prévues durant les 10 premières années étudiées avec une perte potentielle d'environ 15 000 élèves, soit 4,0 % de l'effectif actuel. Durant les dix années suivantes une nouvelle diminution d'environ 7 700 élèves serait observée par rapport à l'effectif de 2004-2005. Ces perspectives à long terme nécessiteront d'être adaptées périodiquement aux dernières hypothèses démographiques de l'INS.

1 Démographie mathématique – Perspectives de population 2000-2050 – Direction générale Statistique et Information économique - Service Démographie – Octobre 2001

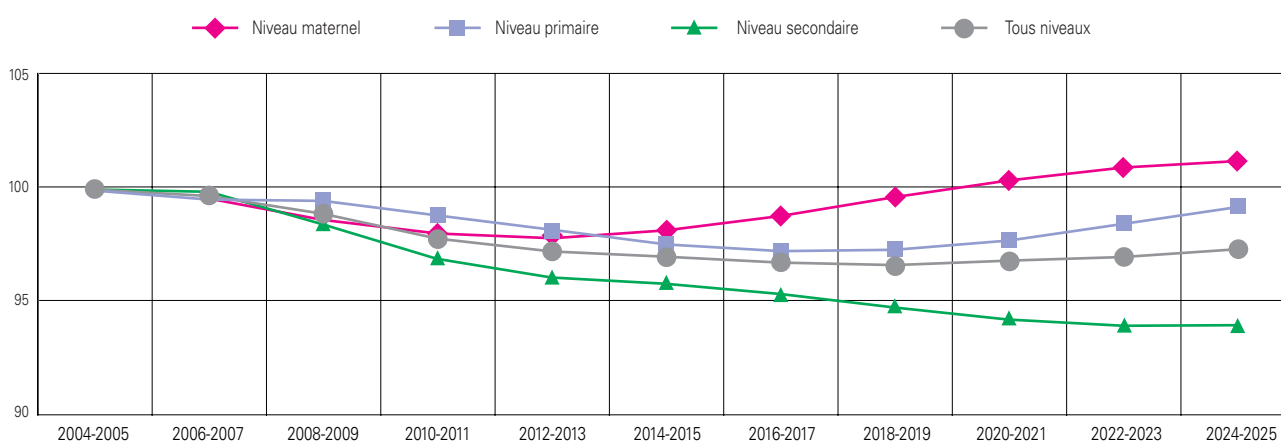
La base de départ de ces perspectives de la population est la situation au 1^{er} janvier 2000. Outre les quatre mouvements démographiques (mortalité, fécondité, migrations internes et externes), ces perspectives tiennent compte de la naturalisation et de la régularisation des sans papiers. Les calculs sont effectués par sexe, par âge et par arrondissement.

2 Une note méthodologique complète ainsi que des tableaux de résultats des « Perspectives de populations scolaires 2005-2006 à 2024-2025 » se trouvent sur le site <http://www.statistiques.cfwb.be/rapports.php>

Figure 1. Répartition des effectifs selon le domicile de l'élève par niveau d'enseignement – Année scolaire 2004-2005

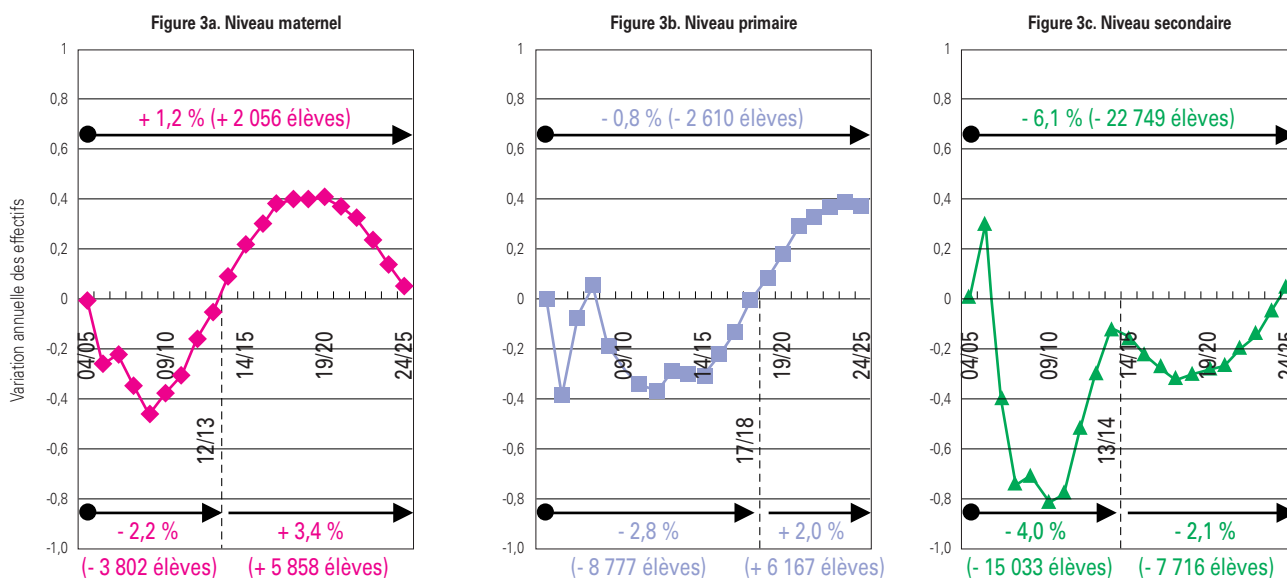
Région de domicile de l'élève	NIVEAU			Enseignement fondamental et secondaire
	Niveau Maternel	Niveau Primaire	Niveau Secondaire	
Effectifs 2004-2005	175 982	315 974	371 213	863 471
Région de Bruxelles Capitale	20,0 %	19,1 %	17,3 %	18,5 %
Région wallonne	77,0 %	77,1 %	75,7 %	76,5 %
Région flamande	2,2 %	2,8 %	3,7 %	3,1 %
Hors Belgique	0,8 %	1,0 %	3,3 %	1,9 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Figure 2. Perspectives 2005-2006 à 2024-2025 d'évolution du nombre d'élèves (en base 100 en 2004-2005) dans les écoles fondamentales et secondaires organisées ou subventionnées par la Communauté française



Mode de lecture : en Communauté française, la population scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire (tous niveaux) mise à l'indice 100 en 2004-2005 passe à un minimum de 96,7 en 2018-2019 (soit une prévision de perte de 3,3 % de la population scolaire en 12 ans) et remonte à 97,3 en 2024-2025.

Figures 3. Évolution de la variation annuelle de la population scolaire dans les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. Perspectives 2005-2006 à 2024-2025



Mode de lecture : dans l'enseignement maternel en Communauté française, on peut estimer (selon le scénario démographique) qu'il y aura une diminution d'effectifs jusqu'en 2012-2013, avec une variation maximale de -0,46 % (805 élèves) en 2008-2009, puis une augmentation forte qui s'affaiblira, jusqu'en 2024-2025, avec une variation maximale de +0,42 % (730 élèves) en 2019-2020.

4. Répartition différenciée des effectifs scolaires entre les différents niveaux, types et formes d'enseignement ordinaire

L'examen simultané de la différenciation des élèves selon le retard, le sexe et la nationalité fait apparaître des discriminations progressives durant le parcours scolaire, principalement à l'entame du secondaire et ensuite lors du choix des formes (deux formes techniques et une forme professionnelle), au début du deuxième degré. Il s'agit là des deux principaux moments de l'orientation et du développement du phénomène de discrimination rencontrés lors du cheminement scolaire.

Glossaire

Dans le secondaire ordinaire, les années d'études du 1^{er} degré sont :

- la 1A, 1^{re} année commune;
- la 1AC, 1^{re} année complémentaire (dans les statistiques, l'élève y est considéré comme redoublant la 1^{re} année);
- la 2C, 2^e année commune;
- la 2CC, 2^e année commune complémentaire (dans les statistiques, l'élève y est considéré comme redoublant la 2^e année).

Il existe également, au 1^{er} degré :

- la 1B, 1^{re} année qui accueille les élèves ne pouvant suivre la 1A ;
- la 2P, 2^e année de l'enseignement professionnel.

Le Décret « Missions » de 1997 prévoit un accès égal à toutes les formations pour les filles et les garçons et une absence de hiérarchie entre établissements, formes et sections d'enseignement¹. Dans cette perspective, un indicateur permettant de mesurer l'importance, l'homogénéité et le recours aux différentes composantes de l'offre scolaire consiste à mesurer par forme, section et année d'études quelques caractéristiques individuelles des élèves. Trois caractéristiques ont été retenues afin d'illustrer la répartition différenciée des effectifs au sein des diverses composantes du système d'enseignement : le retard scolaire, le sexe et la nationalité.

Pour chaque variable, un taux a été calculé pour chaque année d'études de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire et de l'enseignement en alternance (CEFA). Sur la base des taux obtenus pour chaque variable, les années d'études ont été systématiquement réparties en cinq catégories de taux permettant de distinguer par un graphique les classes extrêmes et la classe médiane de la distribution des taux relatifs à chacune des trois variables du système d'enseignement.

Le système d'enseignement ordinaire se caractérise d'abord par un taux de retard scolaire élevé². Ainsi, en 1^{re} primaire, 11 % des élèves ont plus de 6 ans et sont donc déjà considérés en retard dès leur entrée dans l'enseignement primaire. Les retards s'additionnant au cours du cursus, les taux augmentent ensuite lentement durant le primaire et dépassent 21 % en 5^e et 6^e années. La figure 1 montre qu'une différenciation des effectifs se manifeste ensuite dès le début du secondaire. Passant de 27 % environ en 1^{re} année à 29 % en 6^e, la forme générale est marquée par une stabilisation des taux, constamment proches de ceux observés en 6^e primaire. La situation est différente dans toutes les autres formes du secondaire où, quelle que soit l'année d'études, les taux sont plus de deux fois supérieurs à ceux du général. Une première sélection apparaît clairement à l'entame du 1^{er} degré, puisque le taux de retard en 1B est de 75 % et passe à 69 % en 2P pour seulement 28 % en 1A et 27 % en 2C. Une seconde sélection s'effectue au début du 2^e degré, hiérarchisant de façon permanente les formes d'enseignement jusqu'à la fin du secondaire. En effet, en 3^e année, le taux de retard passe de 24 % pour le général à 52 % en technique de transition, 68 % en technique de qualification, 76 % en professionnelle et près de 90 % dans les CEFA.

Si l'on établit la répartition différenciée des effectifs selon le sexe (figure 2), on observe d'abord un bon équilibre entre garçons et filles durant tout le fondamental et la 1^{re} année du secondaire général. Comme pour le retard, la différenciation des effectifs augmente ensuite faiblement dans le secondaire, surtout jusque la fin du 2^e degré. Globalement, la forme générale est de plus en plus féminine, comptant de 50 % à 55 % de filles de la 2^e à la 6^e année. Les autres formes sont majoritairement masculines, principalement durant le 1^{er} degré où la proportion de garçons est proche de 59 %. Seuls les CEFA et la 7^e préparatoire à l'enseignement supérieur enregistrent plus de 64 % de garçons et, à l'opposé, le 4^e degré professionnel complémentaire compte plus de 86 % de filles.

Un examen de la figure 3 montre que le processus de différenciation entre Belges et élèves de nationalité étrangère est similaire à celui observé entre filles et garçons et surtout au processus de différenciation selon le retard scolaire. Si la proportion d'élèves de nationalité étrangère en primaire est proche de 10 %, moyenne observée en Communauté française, lors du parcours scolaire en secondaire, ce pourcentage se réduit progressivement dans les sections de transition pour se limiter à 6,3 % en 6^e générale. À l'opposé, la proportion d'élèves de nationalité étrangère augmente dans les sections de qualification pour atteindre un maximum en professionnelle, principalement au 4^e degré, type d'études complémentaires où la proportion d'élèves de nationalité étrangère, principalement des étudiants français, atteint 53,5 % en 1^{re} année.

De façon très générale, les formes d'enseignement et les années d'études enregistrant le plus d'élèves en retard scolaire sont aussi les formes et les années les plus masculines et celles enregistrant le plus de jeunes de nationalité étrangère.

1 Décret du 24 juillet 1997, article 10.

2 Voir aussi l'indicateur qui examine le phénomène du retard scolaire et son évolution depuis seize ans.

Figure 1. Répartition différenciée des effectifs de l'enseignement ordinaire selon le retard des élèves en 2004-2005

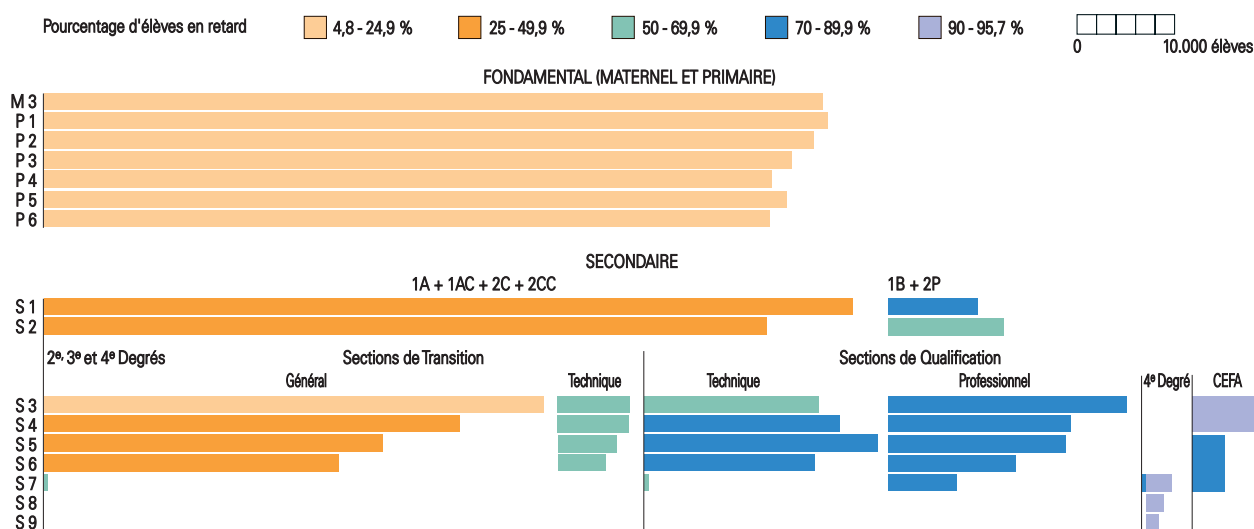


Figure 2. Répartition différenciée des effectifs de l'enseignement ordinaire selon le sexe en 2004-2005

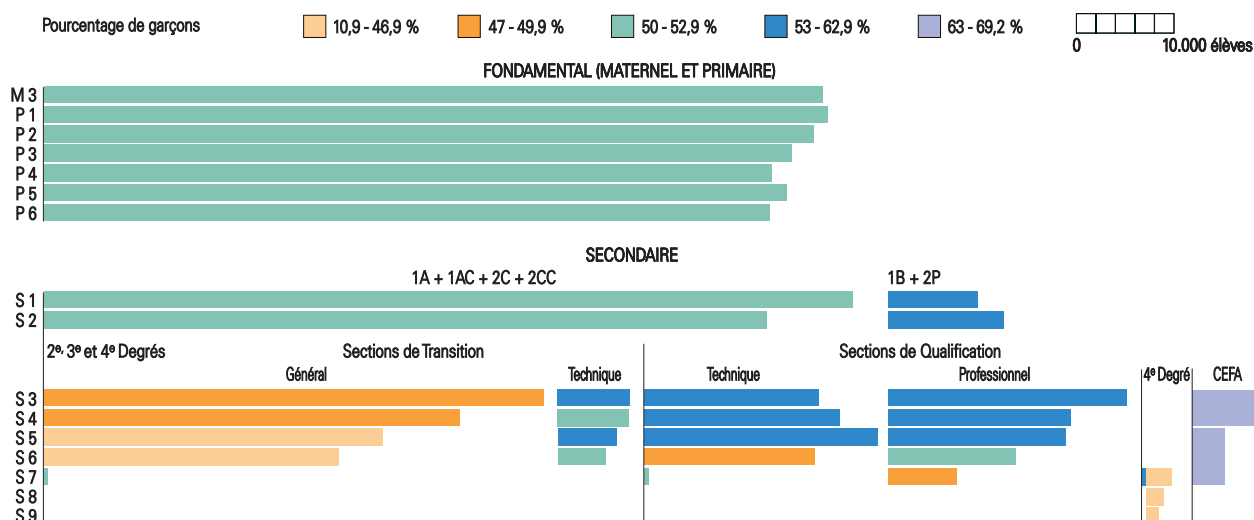
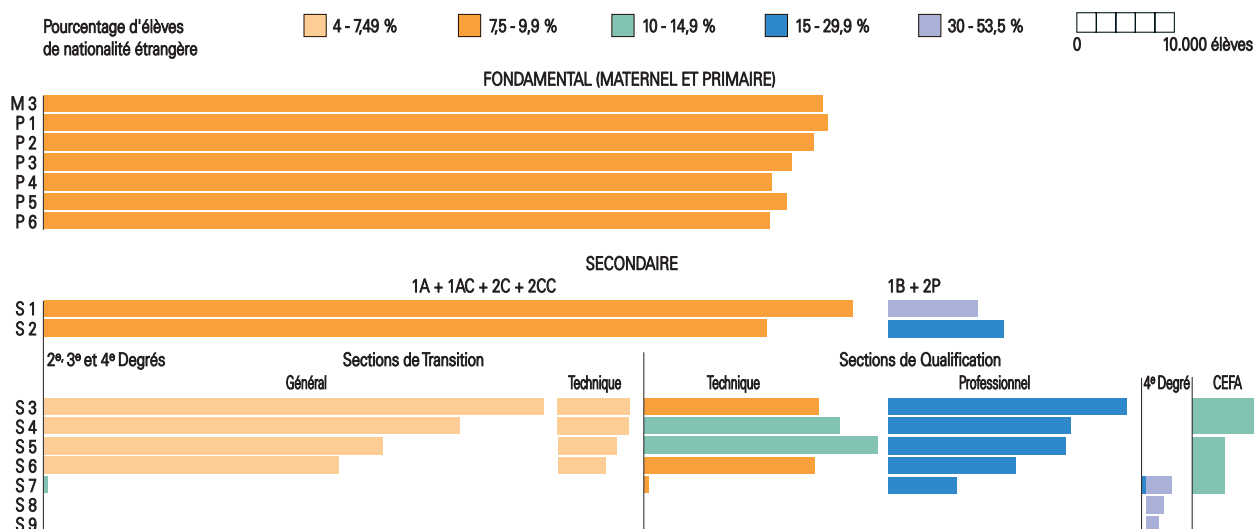


Figure 3. Répartition différenciée des effectifs de l'enseignement ordinaire selon la nationalité en 2004-2005



Mode de lecture : pour chaque année d'études, afin de visualiser le poids relatif de celle-ci, la longueur de la barre horizontale du graphique est proportionnelle à l'effectif des élèves. La couleur indique la catégorie de valeurs des trois variables retenues : le retard, le sexe et la nationalité. Ainsi, dans l'ensemble des 2^e et 3^e degrés du secondaire professionnel, le nombre d'élèves en retard est compris entre 70 et 90 % du total.

5. Disparités socioéconomiques dans l'enseignement fondamental et secondaire

Une disparité se manifeste dans les niveaux, formes et années d'études lorsqu'elles sont mises en relation avec le niveau socioéconomique du quartier de résidence de l'élève. La répartition différenciée des effectifs scolaires en Communauté française apparaît très tôt dans le parcours scolaire et se poursuit, en s'accroissant, tout au long du parcours dans l'enseignement obligatoire.

L'étude porte sur le public de l'enseignement fondamental et secondaire, en 2004-2005, sur la base des caractéristiques socioéconomiques des quartiers où vivent les élèves.

Le niveau socioéconomique est abordé à partir d'indices déterminés par secteur ou quartier statistique¹, indices calculés et actualisés selon 11 critères précis². La valeur moyenne des indices est fixée à 0. Un indice est ensuite attribué à chaque élève en fonction de son quartier de résidence³. Cette valeur appelée « indice socioéconomique » est par ailleurs le point de départ de la détermination des écoles en discrimination positive basée sur un classement des implantations scolaires en lien avec la moyenne des indices socioéconomiques des élèves qui les fréquentent.

La figure 1 présente les indices socioéconomiques moyens des quartiers où résident les élèves en fonction des niveaux et formes d'enseignement fréquentés. Si, dans l'enseignement ordinaire, la valeur de l'indice est proche de 0, l'enseignement spécialisé, quant à lui, se positionne, quel que soit le niveau, en dessous de l'indice 0,4. Un écart comparable se marque entre l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et l'enseignement secondaire en alternance.

La figure 2 présente les indices socioéconomiques moyens des quartiers où résident les élèves de l'enseignement secondaire ordinaire en fonction des années d'études et des formes d'enseignement suivies⁴. Une disparité importante entre les formes de l'enseignement secondaire apparaît. Elle commence dès l'entrée dans le secondaire avec un écart de plus de 0,6 entre les indices moyens du 1^{er} degré « commun » (1A-2C) et du 1^{er} degré « différencié » (1B-2P), qui accueille une majorité d'élèves n'ayant pas obtenu de CEB (certificat d'études de base) en primaire. Cette dispersion s'accroît dans les 2^e et 3^e degrés où le niveau socioéconomique moyen pour les élèves fréquentant la forme professionnelle (de la 3P à la 6P) est de 0,33, pour la forme technique de qualification (de la 3TQ à la 6TQ) de 0,07; pour la forme technique de transition (de la 3TT à la 6TT), l'indice moyen passe à +0,21 et enfin pour la forme générale (de la 3G à la 6G), il atteint +0,31. Ainsi la 2C, à l'issue de laquelle intervient l'orientation, agit véritablement comme « gare de triage » en fonction du niveau socioéconomique des élèves pour leur choix en troisième année.

Comme le montre la figure 2, dans chaque forme d'enseignement, l'indice socioéconomique moyen progresse avec l'année d'études. Cela peut s'expliquer par la sortie, durant le parcours scolaire, d'élèves socioéconomiquement défavorisés, ou encore par une possible augmentation de la moyenne de l'indice dans d'autres formes d'enseignement, si des élèves socioéconomiquement plus favorisés y sont réorientés.

En conclusion, considérant le niveau socioéconomique du lieu de résidence des élèves, la répartition différenciée des effectifs scolaires en Communauté française est un fait : elle apparaît très tôt dans le parcours scolaire et se poursuit, en s'accroissant, tout au long du parcours dans l'enseignement obligatoire.

Glossaire

Dans le secondaire ordinaire, les années d'études du 1^{er} degré sont :

- la 1A, 1^{re} année commune;
- la 1AC, 1^{re} année complémentaire (dans les statistiques, l'élève y est considéré comme redoublant la 1^{re} année);
- la 2C, 2^e année commune;
- la 2CC, 2^e année commune complémentaire (dans les statistiques, l'élève y est considéré comme redoublant la 2^e année).

Il existe également, au 1^{er} degré :

- la 1B, 1^{re} année qui accueille les élèves ne pouvant suivre la 1A ;
- la 2P, 2^e année de l'enseignement professionnel.

1 Le secteur statistique est l'unité de base de la subdivision des communes. Il est défini sur la base de caractéristiques structurelles. Les aspects sociaux, démographiques et économiques, généralement observables dans le bâti, sont déterminants. Un quartier ou secteur statistique est la plus petite entité administrative pour laquelle des données socioéconomiques et administratives sont disponibles.

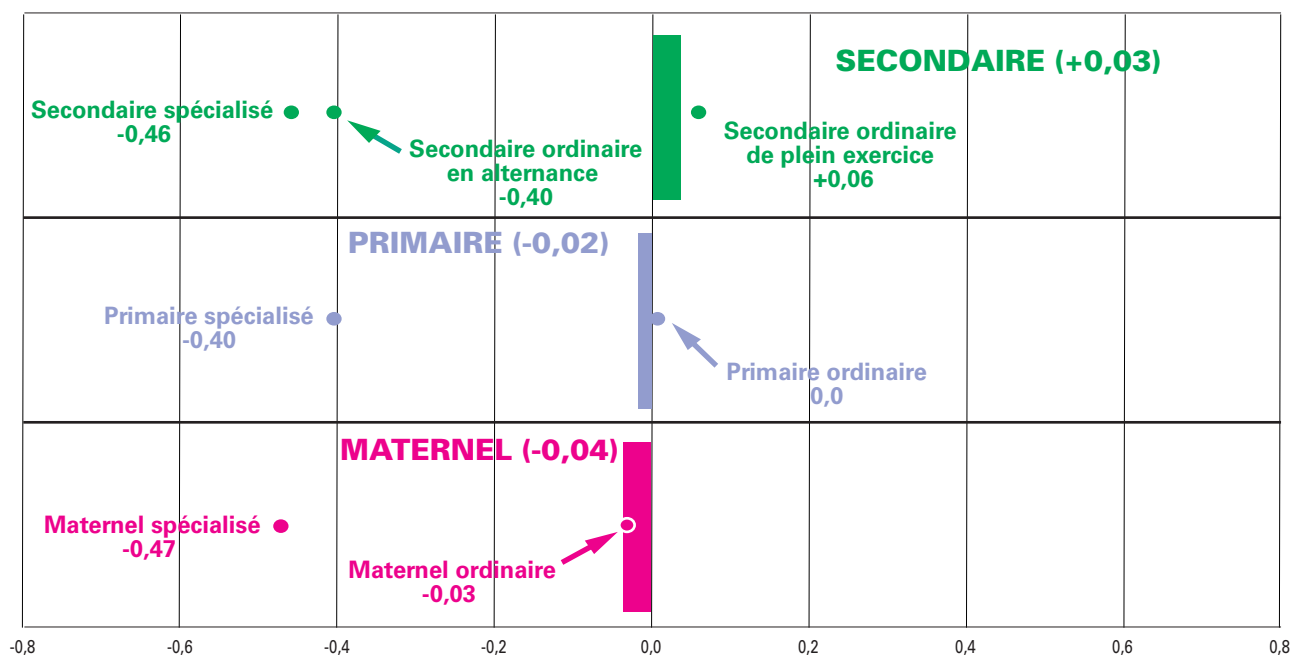
2 En application de l'arrêté du 20 juillet 2005 du Gouvernement de la Communauté française approuvant le choix des variables et la formule de calcul de l'indice socioéconomique de chaque secteur statistique, pour chaque quartier (9 310 secteurs statistiques), l'indice composite socioéconomique est calculé sur la base des 11 variables socioéconomiques suivantes (avec indication de la dernière année disponible par variable) : (1) revenu moyen par habitant en euros (2001); (2) revenu médian par ménage en euros (2001); (3) part des personnes ayant terminé leurs études qui disposent au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur parmi les personnes ayant achevé leurs études (2001); (4) part des ménages avec enfant dont une personne au moins dispose d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur parmi les ménages avec enfants (2001); (5) taux de chômage : ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) parmi les personnes présentes sur le marché du travail (2001); (6) taux d'activité des femmes : ensemble des femmes occupant un emploi / femmes de 18 à 60 ans ayant terminé leurs études (2001); (7) taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti (1998); (8) part des professions de bas standing : personnes exerçant une profession de bas standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession (1991); (9) part des professions de haut standing : personnes exerçant une profession de haut standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession (1991); (10) part des logements disposant du grand confort : logements disposant d'une cuisine d'au moins 4m², d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture / total des logements (2001); (11) nombre de pièces pour 100 habitants : (nombre total de pièces x 100) / population (2001).

Il convient de souligner que la formule de calcul prend en compte les dernières données statistiques disponibles, et ce pour les seuls secteurs statistiques de la région bilingue de Bruxelles-Capitale et de la région de langue française, comme le prescrit l'article 4 du décret du 27 mars 2002.

3 On ne prend en compte ici que les élèves fréquentant un établissement scolaire de la Communauté française et résidant dans un des quartiers statistiques étudiés puisqu'il n'a pas été possible d'attribuer un indice socioéconomique aux élèves résidant à l'étranger ou en région flamande.

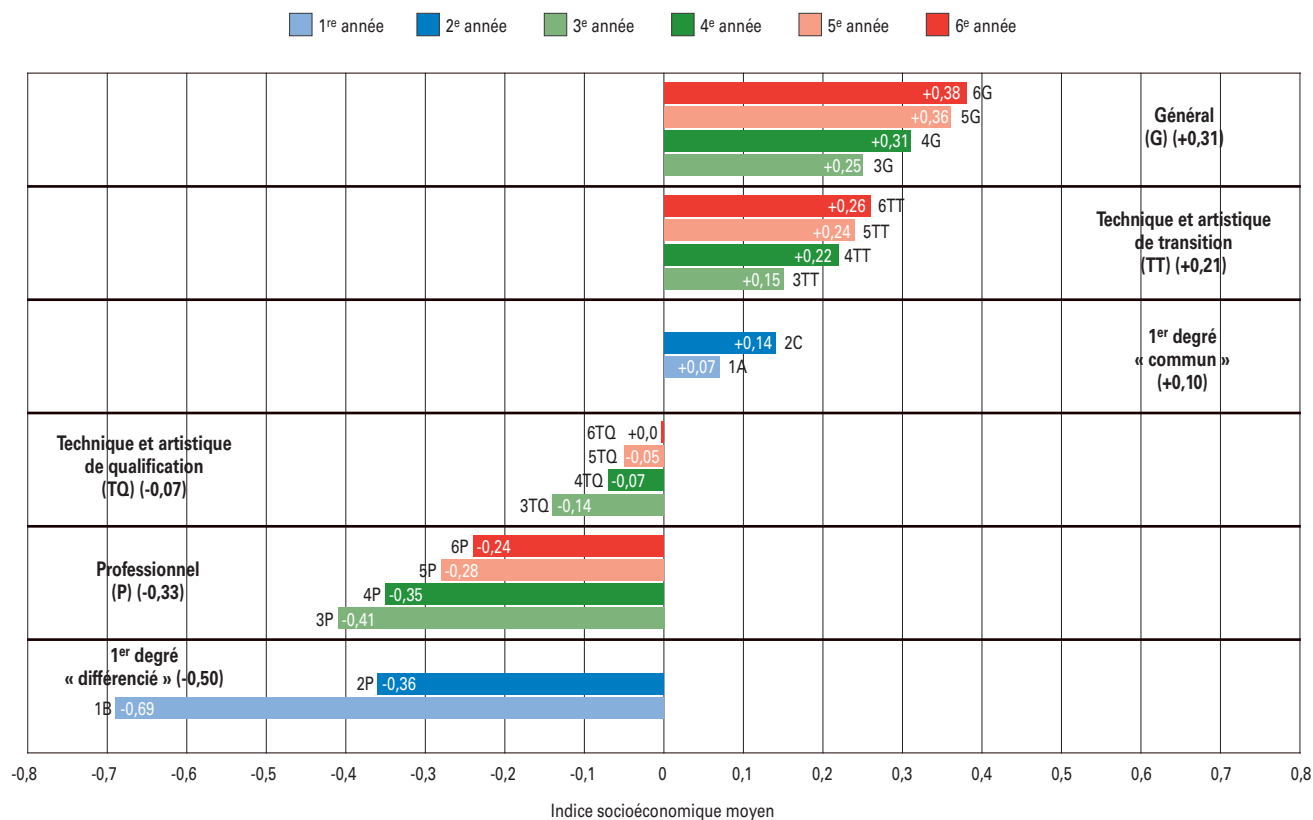
4 Il n'a pas été possible d'inclure les données de l'enseignement secondaire spécialisé et en alternance, car elles ne sont pas disponibles par année d'études.

Figure 1. Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différents niveaux et formes de l'enseignement fondamental et secondaire (de plein exercice et en alternance) - année scolaire 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, l'indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves de l'enseignement maternel ordinaire est de -0,03, alors que cet indice est de -0,46 pour les quartiers où résident les élèves de l'enseignement maternel spécialisé.

Figure 2. Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice - année scolaire 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, l'indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves de 1B est de -0,69 alors que cet indice atteint + 0,38 pour les quartiers où résident les élèves de 6G.

6. Publics de l'enseignement spécialisé - importance relative et répartition par type d'enseignement

Dans les niveaux primaire et secondaire, l'enseignement spécialisé accueille environ 4 % des élèves scolarisés. Les garçons constituent les deux tiers des effectifs de l'enseignement spécialisé. On observe une augmentation significative de la part de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement primaire, passant de 4,1 % à 4,9 % entre 1998-1999 et 2004-2005. Entre 1993-1994 et 2004-2005, la répartition des élèves de l'enseignement spécialisé dans les différents types d'enseignement est demeurée très similaire, tant au niveau fondamental qu'au niveau secondaire.

La figure 1 présente l'évolution du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé entre 1993-1994 et 2004-2005, selon le sexe et le niveau d'enseignement. Dans l'enseignement spécialisé, le nombre de garçons est supérieur à celui des filles : ils y forment deux tiers des effectifs alors qu'ils en représentent environ la moitié dans l'enseignement ordinaire.

En outre, au cours de la période observée, le nombre d'élèves, filles et garçons, a augmenté tant au niveau fondamental (+21 %) qu'au niveau secondaire (+11 %), passant, dans le fondamental, de 8 726 à 10 423 garçons et de 4 944 à 6 143 filles et, dans le secondaire, de 8 386 à 9 328 garçons et de 4 373 à 4 883 filles.

La figure 2 montre qu'à partir du primaire, l'enseignement spécialisé accueille environ 4 % des élèves scolarisés. A titre de comparaison, la majorité des autres pays européens scolarise moins de 3 % des enfants dans ce type de structure (Eurydice, 2005).

Au niveau primaire, la croissance des effectifs de l'enseignement spécialisé (figure 1) contraste, à partir de 1999-2000, avec la diminution des populations de l'enseignement ordinaire. Il en résulte une augmentation significative de la part de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement primaire à partir de cette année, passant de 4,1 % en 1998-1999 à 4,9 % en 2004-2005 (figure 2). Depuis 2001-2002, on assiste également à une légère augmentation de la part de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement secondaire, passant de 3,7 % en 2000-2001 à 3,9 % en 2004-2005, mais, cette évolution est trop récente et d'ampleur trop faible pour conclure à une réelle tendance à la hausse.

Les figures 3 et 4 présentent la répartition des élèves dans les différents types de l'enseignement spécialisé, respectivement pour le fondamental et le secondaire. Ces deux figures présentent cette répartition à deux moments distincts : 1993-1994 et 2004-2005.

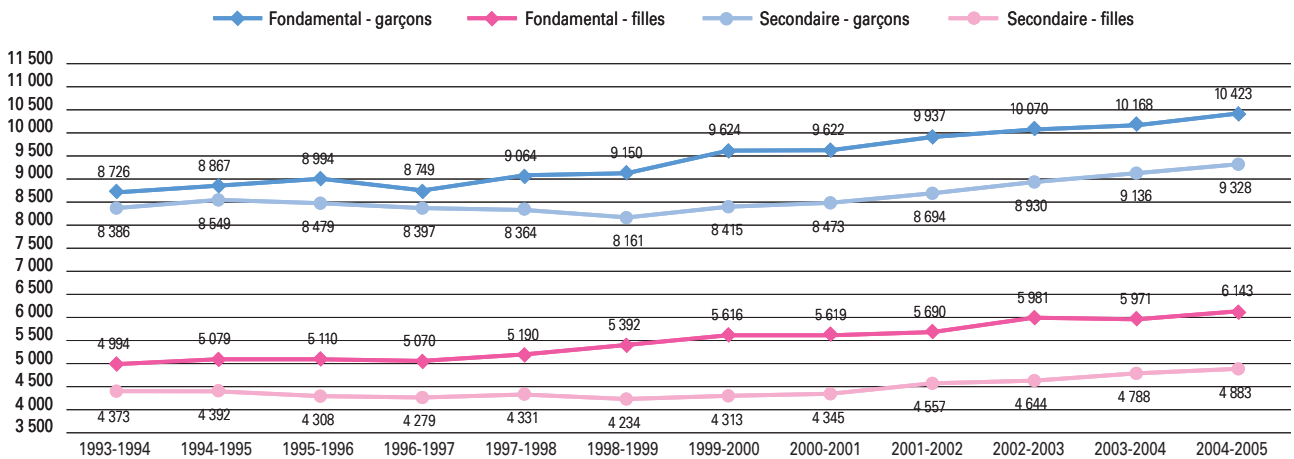
En 2004-2005, quatre des huit types d'enseignement accueillent près de neuf dixièmes de la population scolaire de l'enseignement fondamental spécialisé. Le type *troubles instrumentaux* scolarise 38,8 % des élèves du fondamental spécialisé, le type *arriération mentale légère* en scolarise 24,1 %, le type *arriération mentale modérée ou sévère*, 14 %, et le type *troubles caractériels et/ou de personnalité*, 10,9 %. En ce qui concerne les autres types d'enseignement, le type *déficiences physiques* accueille 5 % des élèves du fondamental spécialisé, le type *maladies* en accueille 4,1 %, le type *déficiences auditives*, 2,4 %, et le type *déficiences visuelles*, 0,6 %.

Entre 1993-1994 et 2004-2005, les parts relatives des huit types d'enseignement de l'enseignement fondamental spécialisé sont demeurées très stables.

L'enseignement secondaire spécialisé se répartit en sept types d'enseignement liés aux caractéristiques des élèves, le type *troubles instrumentaux* n'existant pas à ce niveau. En 2004-2005, la majorité des élèves (54 %) sont scolarisés dans le type *arriération mentale légère*. Deux autres types d'enseignement comptent également une part importante de la population scolaire : le type *troubles caractériels et/ou de personnalité* (18,8 %) ainsi que le type *arriération mentale modérée ou sévère* (17,8 %). En ce qui concerne les autres types d'enseignement, le type *déficiences physiques* scolarise 5,5 % des élèves du secondaire spécialisé, les types *maladies* et *déficiences auditives* en accueillent chacun environ 1,5 %, tandis que le type *déficiences visuelles* en scolarise 0,9 %.

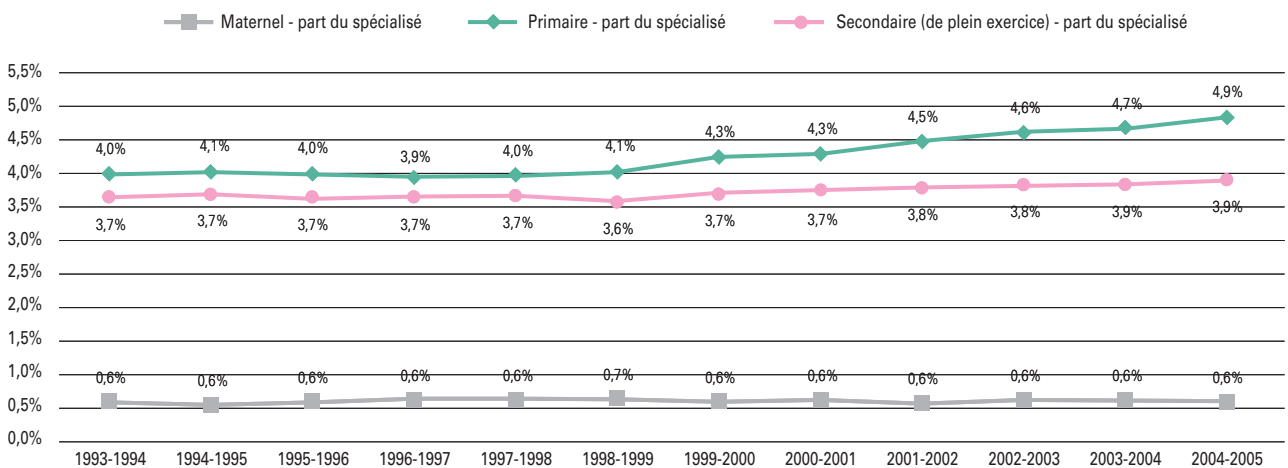
De 1993-1994 à 2004-2005, comme au niveau fondamental, la répartition relative des élèves entre les différents types d'enseignement est demeurée très stable dans l'enseignement secondaire spécialisé.

**Figure 1. Nombre d'élèves selon le sexe dans l'enseignement fondamental et secondaire spécialisé
Années scolaires 1993-1994 à 2004-2005**



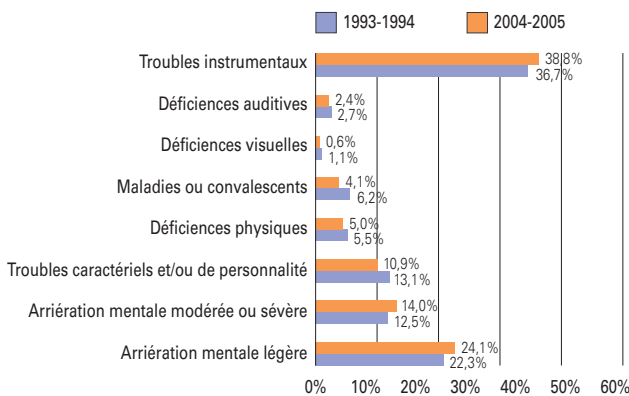
Mode de lecture : en 2004-2005, l'enseignement fondamental spécialisé compte 10 423 garçons et 6 143 filles

**Figure 2. Part de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice
Années scolaires 1993-1994 à 2004-2005**



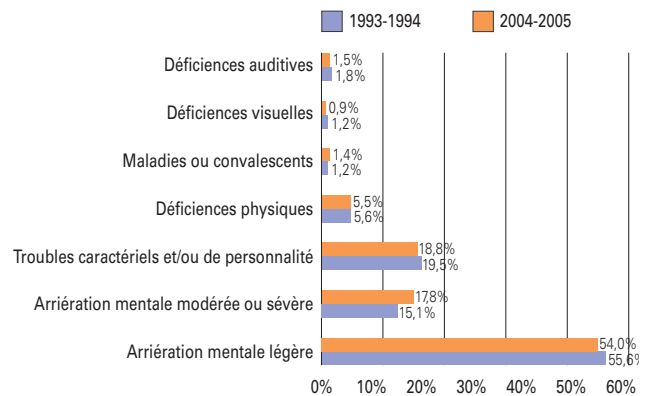
Mode de lecture : en 2004-2005, 4,9 % des élèves de l'enseignement primaire sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé contre 4 % en 1993-1994.

**Figure 3. Répartition des élèves dans les différents types de l'enseignement fondamental spécialisé
Comparaison 1993-1994 et 2004-2005**



Mode de lecture : en 2004-2005, 38,8 % des élèves de l'enseignement fondamental spécialisé sont scolarisés dans le type « troubles instrumentaux » contre 36,7 % en 1993-1994.

**Figure 4. Répartition des élèves dans les différents types de l'enseignement secondaire spécialisé
Comparaison 1993-1994 et 2004-2005**



Mode de lecture : en 2004-2005, 54 % des élèves de l'enseignement secondaire spécialisé sont scolarisés dans le type « arriération mentale légère » contre 55,6 % en 1993-1994.

7. Publics de l'enseignement spécialisé - les élèves de nationalité étrangère

La part des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé est plus élevée que dans l'enseignement ordinaire. Deux facteurs se conjuguent pour expliquer cette situation : d'une part, l'attrait extérieur exercé sur les élèves de nationalité française par notre structure d'enseignement spécialisé et, d'autre part, l'origine socioculturelle et socio-économique déterminant une proportion plus importante de certaines populations dans la fréquentation de l'enseignement spécialisé.

L'importance relative des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé est présentée sous trois facettes. La première approche (figure 1) relève la part des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé en comparaison avec l'enseignement ordinaire. La deuxième approche (figures 2 et 3) présente les parts relatives des principales nationalités étrangères. Enfin, la troisième approche (figures 4 et 5) montre la part des élèves dans l'enseignement spécialisé selon leur nationalité.

Tant au niveau fondamental qu'au niveau secondaire, l'enseignement spécialisé compte une part plus importante d'élèves de nationalité étrangère (figure 1). En 2004-2005, on en compte 15,5 % dans l'enseignement maternel spécialisé contre 9,1 % dans l'enseignement maternel ordinaire, 13,2 % dans l'enseignement primaire spécialisé contre 9,2 % dans l'enseignement primaire ordinaire et 21,3 % dans l'enseignement secondaire spécialisé contre 10,7 % dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice.

L'évolution à la baisse de la part des élèves de nationalité étrangère entre 1993-1994 et 2004-2005 apparaît par contre similaire dans les deux formes d'enseignement. L'augmentation du nombre d'acquisition de la nationalité belge au cours de la période en est très vraisemblablement la principale explication. Dans le maternel, la part des élèves de nationalité étrangère se réduit de l'ordre de 5,5 %, passant de 14,5 % à 9,1 % dans l'ordinaire et de 20,5 % à 15,5 % dans le spécialisé ; dans le primaire, cette part se réduit de l'ordre de 8 %, passant de 16,8 % à 9,2 % dans l'ordinaire et de 22,2 % à 13,2 % dans le spécialisé ; dans le secondaire, cette même part se réduit de quelque 7 %, passant de 17,9 % à 10,7 % dans l'ordinaire de plein exercice et de 27,4 % à 21,3 % dans le spécialisé.

La deuxième facette (figures 2 et 3) montre la part importante de Français dans l'enseignement spécialisé (il correspond au double de leur part dans l'enseignement ordinaire), tant au niveau fondamental qu'au niveau secondaire, sur la période observée (1993-1994 et 2004-2005). Ainsi, en 2004-2005, la part des Français par rapport à l'ensemble des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement secondaire spécialisé s'élève à 68 %, contre 31 % dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice ; ces deux mêmes parts, dans l'enseignement primaire, sont respectivement de 41 % et 18 %, et, dans l'enseignement maternel, de 31 % et 18 %. Un tel écart entre les deux formes d'enseignement s'explique probablement par un attrait extérieur, exercé sur la France en l'occurrence, de notre structure d'enseignement spécialisé.

La troisième facette (figures 4 et 5) indique qu'en 2004-2005, la proportion¹ des élèves de nationalité belge fréquentant l'enseignement spécialisé est de 3,1 % dans le fondamental et de 3,4 % dans le secondaire. Pour les principales autres nationalités fréquentant l'enseignement en Communauté française, cette proportion est supérieure : respectivement de 4,8 et 5,1 % pour les élèves de nationalité marocaine, de 4,6 et 5,2 % pour les élèves de nationalité turque et de 5,9 et 4,4 % pour les élèves de nationalité congolaise. L'origine socioculturelle et socio-économique de ces populations peut ici être évoquée pour expliquer cette part supérieure dans la fréquentation de l'enseignement spécialisé. La proportion des élèves de nationalité française dans l'enseignement spécialisé est quant à elle encore nettement plus élevée, puisqu'elle est de 9,8 % dans l'enseignement fondamental et de 14,9 % dans l'enseignement secondaire. Le caractère attractif de notre structure d'enseignement spécialisé évoqué précédemment est, dans ce cas, l'explication de cette concentration.

Il apparaît également que la part relative de fréquentation de l'enseignement spécialisé a augmenté entre 1993-1994 et 2004-2005 : de 0,5 % pour les élèves de nationalités belge et marocaine (dans l'enseignement fondamental), de 1,2 % pour les élèves turcs (dans l'enseignement fondamental ainsi que dans l'enseignement secondaire), de 1,7 % (dans le secondaire) à 2,9 % (dans le fondamental) pour les élèves de nationalité congolaise et de 1,6 % (dans le fondamental) à 3,3 % (dans le secondaire) pour les élèves français.

1 nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé / nombre d'élèves dans l'enseignement ordinaire et spécialisé

Figure 1. Part des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé

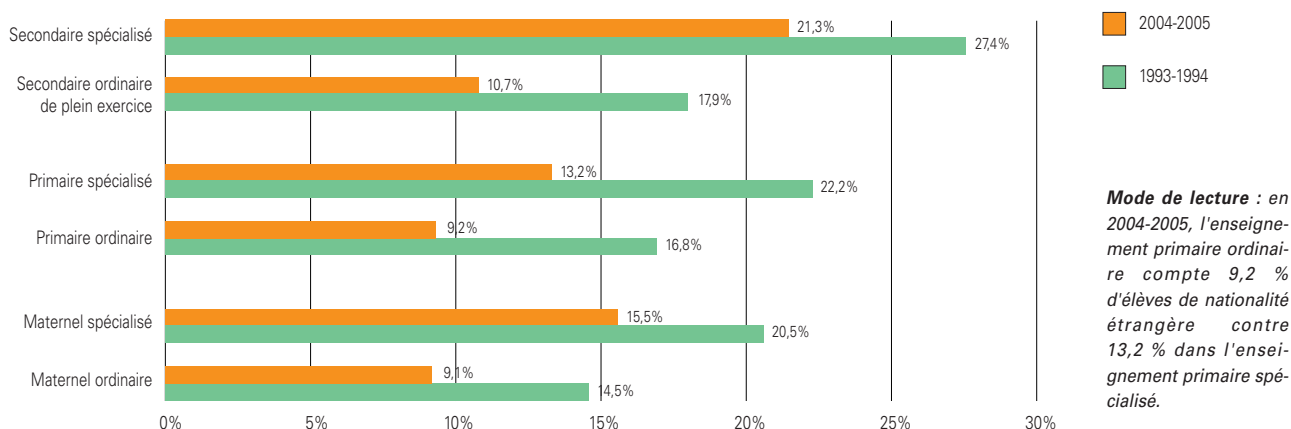
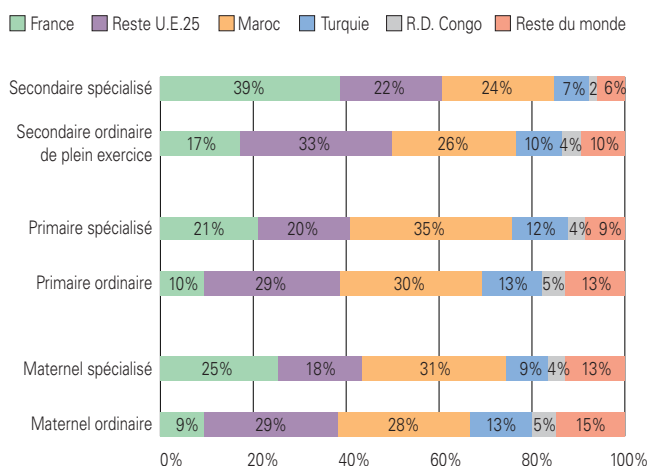
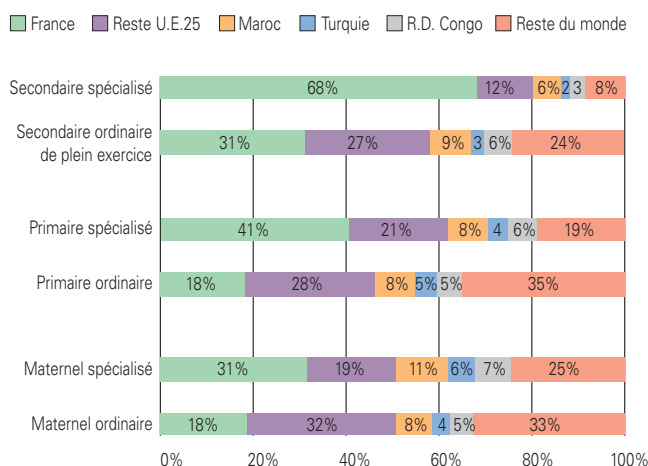


Figure 2. Répartition des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé et ordinaire en 1993-1994



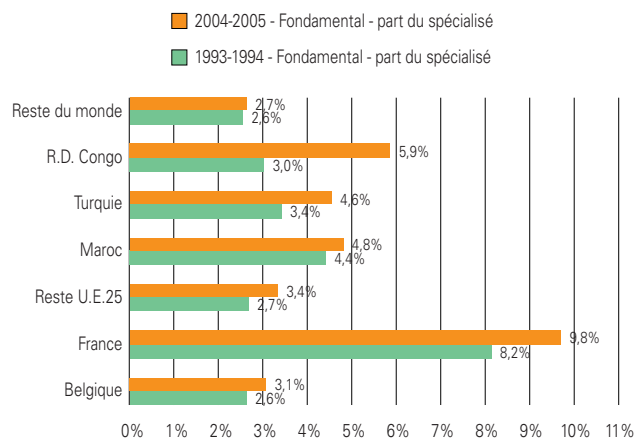
Mode de lecture : en 1993-1994, 39 % des élèves de nationalité étrangère sont de nationalité française dans l'enseignement secondaire spécialisé.

Figure 3. Répartition des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé et ordinaire en 2004-2005



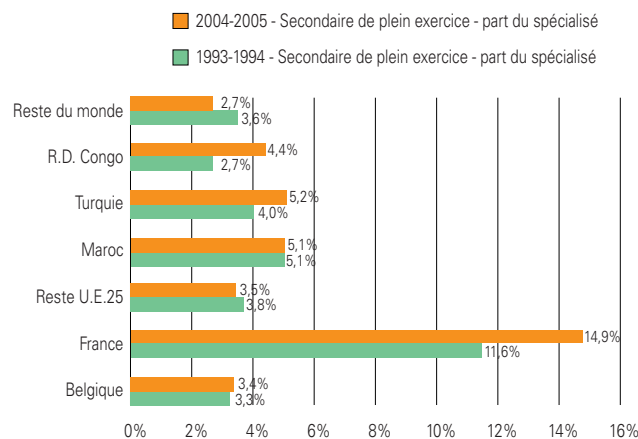
Mode de lecture : en 2004-2005, 68 % des élèves de nationalité étrangère sont de nationalité française dans l'enseignement secondaire spécialisé.

Figure 4. Proportion des élèves de l'enseignement fondamental fréquentant l'enseignement spécialisé, selon la nationalité Années scolaires 1993-1994 et 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, 9,8 % des élèves de nationalité française de l'enseignement fondamental sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé contre 3,1 % des élèves belges.

Figure 5. Proportion des élèves de l'enseignement secondaire fréquentant l'enseignement spécialisé, selon la nationalité Années scolaires 1993-1994 et 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, 14,9 % des élèves français de l'enseignement secondaire de plein exercice sont scolarisés dans l'enseignement spécialisé contre 3,4 % des élèves belges.

8. Retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice

En Communauté française, les élèves réalisent « normalement » un parcours de douze ans dans l'enseignement obligatoire. Une proportion importante d'élèves s'écarte de cette norme. En 2004-2005, en moyenne, près d'un élève sur 5 est en retard scolaire en primaire et c'est le cas de près d'un élève sur 2 en secondaire. Ces proportions ont évolué dans le temps, en relation entre autres avec certaines modifications des structures de l'enseignement. Des différences s'observent également selon le sexe et les formes d'enseignement choisies.

En Communauté française, un enfant ayant 6 ans durant l'année civile entre en première année primaire. En fin de secondaire, après un parcours de douze ans, il doit donc sortir l'année de ses 18 ans. Cela n'est pas souvent le cas : sur l'ensemble du parcours, on observe un pourcentage élevé d'élèves présentant un retard scolaire¹. Afin de visualiser ce phénomène, on peut représenter les rythmes scolaires individuels² en 2004-2005 (figures 1 et 4) mais, pour mieux comprendre les origines possibles du retard, il est nécessaire d'en étudier l'évolution dans le temps (figures 2 et 3).

La figure 1 montre en 2004-2005, une progression du retard scolaire quasi linéaire (en lien avec l'accumulation du retard au fil des années) dès la 3^e maternelle³ : en 5^e primaire, plus d'un élève sur 5 est en retard ; en 5^e secondaire, c'est le cas pour plus d'un élève sur 2. Il y a néanmoins deux sauts importants : d'une part entre la 6^e primaire et la 1^{re} secondaire (de 22 % à 33 % de retard), puis d'autre part entre les 2^e et 3^e années de l'enseignement secondaire (le retard passe de 33 % à 47 %). Dans l'enseignement primaire, on peut réaliser le parcours en 6 ans, voire 7 et exceptionnellement en 8 ans⁴ et, de ce fait, un certain nombre d'élèves quittent prématurément la 5^e ou même la 4^e primaire pour entrer en 1^{re} année secondaire, ce qui peut expliquer le taux de retard moins important en 6^e primaire. De même, la diminution du retard scolaire en 6^e secondaire peut s'expliquer par les départs vers l'enseignement ou la formation en alternance et les abandons, principalement pour des élèves ayant atteint l'âge de 18 ans, limite de l'obligation scolaire.

La figure 2 donne une approche globale des taux de retard scolaire durant les seize dernières années. En moyenne, un élève sur 5 est en retard scolaire en primaire et près de 1 sur 2 en secondaire. On observe une diminution lente et continue du taux de retard jusqu'en 1998-1999. À partir de l'année suivante, cette tendance s'inverse tant dans le primaire que dans le secondaire. Invariablement, les garçons sont plus en retard que les filles et cette différence augmente durant le parcours scolaire.

Pour analyser plus finement les moments de production du retard scolaire, la figure 3 décrit les taux de retard en début et fin de primaire (en 5^e, vu l'anomalie notée en 6^e) ainsi que, dans l'enseignement secondaire, au 1^{er} degré, qui a connu plusieurs réformes, et au début des 2^e et 3^e degrés, moments d'orientation scolaire. En moyenne, en 1^{re} année primaire, un élève sur 10 est en retard scolaire et 1 sur 5 en 5^e année primaire. En 1^{re} secondaire, on passe de 39,3 % de retard en 1989-1990 à un minimum de 25,3 % en 2000-2001. En 2^e, cette variation se répercute sur les taux observés : 50,1 % en 1989-1990 à un minimum de 30,9 % en 1999-2000. A partir de 1995-1996, la tendance à la diminution du retard scolaire en début de secondaire (et ses effets sur le reste du parcours) semble s'inverser. Celle-ci peut s'expliquer comme une conséquence de la réforme instaurée dans le premier degré⁵, lequel doit dorénavant s'effectuer en un maximum de trois ans. Le faible impact de cette réforme sur la fin du secondaire suppose une production simultanée et plus importante de retard scolaire en 4^e, 5^e et 6^e secondaires.

Pour analyser les lieux de production du retard scolaire, la figure 4 présente l'état du retard des élèves en 6^e primaire et au début des 2^e et 3^e degrés en 2004-2005 selon la forme suivie. Les différences dans la structure des retards en fonction des formes choisies sont importantes. Le retard moyen d'un élève en 3^e est d'environ 4 mois dans le général ; il passe à 8 mois dans le technique de transition, à plus d'un an dans le technique de qualification et à 1 an et 3 mois dans le professionnel. Les filles sont systématiquement plus à l'heure que les garçons, avec toutefois un écart moins important dans la section qualifiante. Sur la base de l'étude des retards scolaires, un phénomène de relégation apparaît à l'entrée du deuxième degré, moment de l'orientation, et se renforce à l'abord du troisième degré, moment de confirmation de la section et de la forme choisies.

1 Il ne s'agit pas ici d'une mesure d'un retard par rapport à l'apprentissage mais bien par rapport à l'âge légal de la scolarisation. Ainsi, un enfant de 7 ans maintenu en maternelle à 6 ans et entrant en 1^{re} primaire à 7 ans est considéré en retard durant toute sa scolarité même si celle-ci se passe sans redoublement.

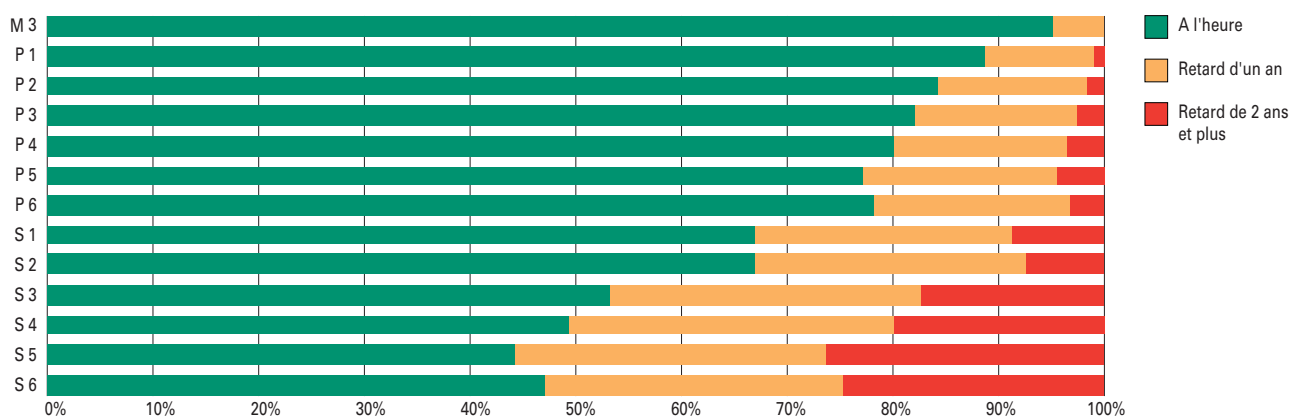
2 Un élève est dit « à l'heure » s'il a au plus l'âge légal de scolarisation dans l'année d'études où il se trouve, sinon il sera dit « en retard scolaire ».

3 En 3^e maternelle, le taux de retard est le rapport en pourcentage entre le nombre d'élèves de 6 ans et plus inscrits en maternelle et le nombre d'élèves de maternelle âgés de 5 ans et plus.

4 Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14/03/1995 (M.B. du 17/08/1995) imposant à terme (2000-2005) une organisation en cycles à l'intérieur desquels l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement.

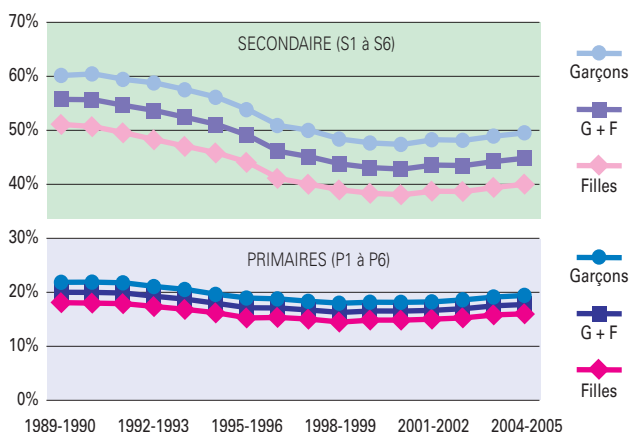
5 Dans l'enseignement secondaire, depuis 1995-1996, une réforme du premier degré ne permet plus le redoublement tout en permettant de réaliser ce degré en 3 ans maximum. On a donc instauré une année complémentaire en fin de 2^e. Depuis 2000-2001, il est également possible d'effectuer en fin de 1^{re} cette année complémentaire.

Figure 1. Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire - Année scolaire 2004-2005



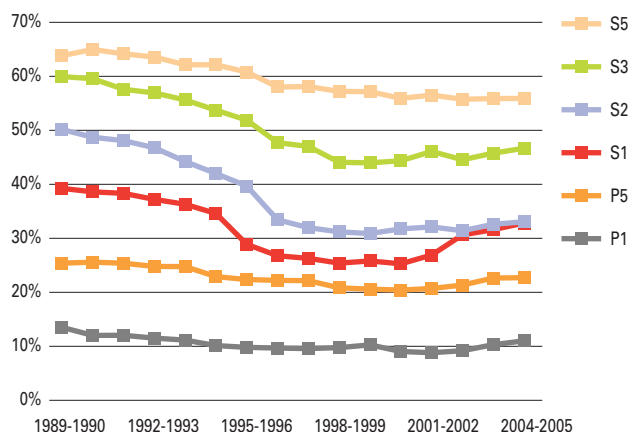
Mode de lecture : en 4^e année de l'enseignement primaire ordinaire (P4), 80 % des élèves sont à l'heure, 16 % en retard scolaire d'un an, 4 % en retard de 2 ans et plus.

Figure 2. Évolution du taux de retard scolaire par sexe dans l'enseignement ordinaire - Années 1989-1990 à 2004-2005



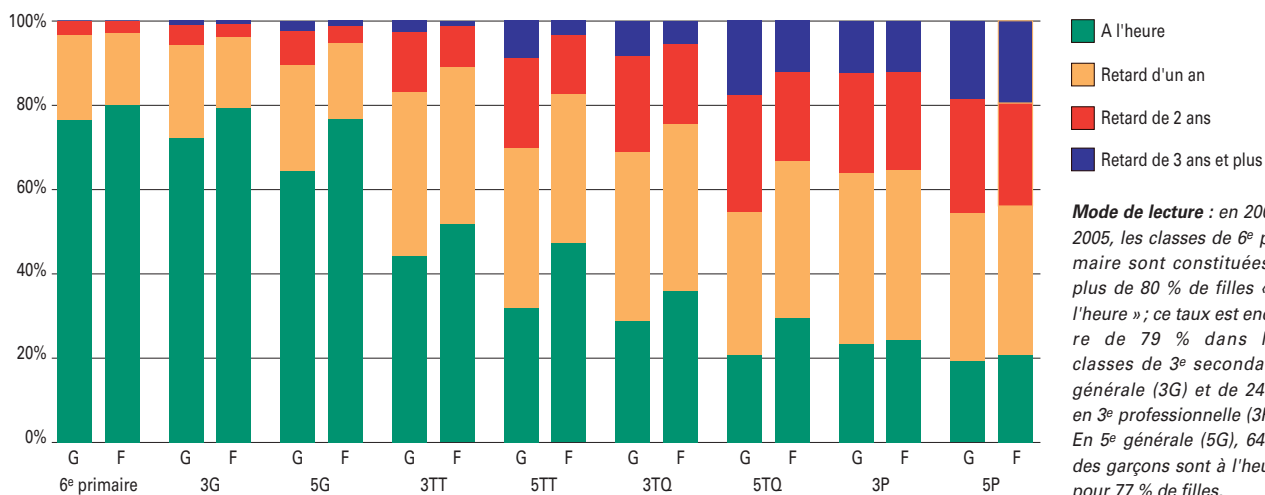
Mode de lecture : en 2004-2005, dans le secondaire, ce sont 49,6 % des garçons et 40,2 % des filles qui sont en retard scolaire d'au moins un an.

Figure 3. Évolution du taux de retard scolaire dans certaines années d'études de l'enseignement ordinaire - Années 1989-1990 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, dans le secondaire ordinaire (toutes sections confondues), le taux de retard s'élève à 33 % en 2^e année (S2) et à 56 % en 5^e année (S5).

Figure 4. Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire selon la forme et le sexe en 6^e année primaire, 3^e et 5^e années secondaires - Année scolaire 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, les classes de 6^e primaire sont constituées à plus de 80 % de filles « à l'heure » ; ce taux est encore de 79 % dans les classes de 3^e secondaire générale (3G) et de 24 % en 3^e professionnelle (3P). En 5^e générale (5G), 64 % des garçons sont à l'heure pour 77 % de filles.

élèves
parcours

9. Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice

L'étude longitudinale des taux de redoublement montre que dans une classe de l'école primaire, en moyenne, plus d'1 élève sur 25 redouble, alors qu'à l'école secondaire, on dénombre près de 3 élèves redoublants sur 25.

Le taux de redoublement subit des variations parfois importantes au cours du temps mais aussi selon les années et les formes d'études considérées.

Les redoublements¹ dans l'enseignement ordinaire de plein exercice sont traités ici par une observation de leur évolution de 1992-1993 à 2004-2005, dans l'enseignement primaire d'abord, dans le secondaire ensuite.

Dans l'enseignement primaire, la figure 1 montre que le taux de redoublement est le plus élevé en 1^{re} et 2^e années (de l'ordre de 6 %). Cette caractéristique du début du parcours scolaire obligatoire est stable dans le temps. Cela dit, en 1^{re} année, on observe une diminution régulière du taux de redoublement jusqu'en 1999-2000, puis une chute plus forte en 2000-2001 suivie d'une remontée. En 2^e année, le taux de redoublement, relativement stable jusqu'en 1999-2000, remonte ensuite. Le décret² permettant depuis 2000 le redoublement en fin de 2^e année uniquement pourrait expliquer la chute du taux de redoublement en 1^{re} et l'accroissement de ce taux en 2^e. De la 3^e à la 6^e primaire, les taux de redoublement varient autour de 3 %. Ils changent peu durant la période analysée même si on observe une tendance à la diminution qui s'inverse à partir de 2001-2002. La 6^e présente les taux de redoublement les plus bas. Une explication en est que, sauf dérogation, les élèves de 13 ans ou ayant déjà redoublé en primaire passent directement en secondaire.

La figure 2 affiche, par année d'études, les taux de redoublement dans l'enseignement secondaire de 1992 à 2005. Le 1^{er} degré présente des caractéristiques particulières. En 1^{re} année, le taux de redoublement s'articule autour de deux années charnières : en 1995-1996, il chute de 8 à 2 % alors qu'en 2002-2003, après une période de stabilité, il atteint à nouveau les 8 %. Depuis il a encore progressé pour atteindre 10,7 % en 2004-2005. En 2^e année, le taux de redoublement diminue jusqu'en 1996-1997 où il est de 6,2 %, puis augmente régulièrement pour atteindre 10,4 % en 2002-2003, diminue à nouveau en 2003-2004 (7,4 %) et augmente en 2004-2005 (7,7 %). Cette dynamique des taux de redoublement est à mettre en lien avec la réforme du 1^{er} degré. Depuis 1995³, ce degré doit en effet être réalisé en 3 ans maximum. Une « 2CC », année complémentaire après la 2^e, a donc été instaurée. Depuis 2001⁴, il est également possible d'effectuer une « 1AC », année complémentaire en fin de 1^{re}, pourvu que le 1^{er} degré soit effectué en 3 ans seulement.⁵ Les 3^e, 4^e et 5^e années présentent des taux de redoublement aux profils proches, avec, en 3^e et 5^e, les taux les plus élevés. Ces taux augmentent régulièrement au fil du temps (jusqu'à 19,0 % pour la 3^e en 2004-2005) avec cependant une inversion de la tendance en 5^e ces deux dernières années. Les taux de redoublement plus bas en 6^e (environ 6 %) peuvent être liés entre autres aux abandons en fin de parcours (décrochage scolaire, arrivée à l'âge de la majorité, choix de l'enseignement en alternance ou de promotion sociale).

Les taux de redoublement observés en 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire méritent une analyse plus fine car ce sont deux moments clés dans le choix de l'orientation en secondaire. Dans la figure 3, on observe que, pour les formes techniques, le taux de redoublement a progressé régulièrement particulièrement en 3^e année : en 2004-2005, en moyenne, 1 élève sur 4 est redoublant en 3^e technique de transition et 1 sur 3 en 3^e technique de qualification. La pertinence des choix d'orientation est peut-être en cause. Pour l'enseignement professionnel, le taux de redoublement progresse également mais moins fortement que dans les formes techniques (en 2004-2005, 23,2 % en 3^e et 18,2 % en 5^e). Cette moindre progression est peut-être en relation avec le taux d'abandon en fin de parcours scolaire.

Notons enfin la chute significative des taux de redoublement en 1996-1997, qui résulte vraisemblablement des grèves qui se sont déroulées durant le premier semestre 1996.

1 Est redoublant l'élève qui entame au temps « t » une nouvelle année scolaire dans la même année d'études que celle dans laquelle il se trouvait l'année « t-1 ». Le taux de redoublement est alors calculé par rapport à l'effectif de cette année d'études au temps « t ».

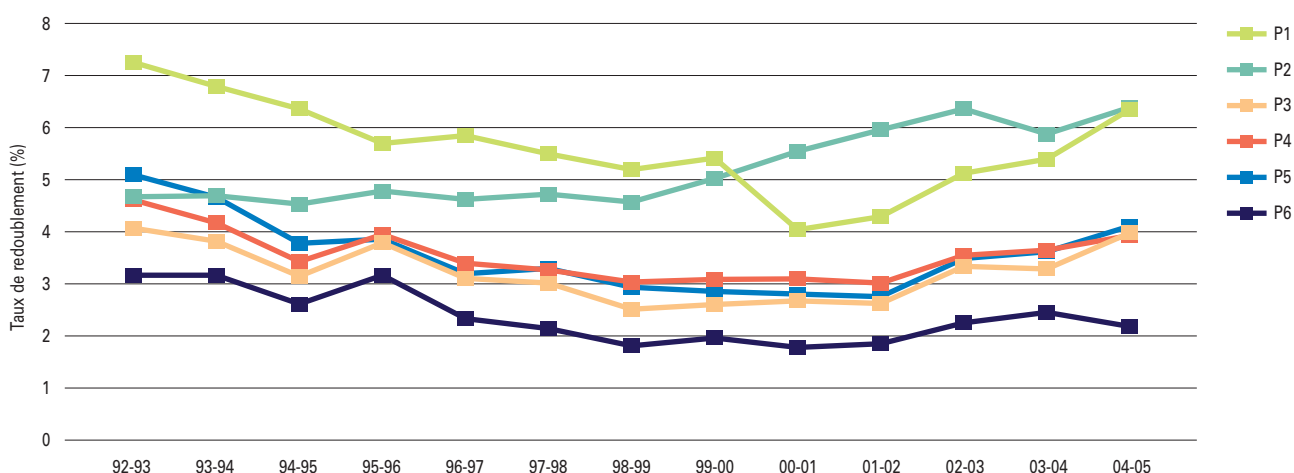
2 Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14/03/1995 (M.B. du 17/08/1995) imposant à terme (2000-2005) une organisation en cycles à l'intérieur desquels l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement.

3 Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire du 29/06/1984 (M.B. du 03/08/1984) tel que modifié par A.Gt du 20/06/1994

4 Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire du 19/07/2001 (M.B. du 23/08/2001)

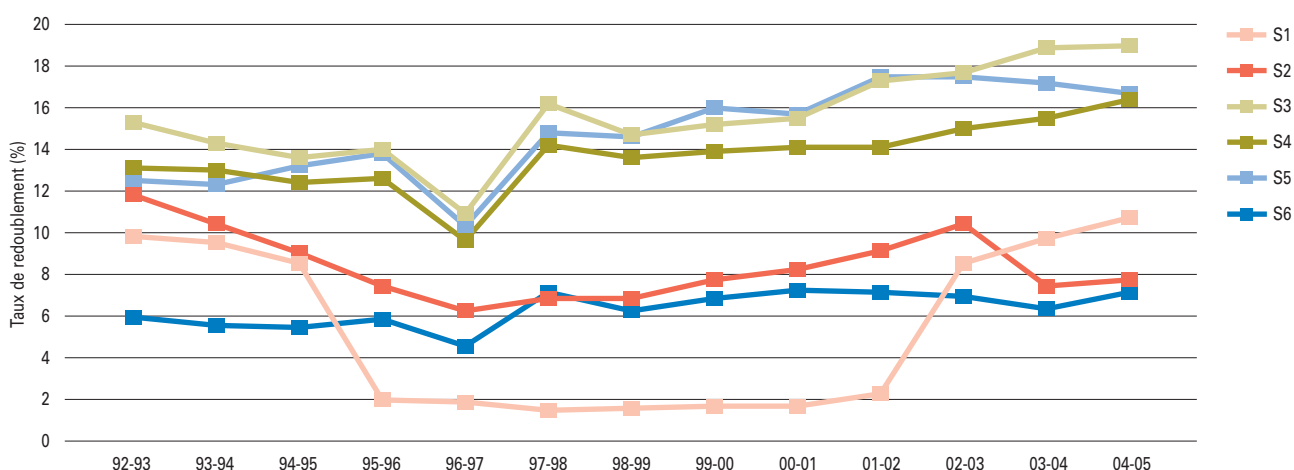
5 Les données statistiques incluent les effectifs de 1AC dans ceux de 1^{re} année secondaire et les effectifs de 2CC dans ceux de 2^e année secondaire et considèrent donc les élèves de 1AC et 2CC comme redoublants.

Figure 1. Évolution du taux de redoublement dans l'enseignement primaire ordinaire de 1992-1993 à 2004-2005



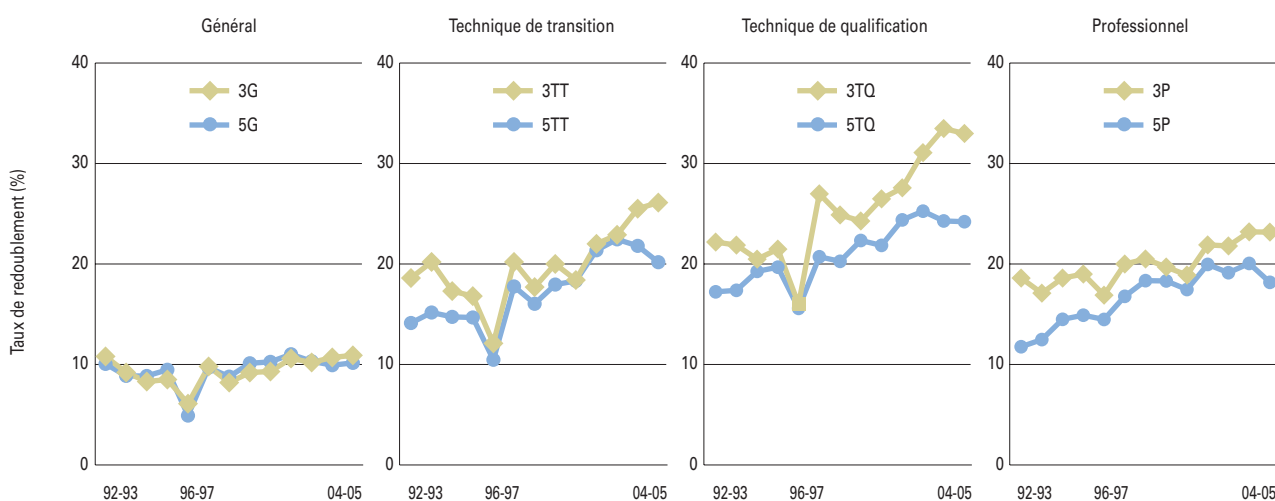
Mode de lecture : en 2004-2005, 6,3 % des élèves redoublent en 1^{re} année primaire (P1), 6,4 % en 2^e primaire (P2), 4,0 % en 3^e primaire (P3).

Figure 2. Évolution du taux de redoublement dans l'enseignement secondaire ordinaire de 1992-1993 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, plus d'1 élève sur 10 est un redoublant en 1^{re} année secondaire (S1); en 3^e année (S3), le taux de redoublement est de 19,0 % et en 5^e année (S5) de 16,7 %.

Figure 3. Évolution du taux de redoublement en troisième et cinquième secondaire ordinaire, selon la forme d'enseignement suivie de 1992-1993 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, on observe des taux de redoublement très différents en 3^e année secondaire selon la forme d'enseignement suivie : 10,9 % dans la forme générale (3G), 26,1 % en technique (et artistique) de transition (3TT), 32,9 % en technique (et artistique) de qualification (3TQ) et 23,2 % dans la forme professionnelle (3P).

10. Attestations d'orientation délivrées par les Conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice

Au terme de l'année scolaire 2003-2004, environ 15 % des élèves en fin de 1^{er} degré ont vu leur année sanctionnée par une attestation de réorientation (attestation B). C'est aussi le cas d'environ 10 % des jeunes en cours de 2^e degré. Trois tendances se dessinent concernant les attestations B : celle de l'enseignement professionnel qui en délivre très peu ; la tendance de l'enseignement général qui attribue majoritairement des attestations incitant l'élève à poursuivre sa scolarité dans la section de qualification ; la tendance de toutes les formes d'enseignement qui octroient peu d'attestations proposant un changement d'option dans la même forme d'enseignement.

Glossaire

- AOA : Attestation d'Orientation A ou attestation de réussite de l'année d'études délibérée.
- AOB : Attestation d'Orientation B ou attestation de réussite avec, pour le passage à l'année supérieure, restriction sur le choix de la section, de la forme ou de l'option.
- AOC : Attestation d'Orientation C ou attestation d'échec.
- BG : AOB dont la restriction porte sur l'enseignement général.
- BT : AOB avec restriction sur toute la section de transition.
- BQ : AOB orientant l'élève vers l'enseignement professionnel.
- BA : AOB « Autre » qui propose à l'élève un changement d'option.

Dans l'enseignement secondaire ordinaire, les attestations d'orientation délivrées par le Conseil de classe en fin d'année scolaire sont l'attestation de réussite (AOA), l'attestation d'échec (AOC) et l'attestation de réussite avec restriction (AOB). Cette dernière vise la réorientation de l'élève en permettant à celui-ci de passer dans l'année supérieure s'il s'oriente vers une autre forme, une autre section ou une autre option. L'élève peut refuser la restriction ou réorientation et choisir de redoubler. Ainsi, l'attestation BG propose à un élève de l'enseignement général de s'orienter vers l'enseignement secondaire technique de transition ou de qualification, ou vers l'enseignement professionnel. L'attestation BT est une restriction sur la section de transition (formes générale et technique de transition). L'attestation BQ dirige l'élève vers l'enseignement professionnel. Enfin, les attestations BA sont des attestations d'orientation vers d'autres options. Les attestations d'orientation sont délivrées à partir de la 2^e année secondaire. Les analyses présentées ici, pour les résultats de l'année scolaire 2003-2004, excluent donc la 1^{re} année. Elles excluent également le 3^e degré qui est peu concerné par la réorientation : les jeunes sont censés effectuer tout le degré dans la même section, la même forme et la même option d'enseignement. Seules les attestations de réussite (A) ou d'échec (C) leur sont délivrées¹.

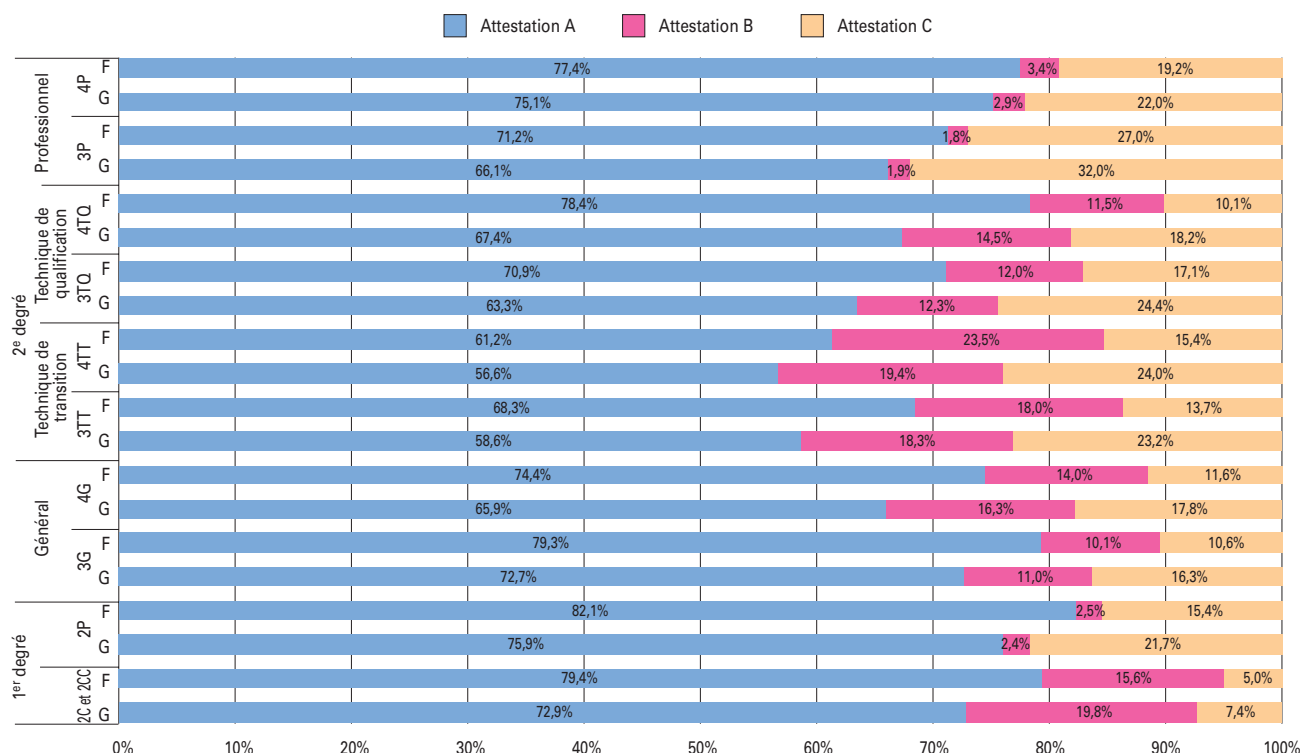
Les données globales relatives aux attestations révèlent que les attestations B (visant la réorientation) concernent environ 15 % des élèves du 1^{er} degré et 11 % des élèves 2^e degré. La figure 1 détaille, pour chacun des deux degrés, la distribution des attestations A, B et C par année d'études, selon les formes et sections d'enseignement. Trois constats peuvent être faits. Premièrement, le 1^{er} degré de l'enseignement général affiche, en fin de 2^e année, le taux d'échec le plus faible, 4,5 % pour les filles et 7,4 % pour les garçons, ainsi qu'un taux d'attestation d'orientation B de 15,6 % pour les filles et 19,8 % pour les garçons. Deuxièmement, la figure 1 indique que les attestations B sont encore fréquentes durant le 2^e degré de l'enseignement général, du technique de transition et du technique de qualification : dans l'enseignement général, au moins 10,1 % des élèves se voient décerner une attestation B en fin de 3^e année et au moins 14 % en fin de 4^e année ; le technique de qualification affiche des taux moyens (pour les deux sexes) d'attestations d'orientation B de 12,1 % en 3^e et 13 % en 4^e année ; c'est le technique de transition qui attribue le plus d'attestations d'orientation B (jusqu'à 23,5 % pour les filles de 4^e année). Troisièmement, la figure 1 met en exergue le peu d'attestations B délivrées en professionnel. Dans cette forme d'enseignement, seules les attestations BA sont attribuées. Ces restrictions sur l'option concernent 2,5 % des filles et 2,4 % des garçons qui terminent la 2^e année, et entre 1,9 et 3,4 % des élèves en cours de 2^e degré. Peu de jeunes de l'enseignement professionnel reçoivent donc une attestation d'orientation B. Cela peut être dû à la « spécialisation technique » de cet enseignement. Le changement d'option s'accompagnerait souvent d'un redoublement pour que l'élève bénéficie de la totalité de sa nouvelle formation professionnelle.

La figure 2 fournit le détail des types d'attestations B délivrées aux 1^{er} et 2^e degrés par l'enseignement général, le technique de transition et le technique de qualification². On constate que, quelle que soit l'année d'études, l'enseignement général délivre plus d'attestations BT qui restreignent l'accès à toute la section de transition que d'attestations BG (restriction sur la forme générale seule). Plus généralement, pour toutes les années d'études et toutes les formes d'enseignement, la tendance est à l'attribution d'attestations proposant à l'élève un changement de forme d'enseignement ou même de section. On voit, par exemple, que l'enseignement technique de qualification a tendance à proposer aux élèves des attestations B les incitant à poursuivre leur cursus dans l'enseignement professionnel plutôt que de changer d'option en restant dans la même forme d'enseignement. Les attestations BA, qui proposent un changement d'option, sont donc peu délivrées, sauf pour la 4^e année du général au terme de laquelle plus de 40 % des élèves recevant une attestation B se voient suggérer un changement d'option de base. Le début du 3^e degré semble ainsi être un lieu où s'affine encore l'orientation des élèves de l'enseignement général.

¹ Pour les statistiques de réussite en fin de 3^e degré (à l'exclusion des 7^{es}), on consultera les indicateurs relatifs à la certification en 6^e secondaire qui présentent aussi les statistiques d'échecs en 5^e.

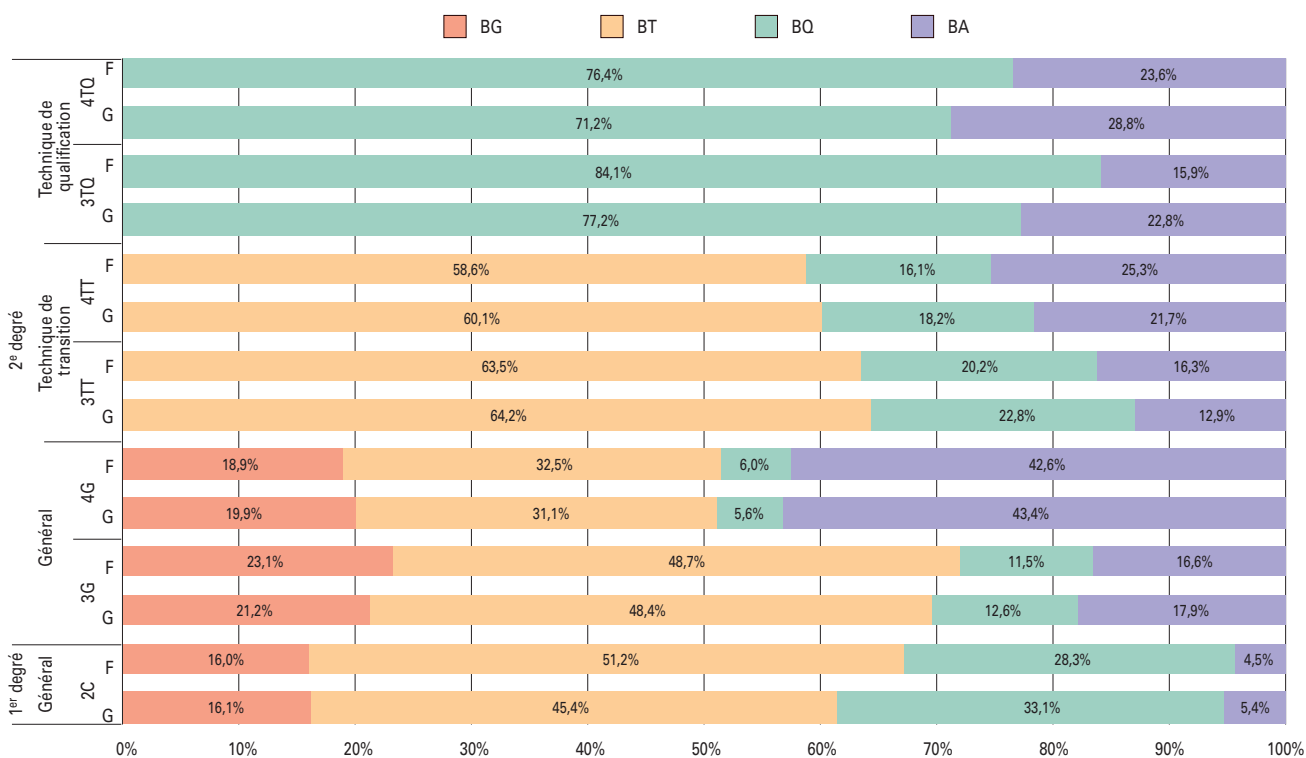
² L'enseignement professionnel ne délivrant que des attestations BA, il n'est pas repris ici.

Figure 1. Répartition des trois types d'attestations d'orientation (A, B ou C) par degré de l'enseignement secondaire, année d'études et sexe - Année scolaire 2003-2004



Mode de lecture : parmi les attestations d'orientation en 4^e année de l'enseignement technique de transition, 23,5 % et 19,4 % sont des attestations B délivrées respectivement aux filles et aux garçons.

Figure 2. Répartition des différents types d'attestations d'orientation B (BG, BT, BQ, BA) délivrées aux 1^{er} et 2^e degrés, selon la forme d'enseignement, l'année d'études et le sexe - Année scolaire 2003-2004



Mode de lecture : parmi les attestations d'orientation B délivrées aux garçons de 4^e année technique de transition, 60,1 % sont des attestations avec restriction pour l'enseignement de transition (BT), 18,2 % orientent l'élève vers l'enseignement professionnel (BQ) et 21,7 % lui proposent un changement d'option (BA).

11. Compétences en lecture des élèves de 3^e primaire

Au début de la 3^e année primaire, les compétences en lecture certifiées en fin de 2^e primaire semblent très bien maîtrisées par près de 30 % des élèves.

Les résultats par type de compétence indiquent qu'une majorité des élèves ont déjà été familiarisés avec une grande diversité de situation de lecture. Les filles réussissent un peu mieux le test que les garçons. Par contre, les élèves provenant de milieux peu favorisés, et ceux qui ont connu des difficultés en début de parcours scolaire, ont en moyenne des résultats plus faibles que les autres élèves. Favoriser le développement d'attitudes positives envers la lecture, et la construction d'une image positive de lecteur sont des pistes intéressantes à exploiter par les enseignants.

Depuis 1994, des évaluations externes sont organisées par le Service général du Pilotage du système éducatif. Il s'agit d'évaluations interréseaux¹ qui portent sur différentes disciplines et qui sont menées à différents moments de la scolarité obligatoire. Elles permettent d'établir un bilan des acquis des élèves en début d'année et de degré.

Les acquis en lecture des élèves de 3^e primaire sont mesurés via les résultats de l'évaluation externe administrée en septembre 2005 aux élèves fréquentant l'enseignement ordinaire² (Ministère de la Communauté française, 2005, 2006). En référence aux compétences à initier ou à certifier entre l'entrée dans l'enseignement fondamental et la fin de la 2^e primaire, l'évaluation s'est centrée sur six types de compétences définies dans les *Socles* : « orienter sa lecture en fonction de la situation de communication », « élaborer des significations », « dégager l'organisation d'un texte », « tenir compte des unités grammaticales », « traiter les unités lexicales » et « percevoir les interactions entre éléments verbaux et non verbaux ».

Le pourcentage moyen de réussite des élèves est de 67 %. La distribution des résultats (figure 1) indique qu'au début de la 3^e primaire, près de 30 % des élèves maîtrisent la plupart des compétences évaluées, puisqu'ils obtiennent des scores supérieurs à 80 %. Une majorité d'élèves (56 %) ont des résultats compris entre 50 et 79 %, ce qui signifie que leurs compétences en lecture sont en bonne voie de construction. Une minorité d'élèves (7 %) éprouvent de grandes difficultés pour la plupart des compétences évaluées.

La figure 2 présente les pourcentages de réussite pour trois domaines de compétences³. Les bons résultats des élèves pour certaines échelles de compétences indiquent qu'en début de 3^e primaire, la majorité des élèves sont déjà familiarisés avec des éléments paratextuels (auteur, titre, etc.), reconnaissent certains genres de texte et leurs fonctions (« orienter sa lecture »), peuvent identifier des personnages et leurs actions dans un récit (« dégager l'organisation »), ou encore identifier l'idée principale d'un texte, retrouver des informations explicites ou implicites (« élaborer des significations »). Parmi les questions qui ont posé plus de difficultés, on peut pointer celles qui jouaient sur la chronologie d'un récit, ou qui demandaient l'élaboration d'une suite plausible.

Lorsque l'on compare les résultats des élèves fréquentant des implantations en discrimination positive à ceux des élèves ne bénéficiant pas de ces mesures (figure 2), on constate une différence en défaveur des premiers. La fragilité socioéconomique semble associée à plus de difficultés pour la maîtrise des compétences en lecture dès le début de l'enseignement primaire.

Les données de la figure 3⁴ renforcent ce constat : les élèves provenant des familles culturellement les plus privilégiées, ou des familles francophones obtiennent en moyenne des résultats supérieurs aux élèves issus de milieux moins favorisés ou aux élèves qui ne parlent pas toujours le français chez eux. La figure 3 indique aussi que les premiers indices de parcours scolaires « accidentés » (redoublement ou changement d'école précoce) vont de pair avec de plus grandes difficultés pour l'acquisition des compétences en lecture. Le score moyen des élèves qui redoublent leur 3^e primaire semble en outre indiquer que « le redoublement n'aide pas les élèves à repartir d'un bon pied » (Crahay, 2003, p. 209) : en début d'année scolaire, ils ont des résultats inférieurs aux élèves qui arrivent de 2^e année. Il y a également une légère différence de moyenne entre les filles et les garçons, à la faveur des premières, mais l'ampleur de l'écart est modeste.

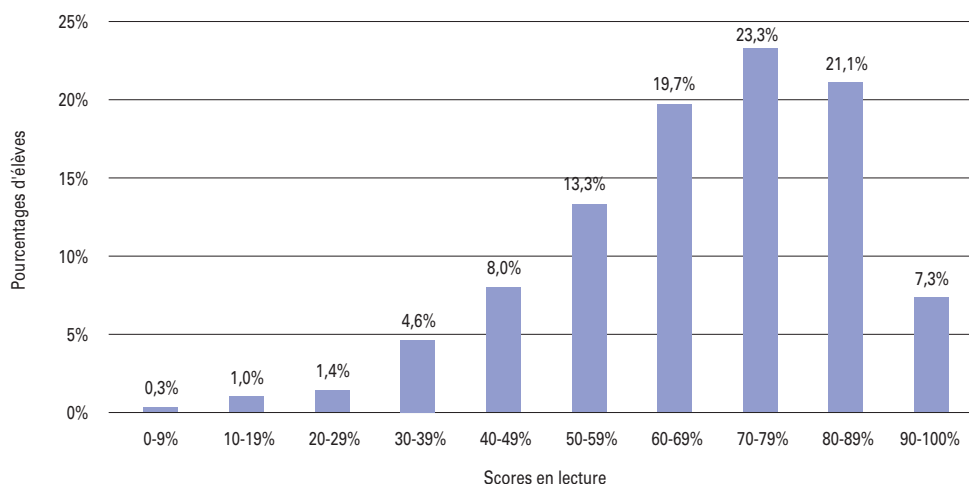
Les scores plus élevés des élèves qui empruntent régulièrement des livres en bibliothèque et surtout de ceux qui disent apprécier lire et se sentir compétents dans ce domaine donnent quant à eux des pistes d'action pour les enseignants qui ont affaire à des lecteurs en difficulté au début de leur scolarité.

1 Ces évaluations s'adressent à l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française, quel que soit leur réseau.

2 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 3^e année de l'enseignement primaire ordinaire. Les résultats sont quant à eux calculés à partir d'un échantillon composé de 3 809 élèves. Ces élèves sont répartis dans 243 classes et 139 écoles.

3 Des analyses statistiques ont été effectuées pour mesurer la consistance interne des échelles de compétences. Seules les échelles les plus fiables (α de Cronbach supérieur à 0,70) sont reprises ici. Les résultats des autres échelles de compétences sont présentés et commentés dans les Analyses complémentaires (Ministère de la Communauté française, 2006). Les résultats moyens, la dispersion des résultats (figure 1) et l'analyse des résultats en fonction des caractéristiques des élèves (figure 3) sont quant à eux calculés sur l'ensemble du test.

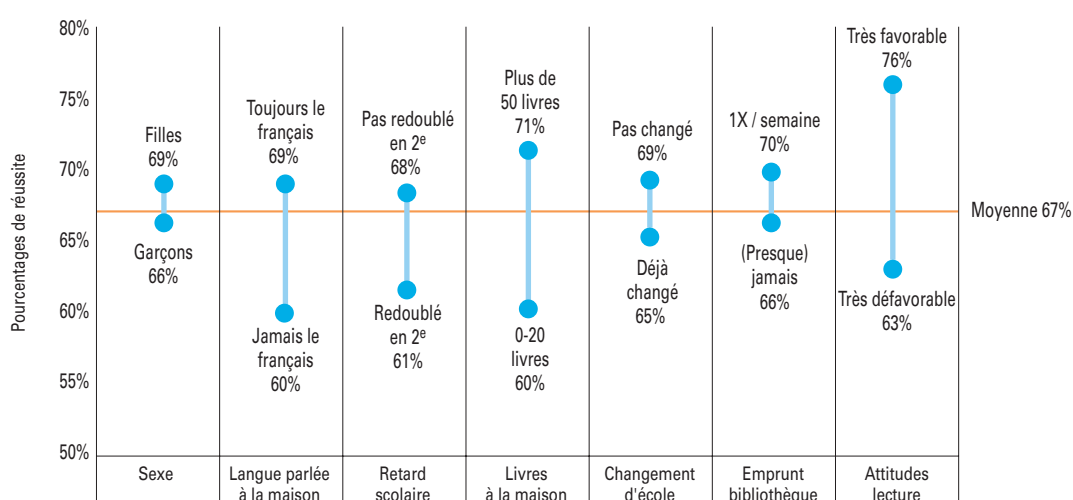
4 Toutes les différences de résultats présentées en figure 3 sont significatives à $p < 0,001$.

Figure 1. Répartition des élèves de 3^e primaire en fonction de leurs pourcentages de réussite en lecture - 2005

Mode de lecture : vingt-trois pour cent des élèves ont un score compris entre 70 et 79 %. Cinquante-deux pour cent des élèves ont un score supérieur à 70 %.

Figure 2. Pourcentages de réussite pour trois domaines de compétences en lecture, 3^e primaire - 2005

Compétences	Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication (13 items)	Elaborer des significations (30 items)	Dégager l'organisation d'un texte (19 items)
% de réussite			
Ensemble des élèves	73 %	70 %	69 %
Écoles en D+	68 %	64 %	63 %
Écoles non en D+	73 %	71 %	70 %

Figure 3. Pourcentages de réussite en lecture en 3^e primaire, selon les caractéristiques des élèves - 2005

Mode de lecture : chaque colonne présente les scores moyens de catégories d'élèves contrastées. La 2^e colonne indique que les élèves qui ne parlent pas le français chez eux ont un score moyen de 60 %. Ceux qui disent toujours parler le français chez eux ont un score moyen de 69 %.

12. Compétences en lecture des élèves de 4^e primaire

Au début des années 1990, les performances moyennes en lecture des élèves de 4^e primaire sont très proches de celles des autres pays industrialisés participant à l'évaluation. Cependant, la majorité des élèves ont du mal à dépasser le stade d'une compréhension littérale de textes assez courts. Au moment de l'enquête, peu d'écoles avaient mis en place des dispositifs pédagogiques efficaces pour améliorer la compréhension en lecture. Or, le dynamisme des équipes éducatives autour de la lecture est particulièrement payant en Communauté française pour les écoles qui en font preuve.

Les résultats d'une nouvelle enquête internationale de l'IEA sur les performances en lecture en 4^e primaire seront diffusés en 2008. La Communauté française participe à cette enquête. Il est dès lors intéressant de se remémorer quelques constats issus de la dernière évaluation de l'IEA portant sur cette année d'études¹, à laquelle la Communauté française avait participé en 1991² (cf. Lafontaine, 1996).

La littératie, l'objet de l'évaluation, est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou importantes pour l'individu » (Lafontaine, 2001, p. 73). Le score moyen de la Communauté française (figure 1), de 507, est légèrement supérieur à la moyenne internationale (27 pays, dont 3 en développement), qui est de 500. La moyenne de la Communauté française est légèrement inférieure à celle des autres pays industrialisés, de 511. Les performances des jeunes Belges francophones sont comparables à celles des Suisses, des Espagnols et des Allemands. La dispersion des résultats (écart type = 77) est modérée : les scores des élèves de la Communauté française sont assez concentrés autour de la moyenne.

Si l'on examine les résultats par niveau de compétence³ (figure 2), on voit que 40 % des élèves témoignent d'une maîtrise de la lecture d'un niveau au moins « intermédiaire ». Ils sont déjà capables de faire des inférences, de procéder à des combinaisons d'informations, ou de paraphraser, mais une minorité seulement fait preuve de stratégies de lecture plus expertes (niveaux « compétent » et « avancé »). Plus de la moitié des élèves de 4^e primaire n'ont pas encore acquis les compétences permettant de véritablement dépasser la compréhension littérale de textes assez courts (niveaux « rudimentaire » et « élémentaire »). Une minorité d'élèves doivent être considérés comme « non-lecteurs ».

Les questionnaires adressés aux responsables d'établissement et aux enseignants permettent de mettre en avant des facteurs organisationnels et pédagogiques qui font la différence en termes de performances en lecture en Communauté française (figure 3). Le type de variables significativement associées à une meilleure réussite au test indique que le dynamisme des écoles et des équipes pédagogiques paie : plus riches et intenses sont les activités et les ressources centrées sur le développement des compétences en lecture, meilleures sont les performances.

L'intérêt majeur d'une étude internationale ne réside pas dans la comparaison des moyennes entre les pays. Il est bien plus intéressant d'en tirer parti pour examiner comment le système éducatif de la Communauté française se situe par rapport aux autres pays pour les variables contextuelles, organisationnelles et pédagogiques associées aux performances en lecture. Les données de la figure 4 indiquent qu'en 1991, la Communauté française se démarque négativement sur une série de variables pédagogiques clés dans le domaine de la compréhension en lecture. Ainsi, dans les cours de français, le temps réservé à l'apprentissage de la lecture et aux activités de compréhension est plus faible que dans les autres pays, alors que le temps d'enseignement de la langue maternelle est relativement élevé. L'examen conjoint des figures 3 et 4 indique que les choix pédagogiques qui s'avèrent particulièrement efficaces en Communauté française dans les écoles qui en font preuve (en termes de ressources, d'activités et de formations continuées dans le domaine de la lecture) semblent, à l'époque, précisément plus l'exception que la règle.

En 4^e primaire, l'écart entre les scores des filles (512) et des garçons (503) est limité. Les filles ont de meilleures performances, mais la différence n'est pas significative. Les élèves dont l'environnement familial est plus favorisé d'un point de vue économique ou culturel obtiennent de meilleures performances en lecture, ce qui est aussi le cas des élèves dont les pratiques de lecture pour le plaisir sont plus intenses (figure 3).

1 Il s'agit de l'année d'études où se trouvent la majorité des élèves âgés de 9 ans et 11 mois au moment du test. En Finlande, en Suisse, en Allemagne (Ouest et Est) et aux Pays-Bas, ce sont les élèves de 3^e année qui ont été testés.

2 L'enquête a concerné un échantillon représentatif de 146 écoles, dans chacune desquelles 1 classe a été retenue, soit 2 759 élèves. Les élèves de l'enseignement spécialisé n'ont pas été évalués.

3 Compétences aux différents niveaux de l'échelle de compréhension en lecture :

- Niveau rudimentaire : les élèves sont capables de lire des passages simples et courts, de répondre à des questions littérales dont la réponse est aisée à localiser dans le texte.
- Niveau élémentaire : les élèves sont capables de répondre à des questions portant sur des textes courts à moyens, nécessitant un traitement de l'information assez léger (inférences simples ou intégration de deux informations).
- Niveau intermédiaire : les élèves sont capables de répondre à des questions non triviales (inférences, paraphrases, combinaison d'informations).
- Niveau compétent : les élèves peuvent lire des textes longs, assez complexes et abstraits, faire des inférences élaborées, des comparaisons, imaginer la suite d'un texte...
- Niveau avancé : les élèves sont capables de répondre à des questions de haute complexité, portant sur des textes longs, difficiles, au vocabulaire abstrait ou technique.

Glossaire

IEA : « International Association for the Evaluation of Educational Achievement / Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire »

Figure 1. Performances moyennes en lecture en 4^e primaire dans une sélection de pays* – 1991

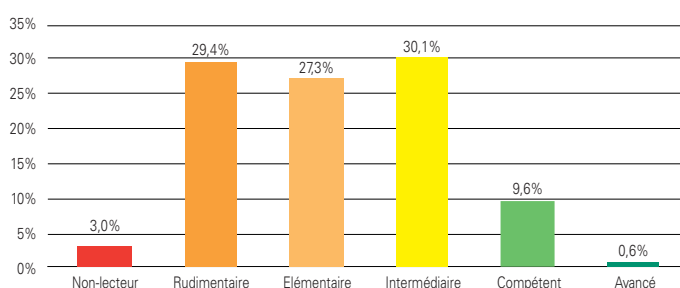
	Finlande	France	Suisse	Communauté française	Espagne	Allemagne Ouest	Allemagne Est	Pays-Bas	Venezuela
Moyenne (Erreur**)	569 (3,4)	531 (4,0)	511 (2,7)	507 (3,2)	504 (2,5)	503 (3,0)	499 (4,3)	485 (3,6)	383 (3,4)
Écart type	70	74	83	77	78	84	84	73	74
Communauté française	▼	▼	●		●	●	●	▲	▲

Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de la performance moyenne en lecture.

* Les pays de comparaison sont choisis conformément aux recommandations du rapport de recherche définissant les indicateurs (Delvaux et al., 2004) : pays limitrophes ou européens, communautés belges, pays présentant des résultats particulièrement élevés ou faibles, pays communs à deux évaluations internationales portant sur le même domaine présentés dans une même édition (cf. indicateur 13).

** Il s'agit de l'erreur de mesure associée à chaque statistique. Elle permet de dire si des différences de résultats sont significatives ou non : ainsi, les scores moyens « bruts » de la Communauté française et de l'Espagne sont différents, mais les marges d'erreurs associées à ces scores ne permettent pas de conclure à de réelles différences.

Mode de lecture : la performance moyenne de la Communauté française est significativement supérieure (▲) (degré de certitude de 95 %), comparable (●), inférieure (▼) à celle du pays de comparaison.

Figure 2. Répartition des élèves de 4^e primaire selon leur niveau de compétence en lecture, Communauté française – 1991

Mode de lecture : en Communauté française, 3 % des élèves de 4^e primaire ont un niveau de compétence en lecture « rudimentaire », environ 40 % des élèves ont au moins un niveau de compétence « intermédiaire » en lecture.

Figure 3. Facteurs liés à la réussite en lecture en 4^e primaire en Communauté française – 1991

En Communauté française, les performances en lecture sont significativement meilleures...

DANS LES ÉTABLISSEMENTS

- qui organisent des ACTIVITÉS pour améliorer l'enseignement de la LECTURE
- qui possèdent une BIBLIOTHÈQUE bien fournie et renouvelée régulièrement
- qui ont accès à plus de RESSOURCES (ex. bibliothèques publiques)
- où les RÉUNIONS D'ÉQUIPE entre enseignants sont plus fréquentes

DANS LES CLASSES

- qui coopèrent davantage avec les PARENTS
- de plus grande TAILLE
- dont le titulaire rencontre régulièrement les PARENTS
- dont le titulaire organise des GROUPES pour l'apprentissage de la LECTURE
- dont le titulaire est une FEMME
- où il y a une BIBLIOTHÈQUE de classe

POUR LES ÉLÈVES DONT LES ENSEIGNANTS

- ont suivi une FORMATION CONTINUÉE dans le domaine de la lecture
- consacrent davantage de TEMPS à la LECTURE (lectures professionnelles et de loisir)

POUR LES ÉLÈVES

- qui sont plus jeunes (NON-REDOUBLANTS)
- qui reçoivent un QUOTIDIEN à la maison
- dont la famille possède davantage de LIVRES
- qui parlent le FRANÇAIS chez eux
- de niveau SOCIOÉCONOMIQUE plus élevé
- qui LISENT davantage pour leurs LOISIRS
- qui regardent moins la TÉLÉVISION
- qui empruntent régulièrement des livres en BIBLIOTHÈQUE

Figure 4. Position de la Communauté française par rapport aux autres pays pour une sélection de facteurs associés aux performances en lecture – 1991

Pour les facteurs ci-contre, la Communauté française est en position favorable (▲) par rapport aux autres pays

- Niveau SOCIOÉCONOMIQUE des familles : parmi les plus élevés ▲
- Accessibilité des RESSOURCES des établissements : plus élevée que la moyenne ▲
- TEMPS consacré à l'APPRENTISSAGE de la LANGUE MATERNELLE en classe : plus élevé que la moyenne ▲
- Fréquence de LECTURE pour le PLAISIR des élèves : plus élevée que la moyenne ▲
- Nombre d'heures passées par jour devant la TÉLÉVISION par les élèves : moins élevé que la moyenne ▲

Pour les facteurs ci-contre, la Communauté française est en position défavorable (▼) par rapport aux autres pays

- Nombre de livres de la BIBLIOTHÈQUE scolaire : moins élevé que la moyenne ▼
- Organisation d'une BIBLIOTHÈQUE professionnelle à l'usage des enseignants : moins fréquente que la moyenne ▼
- Organisation de PROGRAMMES de soutien en LECTURE : moins fréquente que la moyenne ▼
- Fréquence des RÉUNIONS D'ÉQUIPE entre enseignants : parmi les plus faibles ▼
- Fréquence des activités de COMPRÉHENSION en LECTURE : parmi les plus faibles ▼
- Temps passé à approfondir l'étude de l'enseignement de la lecture en FORMATION CONTINUÉE : parmi les plus faibles ▼
- TEMPS consacré à l'APPRENTISSAGE de la LECTURE dans le temps d'enseignement du français : le plus faible ▼
- TEMPS consacré par les enseignants à la LECTURE (lectures professionnelles et de loisir) : le plus faible ▼
- Proportion d'élèves ALLOPHONES : plus élevée que la moyenne ▼ (comme en France, Allemagne de l'Ouest et Suisse)

13. Compétences en lecture des élèves de 15 ans

En Communauté française, la moyenne des résultats en lecture des jeunes de 15 ans est inférieure à celle des autres pays industrialisés.

La proportion de faibles lecteurs est très importante, particulièrement chez les garçons.

Les résultats des élèves qui ont connu un parcours scolaire sans accroche ou qui sont favorisés sur le plan socioéconomique sont bons, mais les indices traduisant une fragilité socioéconomique ou dans le parcours scolaire sont, plus qu'ailleurs, associés à de faibles résultats.

Traditionnellement, les évaluations internationales s'intéressent au rendement scolaire des élèves d'une année d'études donnée. Avec le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), l'OCDE a opté pour une démarche plus prospective, moins liée au curriculum. Il s'agit d'examiner les compétences des jeunes de 15 ans – où qu'ils soient dans le cursus scolaire – à un âge où, dans la plupart des pays, ils arrivent en fin d'obligation scolaire¹.

La littératie – domaine principal évalué dans PISA 2000 – est définie comme « la capacité de comprendre, d'utiliser et de réfléchir sur des textes écrits pour pouvoir prendre une part active à la vie en société » (OCDE, 2000, p. 11). Dans ce domaine, le score moyen de la Communauté française (476) est inférieur à celui des pays de l'OCDE (500). Cependant, la moyenne belge francophone ne diffère pas, sur le plan statistique, du score moyen d'autres pays européens comme l'Espagne, l'Allemagne ou encore la Suisse (figure 1). Par rapport aux trois types de démarches de lecture évaluées dans PISA, ce sont surtout les capacités à « réfléchir à partir d'un texte » et à « retrouver une information dans un texte » qui posent problème. Les résultats de la sous-échelle « interpréter un texte » sont un peu meilleurs (les données sont présentées en annexe²).

Plus que la moyenne, ce qui frappe en Communauté française, c'est la grande dispersion des résultats des élèves. L'écart type des scores en lecture (111) y est l'un des plus élevés : les scores des élèves ne sont pas aussi serrés autour de la moyenne que dans les autres pays (figure 1).

La répartition des élèves selon leur niveau de compétence³ (figure 2) illustre que la moyenne est tirée vers le bas par la grande proportion d'élèves faibles. Ainsi, le pourcentage d'élèves très compétents (niveaux 4 et 5) est proche de la moyenne internationale. Par contre, 28 % des jeunes francophones possèdent des compétences rudimentaires en lecture (sous le niveau 2), pourcentage largement supérieur à la moyenne internationale (18 %). Notons que les États membres de l'Union européenne ont décidé, dans le cadre des « objectifs de Lisbonne » de réduire de 20 % la proportion de faibles lecteurs d'ici 2010. En Communauté française, un cinquième des filles et un tiers des garçons de 15 ans sont concernés, puisqu'ils n'atteignent pas le niveau 2 sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

Si l'on examine les résultats de différents groupes d'élèves selon le niveau d'études, le sexe, le milieu socioéconomique ou le pays de naissance (figure 3), on constate que les scores des élèves à l'heure, des élèves de l'enseignement de transition (général, technique ou artistique de transition), et ceux des élèves provenant des familles les plus favorisées sont en moyenne assez élevés. Par contre, les moyennes des élèves en retard, fût-ce d'un an, des élèves de milieux modestes et des élèves dont les parents sont nés à l'étranger sont beaucoup plus faibles. Pour prendre la mesure de ces écarts, il faut savoir que 72 points séparent deux niveaux de compétence dans PISA. Ainsi, les 82 points de différence entre les élèves provenant du quart des familles les plus / les moins favorisées représentent plus d'un niveau de compétence. De tous les systèmes éducatifs participant à PISA, c'est en Communauté française que l'incidence du statut socioprofessionnel des parents sur les performances en lecture des élèves est la plus marquée (Lafontaine et al., 2003). Loin de remettre en cause la qualité de la formation en Communauté française (cf. score des élèves à l'heure), les données de la figure 3 illustrent plutôt la difficulté du système éducatif à assurer à tous la maîtrise des acquis fondamentaux.

Glossaire

CF : « Communauté française » (de Belgique)

CFL : « Communauté flamande » (de Belgique)

CGR : « Communauté germanophone » (de Belgique)

OCDE : « Organisation de Coopération et de Développement Économiques »

PISA : « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves »

1 En Communauté française, l'enquête a concerné un échantillon représentatif de 102 implantations, où 2 818 élèves de 15 ans ont été testés.

2 Sur le site www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp

3 Compétences des élèves aux différents niveaux de l'échelle de compréhension de l'écrit :

- Niveau 1 : les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.
- Niveau 2 : les élèves sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture, telles que retrouver des informations littérales, faire des inférences de niveau élémentaire dans des textes variés, dégager le sens d'une partie du texte et le relier à des connaissances familières et quotidiennes.
- Niveau 3 : les élèves sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée telles que repérer plusieurs éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et les relier à des connaissances familières et quotidiennes.
- Niveau 4 : les élèves sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.
- Niveau 5 : les élèves sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et de déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche; ils sont capables d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, de faire appel à des connaissances spécifiques et de développer des concepts contraires aux attentes.

Figure 1. Performances moyennes en lecture à 15 ans et dispersion des résultats dans une sélection de pays* – 2000

	Finlande	CFL	CGR	France	Suisse	Espagne	Allemagne	CF	Lux.	Brésil
Moyenne (Erreur**)	546 (2,6)	532 (4,3)	507 (3,9)	505 (2,7)	494 (4,2)	493 (2,7)	484 (2,5)	476 (7,2)	441 (1,6)	396 (3,1)
Écart type (Erreur)	89 (2,6)	96 (3,6)	-	92 (1,7)	102 (2,0)	85 (1,2)	111 (1,9)	111 (3,6)	100 (1,5)	86 (1,9)
Communauté française	▼	▼	▼	▼	●	●	●		▲	▲

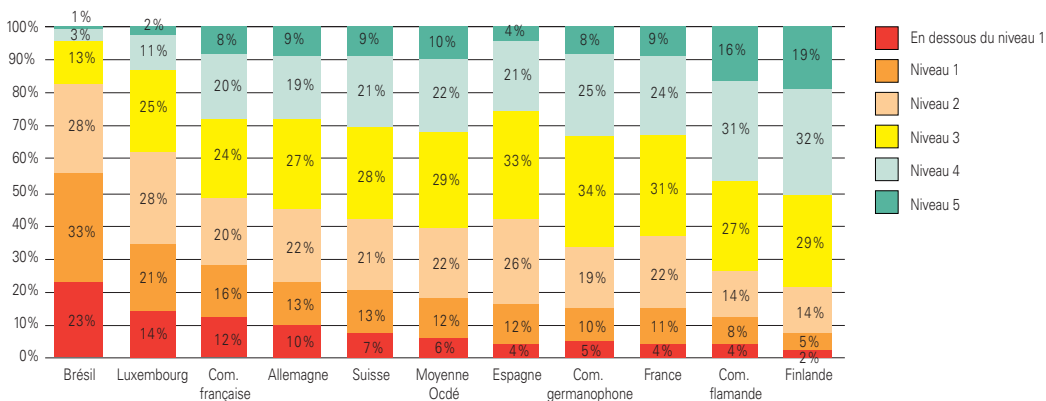
Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de la performance moyenne en lecture.

* Les pays de comparaison sont choisis conformément aux recommandations du rapport de recherche définissant les indicateurs (Delvaux et al., 2004) : pays limitrophes ou européens, communautés belges, pays présentant des résultats particulièrement élevés ou faibles, pays communs à deux évaluations internationales portant sur le même domaine, présentés dans une même édition (cf. indicateur 12).

** Il s'agit de l'erreur de mesure associée à chaque statistique. Elle permet de dire si des différences de résultats sont significatives ou non : ainsi, les scores moyens « bruts » de la Communauté française et de l'Espagne sont différents, mais les marges d'erreurs associées à ces scores ne permettent pas de conclure à de réelles différences.

Mode de lecture : la performance moyenne de la Communauté française est significativement supérieure (▲), comparable (●), significativement inférieure (▼) à celle du pays de comparaison. Le degré de certitude est de 95 %.

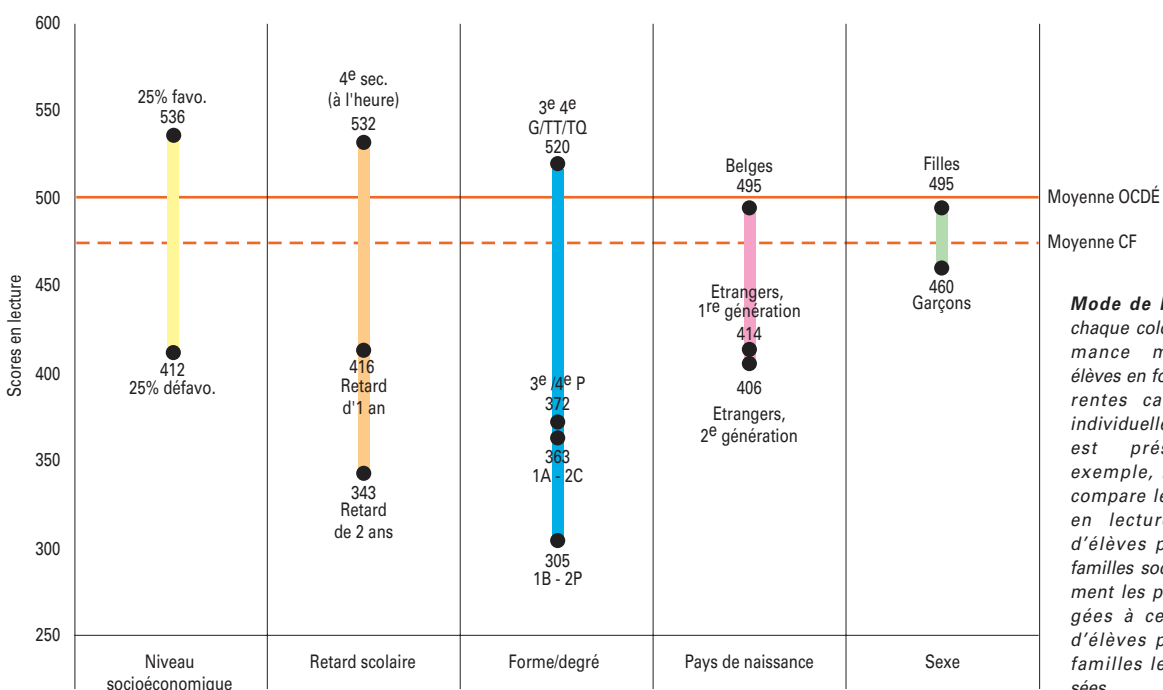
Figure 2. Répartition des élèves de 15 ans selon leur niveau de compétence en lecture dans une sélection de pays – 2000



Mode de lecture : en Communauté française, la proportion d'élèves de 15 ans sous le niveau 1 de compétence en lecture est de 12 % ; elle est de 6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de la proportion d'élèves sous le niveau 2 de lecture (critère « de Lisbonne »).

Figure 3. Performances des élèves de 15 ans en lecture, en fonction de caractéristiques individuelles et scolaires en Communauté française – 2000



Mode de lecture : dans chaque colonne, la performance moyenne des élèves en fonction de différentes caractéristiques individuelles ou scolaires est présentée. Par exemple, la 1^{re} colonne compare le score moyen en lecture des 25 % d'élèves provenant des familles socioéconomiquement les plus désavantagées à celui des 25 % d'élèves provenant des familles les plus favorisées.

14. Compétences en lecture des élèves de 5^e secondaire

Les résultats d'une évaluation externe de la lecture menée en 5^e secondaire montrent d'importantes disparités selon la forme d'enseignement. Certains élèves ont encore du mal à manier l'implicite et à dépasser le traitement local de l'information. Quelle que soit la forme d'enseignement, certaines catégories d'élèves ont systématiquement de moins bons résultats. Dans toutes les formes d'enseignement, les attitudes envers la lecture et le temps passé à lire dans le cadre des loisirs sont significativement corrélés avec les résultats, ce qui ouvre des pistes de travail pour améliorer les compétences des élèves en lecture.

Depuis 1994, des évaluations externes sont organisées par le Service général du Pilotage du système éducatif. Il s'agit d'évaluations interréseaux¹ qui portent sur différentes disciplines et qui sont menées à différents moments de la scolarité obligatoire. Elles permettent d'établir un bilan des acquis des élèves en début d'année et de degré.

Les compétences en lecture des élèves à l'issue du 2^e degré de l'enseignement secondaire ordinaire sont ici mesurées grâce à l'évaluation externe menée en octobre 2005 (Ministère de la Communauté française, 2006)². Celle-ci a concerné tous les élèves fréquentant la 5^e secondaire ordinaire, quelle que soit la forme d'enseignement³. L'épreuve s'est centrée sur l'évaluation de la capacité à restituer de l'information explicitement présente dans le texte, à construire du sens par inférence et à interpréter un texte. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette évaluation fournit un bon diagnostic des acquis des élèves qui entament le 3^e degré de l'enseignement secondaire.

Au début de la 5^e secondaire, le taux de réussite moyen des élèves est de 57 %. Il varie fortement en fonction de la forme d'enseignement, de 65 % en moyenne pour les élèves de l'enseignement général à 39 % dans l'enseignement professionnel (figure 1). Dans l'enseignement général, les résultats sont plus concentrés autour de la moyenne que dans les autres formes d'enseignement. Les scores en lecture sont particulièrement dispersés autour de la moyenne dans l'enseignement professionnel (cf. l'écart type présenté dans la figure 1). Les figures 2 et 3 présentent la distribution des résultats, par filière. Dans l'enseignement général, l'épreuve a été très bien réussie, puisque la moitié des élèves ont plus de 70 %. Dans l'enseignement technique de transition, la majorité des élèves ont des scores supérieurs à 60 %, mais un quart d'entre eux ne réussissent pas la moitié des questions. Les résultats des élèves de l'enseignement qualifiant sont plus inquiétants : une importante proportion d'élèves y semblent en grande difficulté de lecture.

Les difficultés des élèves résident principalement dans le fait de pouvoir dépasser un traitement local de l'information (ils cherchent des réponses à un endroit du texte), dans la mise en relation de plusieurs éléments du texte, et dans la capacité de réaliser des inférences, de manier l'implicite. Les moyennes en lecture en fonction du type de texte (figure 4) indiquent que, quelle que soit la forme d'enseignement, le texte informatif a été mieux maîtrisé que le texte narratif et argumentatif, ce dernier ayant particulièrement posé problème dans l'enseignement qualifiant. Même si ce résultat est cohérent par rapport à d'autres évaluations, il faut l'interpréter avec prudence, car ici, seul un texte de chaque type a été proposé aux élèves : on ne peut donc mesurer l'effet de l'interaction entre les résultats par type de texte et la motivation ou l'intérêt des élèves par rapport à ces textes précis.

Des analyses complémentaires (Ministère de la Communauté française, 2006) permettent de pointer les facteurs associés à de meilleurs résultats en lecture. Les attitudes envers la lecture et le temps passé à lire pour le plaisir sont significativement corrélés aux résultats, quelle que soit la forme d'enseignement (figure 5).

Au niveau des stratégies d'enseignement de la lecture adoptées par les enseignants, des disparités importantes entre formes apparaissent : les enseignants du général sont plus nombreux à déclarer apprendre aux élèves à adapter leur lecture en fonction des types d'écrits, à les faire écrire sur ce qu'ils ont lu ou encore à les amener à parler de leurs lectures avec d'autres élèves. Ces stratégies, dont l'efficacité a été démontrée (Paris et al., 1984, Lysynchuk et al., 1989), sont paradoxalement moins employées dans les trois autres formes d'enseignement, et particulièrement peu dans l'enseignement professionnel, d'après les déclarations des enseignants de l'échantillon. Or, les résultats des élèves font penser qu'ils ont prioritairement besoin d'un enseignement explicite de stratégies de lecture efficaces.

L'examen des scores moyens en fonction des caractéristiques individuelles et scolaires des élèves (figures 6 et 7) montre quant à lui que, quelle que soit la forme d'enseignement, les élèves qui parlent le français chez eux, possèdent un grand nombre de livres, n'ont pas redoublé en primaire et lisent pour le plaisir durant leurs temps libres réussissent significativement mieux le test. La figure 7 indique également que l'ampleur des différences entre catégories d'élèves (barrettes verticales) est bien plus importante dans l'enseignement professionnel que dans les autres formes d'enseignement.

Ces figures illustrent également la hiérarchie des résultats entre formes : souvent, le groupe « favorisé » de technique de transition a des résultats proches du groupe « défavorisé » de l'enseignement général. Il en va de même si l'on compare les groupes « favorisés » de l'enseignement professionnel aux catégories « défavorisées » de l'enseignement technique de qualification... à l'exception notable du temps consacré le week-end à la lecture. Ce résultat montre que l'investissement dans la lecture peut faire la différence, au-delà des formes d'enseignement, et qu'il faut donc trouver des stratégies qui favorisent le goût et l'investissement des élèves dans la lecture.

1 Ces évaluations s'adressent à l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française, quel que soit leur réseau.

2 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 5^e année de l'enseignement secondaire ordinaire. Les analyses ont été effectuées à partir d'un échantillon composé de 2 415 élèves, provenant de 130 classes, dans 113 établissements.

3 L'épreuve comportait une partie commune à toutes les formes d'enseignement (un texte narratif, un texte informatif et un texte argumentatif), et une partie supplémentaire réservée aux élèves de l'enseignement de transition. Les résultats et commentaires présentés ici portent sur la partie commune du test.

Figure 1. Moyenne et écarts types en lecture des élèves de 5^e secondaire, selon la forme d'enseignement - 2005

	Enseignement général	Enseignement technique de transition	Enseignement technique de qualification	Enseignement professionnel
Moyenne (%)	64,9 %	56,2 %	48,7 %	38,7 %
Ecart type	12,7	15,2	14,3	17,9

Mode de lecture : la moyenne en lecture des élèves de l'enseignement général est de 64,9 %, celle des élèves de l'enseignement technique de transition est de 56,2 %. L'écart type, qui indique la dispersion des résultats autour de la moyenne, est de 12,7 dans l'enseignement général. Il est beaucoup plus élevé (17,9) dans l'enseignement professionnel.

**Répartition des élèves de 5^e secondaire en fonction de leurs pourcentages de réussite par forme d'enseignement :
Figure 2. Section de transition - 2005**

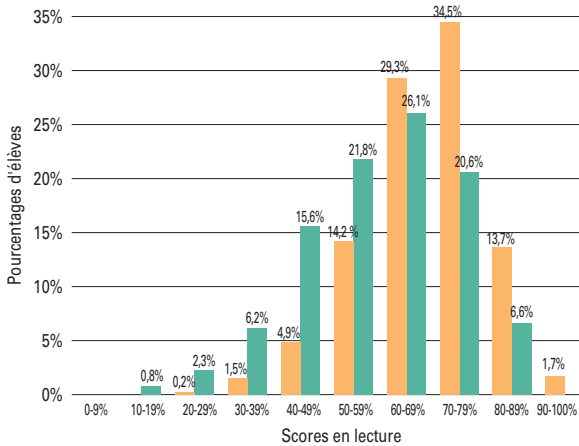
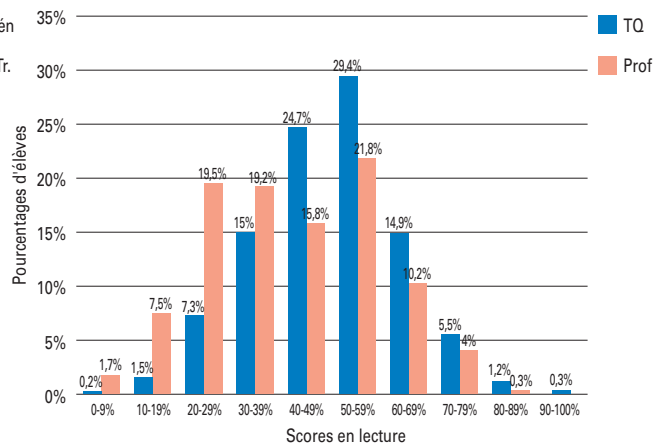


Figure 3. Section de qualification - 2005



Mode de lecture (exemple pour la figure 2) : trente-quatre pour cent des élèves de l'enseignement général et 21 % des élèves de l'enseignement technique de transition ont un score compris entre 70 et 79 %.

Figure 4. Moyenne en lecture en 5^e secondaire, selon le type de texte et la forme d'enseignement - 2005

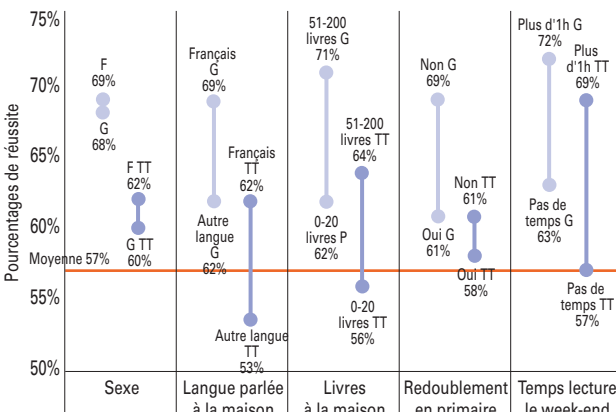
Type de texte	G	TT	TQ	P
Informatif	72,3 %	66,4 %	55,6 %	50,0 %
Narratif	62,8 %	54,0 %	48,1 %	40,1 %
Argumentatif	62,6 %	55,9 %	44,2 %	35,9 %

Figure 5. Corrélations entre le temps passé à lire pour le plaisir et les attitudes envers la lecture et les résultats au test en 5^e secondaire, selon la forme d'enseignement - 2005

	G	TT	TQ	P
Temps	0,26**	0,28**	0,16**	0,27**
Attitudes	0,29**	0,30**	0,17**	0,23**

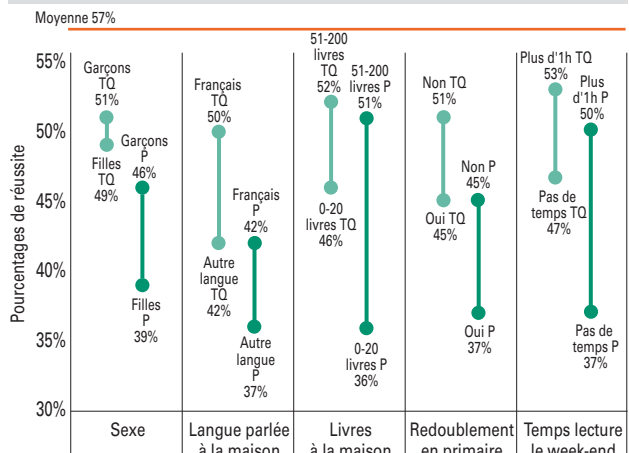
** : Corrélation significative à p.<0,01

Figure 6. Pourcentages de réussite en lecture en fonction de caractéristiques personnelles et scolaires. Section de transition, 5^e S - 2005



Mode de lecture : chaque colonne présente les scores moyens de catégories d'élèves contrastées. La 1^{re} colonne indique que, dans l'enseignement général (G), les garçons ont un score moyen de 68 %, et les filles un score moyen de 69 %. Les garçons de l'enseignement technique de transition (TT) ont un score moyen de 60 %, les filles de 62 %.

Figure 7. Pourcentages de réussite en lecture en fonction de caractéristiques personnelles et scolaires. Section de qualification, 5^e S - 2005



Mode de lecture : chaque colonne présente les scores moyens de catégories d'élèves contrastées. La 1^{re} colonne indique que, dans l'enseignement technique de qualification, les garçons ont un score moyen de 51 %, et les filles de 49 %. Les garçons de l'enseignement professionnel ont un score moyen de 46 %, les filles de 39 %.

15. Compétences en mathématiques des élèves de 3^e primaire

Au début de la 3^e année primaire, les compétences en mathématiques certifiées en fin de 2^e primaire semblent très bien maîtrisées par plus d'un tiers des élèves. Les élèves semblent avoir du mal à réussir des questions « en contexte » : traduire un énoncé en opérations mathématiques pose des difficultés, là où les opérations « purement » mathématiques n'en posent pas. Les filles et les garçons ont des résultats comparables. Par contre, les élèves provenant de milieux peu favorisés ont en moyenne des résultats plus faibles que les autres élèves.

Depuis 1994, des évaluations externes sont organisées par le Service général du Pilotage du système éducatif. Il s'agit d'évaluations interréseaux¹ qui portent sur différentes disciplines et qui sont menées à différents moments de la scolarité obligatoire. Elles permettent d'établir un bilan des acquis des élèves en début d'année et de degré.

Les acquis en mathématiques des élèves de l'enseignement primaire sont mesurés via les résultats de l'évaluation externe administrée en septembre 2005 aux élèves fréquentant la 3^e primaire ordinaire² (Ministère de la Communauté française, 2006). Les questions posées aux élèves portaient sur les quatre grands domaines définis dans les *Socles de compétences* : les « nombres », les « solides et figures », les « grandeurs » et le « traitement de données ». L'évaluation comportait essentiellement des questions sur les compétences qui doivent être maîtrisées en fin de 2^e année primaire (soit au terme de la 1^{re} étape de l'enseignement fondamental).

Le pourcentage moyen de réussite des élèves est de 73 %. La distribution des résultats (figure 1) indique qu'au début de la 3^e primaire, plus d'un tiers des élèves maîtrisent la plupart des compétences évaluées, puisqu'ils obtiennent des scores de plus de 80 %. La majorité des élèves (56 %) ont des résultats compris entre 50 et 79 %, ce qui signifie que leurs acquis en mathématiques sont en cours de construction, et que certaines compétences doivent encore être travaillées pour être pleinement maîtrisées. Une minorité des élèves (7 %) éprouvent des difficultés pour la plupart des compétences évaluées.

La figure 2 présente les pourcentages de réussite en fonction des compétences ciblées dans les quatre grands domaines mathématiques. Pour interpréter ces résultats, il faut avoir à l'esprit que les domaines n'ont pas tous été couverts par le même nombre de questions. Ainsi, le domaine des « nombres » a été évalué par un grand nombre d'items de difficulté variée, alors que le domaine du « traitement de données » ne comportait que six questions relativement simples. Il vaut donc mieux ne pas comparer les résultats entre domaines, mais s'intéresser aux points forts et aux difficultés des élèves dans chacun. Pour le domaine des « nombres », les opérations sur des nombres inférieurs à 100 ne posent pas de problème. Par contre, les élèves éprouvent des difficultés pour les mêmes opérations évaluées « en contexte », c'est-à-dire lorsqu'ils doivent traduire un énoncé en opérations mathématiques. La décomposition et la recombinaison de nombres ont également posé des problèmes à une grande partie des élèves. Les questions portant sur la reconnaissance, la comparaison, la différenciation et le classement des « solides et figures » sont généralement bien réussies. Dans le domaine des « grandeurs », des difficultés apparaissent pour la lecture de l'heure, ainsi que pour l'utilisation d'étalons conventionnels, comme la latte graduée. Dans le domaine du « traitement de données », la lecture de graphiques, tableaux ou diagrammes est bien réussie, mais il s'agissait de questions de niveau élémentaire, ce qui explique sans doute les bonnes performances des élèves de 3^e primaire dans ce domaine.

Lorsque l'on compare les résultats des élèves fréquentant des implantations en discrimination positive à ceux des élèves ne bénéficiant pas de ces mesures (figure 3), on constate une différence en défaveur des premiers. La fragilité socioéconomique semble associée à plus de difficultés pour la maîtrise des acquis fondamentaux en mathématiques. Les autres données de la figure 3 renforcent ce constat : les élèves provenant des familles culturellement les plus privilégiées, ou des familles francophones obtiennent en moyenne des résultats supérieurs à ceux des élèves issus de milieux moins favorisés ou à ceux des élèves qui ne parlent pas toujours le français chez eux.

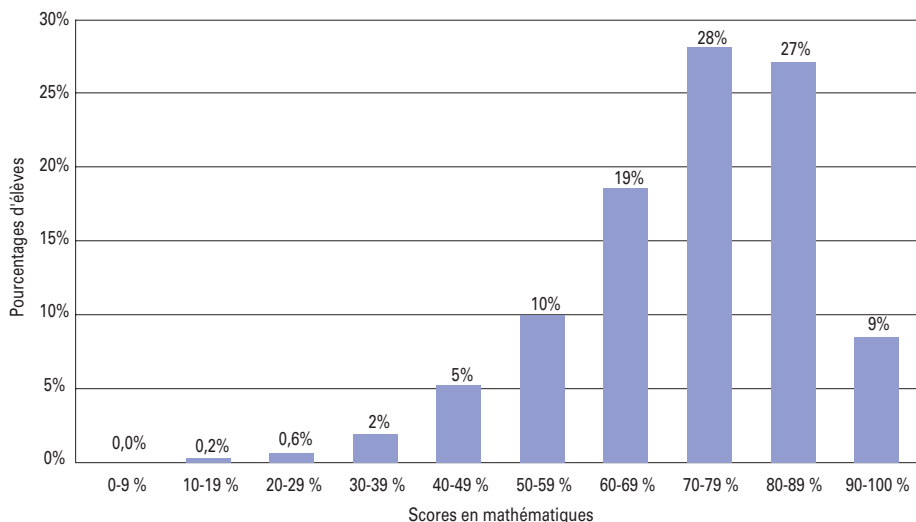
Le résultat le plus surprenant concerne les élèves qui redoublent leur 3^e primaire : en début d'année scolaire, ils ont des résultats inférieurs à ceux des élèves qui arrivent de 2^e année. Ce résultat confirme l'état des connaissances scientifiques sur la question : « le redoublement n'aide pas les élèves à repartir d'un bon pied » (Crahay, 2003, p. 209).

Les différences de résultats en mathématiques en fonction des caractéristiques individuelles ou scolaires des élèves sont toutes significatives. Il y a également une légère différence de moyenne entre les filles et les garçons, à la faveur de ces derniers, mais l'ampleur de l'écart est très modeste, et ne reflète pas une différence marquée entre filles et garçons dans un domaine particulier. Ce petit écart ne semble donc pas traduire de réelles différences dans la maîtrise des acquis de base en mathématiques, contrairement aux différences liées aux autres caractéristiques des élèves.

1 Ces évaluations s'adressent à l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française, quel que soit leur réseau.

2 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 3^e année de l'enseignement primaire ordinaire. Les résultats sont quant à eux calculés à partir d'un échantillon composé de 4 004 élèves. Ces élèves sont répartis dans 240 classes et 141 écoles.

Figure 1. Répartition des élèves de 3^e primaire en fonction de leurs pourcentages de réussite en mathématiques – 2005

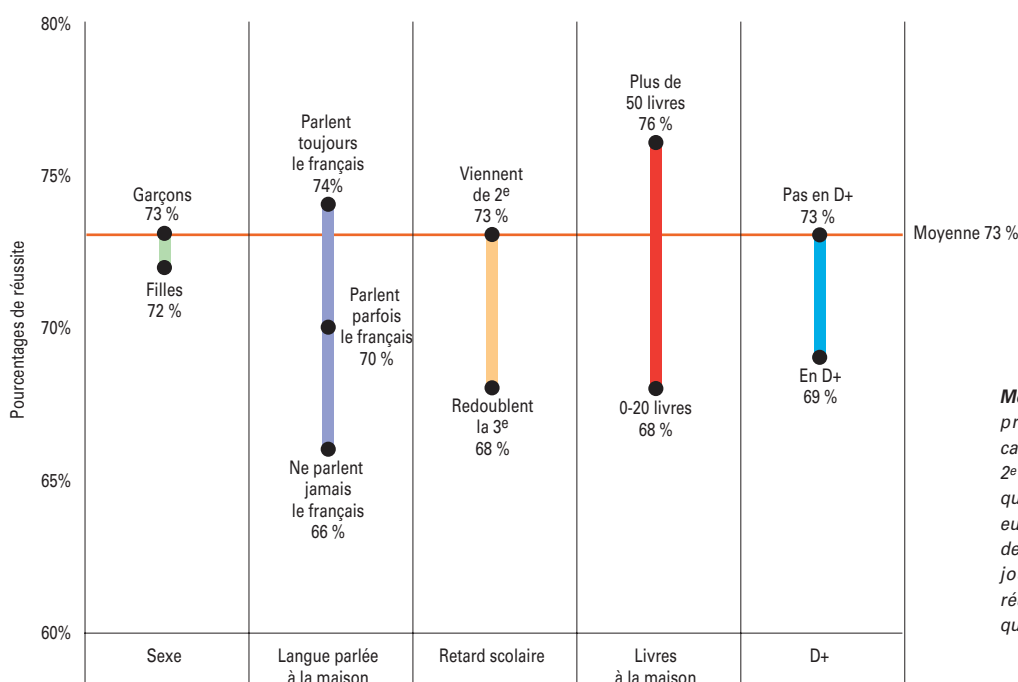


Mode de lecture : vingt-huit pour cent des élèves ont un score compris entre 70 et 79 %. Soixante-quatre pour cent des élèves ont un score supérieur à 70 %.

Figure 2. Pourcentages de réussite en fonction des domaines et des compétences en mathématiques, 3^e primaire – 2005

Domaines	Nombres (78 items)			Solides et figures (20 items)		Grandeurs (32 items)	Traitement de données (6 items)
%	74 %			81 %		66 %	83 %
Compétences	Compter (19 items)	Organiser (2 items)	Calculer (57 items)	Repérer (12 items)	Reconnaître (8 items)	Comparer (30 items)	Opérer (2 items)
%	88 %	43 %	70 %	75 %	78 %	69 %	80 %

Figure 3. Pourcentages de réussite en mathématiques en 3^e primaire, selon les caractéristiques des élèves – 2005



Mode de lecture : chaque colonne présente les scores moyens de catégories d'élèves contrastées. La 2^e colonne indique que les élèves qui ne parlent pas le français chez eux réussissent en moyenne 66 % des épreuves. Ceux qui disent toujours parler le français chez eux réussissent en moyenne 74 % des questions de l'évaluation.

16. Compétences en mathématiques des élèves de 15 ans

En Communauté française, la moyenne des résultats en mathématiques des jeunes de 15 ans est comparable à celle des autres pays industrialisés.

Cette moyenne recouvre toutefois des situations extrêmes, ce qui apparaît clairement lorsque l'on détaille les résultats en fonction de l'année ou de la section d'études ou selon le niveau socioéconomique des parents des élèves.

En Communauté française, le système éducatif semble avoir plus de difficultés qu'ailleurs à assurer à tous la maîtrise des acquis de base en mathématiques.

Traditionnellement, les évaluations internationales s'intéressent au rendement scolaire des élèves d'une année d'études donnée. Avec le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), l'OCDE a opté pour une démarche plus prospective, moins liée au curriculum. Il s'agit d'examiner les compétences des jeunes de 15 ans – où qu'ils soient dans le cursus scolaire – à un âge où, dans la plupart des pays, ils arrivent en fin d'obligation scolaire¹.

La culture mathématique évaluée dans PISA 2003 est définie comme « l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre le rôle joué par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos, et à s'engager dans des activités mathématiques en fonction des exigences de sa vie en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi » (OCDE, 2003, p. 27). Cette définition implique le dépassement des contenus mathématiques « purs », dans le sens où les épreuves sont contextualisées. Souvent, la résolution des problèmes implique de décoder et d'interpréter l'enjeu mathématique de la question.

Le score moyen de la Communauté française en mathématiques est de 498. Ce résultat est comparable à la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE (500), ainsi qu'à celle de voisins comme la France ou l'Allemagne (figure 1). Par contre, la dispersion des résultats, c'est-à-dire le fait qu'ils soient plus ou moins concentrés autour de la moyenne, est très grande. Ainsi, la valeur de l'écart type (108) de la Communauté française est la plus importante des pays participants (figure 1).

Quatre sous-échelles de mathématiques ont été créées pour rendre compte des compétences des élèves dans différents domaines : 1. espace et formes, 2. variations et relations, 3. quantité, 4. incertitude. Pour les trois premiers domaines, les scores moyens de la Communauté française sont légèrement supérieurs à la moyenne internationale. Les résultats sont un peu moins bons dans le domaine des incertitudes (cf. annexe²), ce qui n'est guère étonnant, car chez nous, plusieurs aspects de cette matière sont plus systématiquement abordés dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire.

La répartition des résultats de la Communauté française aux différents niveaux de compétence en mathématiques³ (figure 2) indique que près d'un quart des jeunes de 15 ans n'atteignent pas le niveau 2 de compétence : ils ne disposent pas d'un bagage leur permettant de réagir efficacement dans des situations qui impliquent un usage élémentaire des mathématiques. À l'autre extrémité de l'échelle, on note que 16 % des élèves sont capables de maîtriser des situations très complexes. On comprend mieux l'ampleur de la dispersion des résultats en Communauté française : la moyenne est tirée vers le bas par une grande proportion d'élèves faibles, et vers le haut par une proportion importante d'élèves forts, comme si un clivage plus marqué qu'ailleurs séparait les élèves qui ont acquis des compétences qu'ils vont sans doute continuer à développer, et ceux qui peinent pour des démarches rudimentaires. La proportion d'élèves par niveau de compétence en fonction de la section et de l'année d'études (figure 3) laisse peu de doutes sur l'ampleur des difficultés dans l'enseignement qualifiant⁴.

La figure 4 confirme ce constat, en indiquant non seulement d'importantes différences de moyennes en mathématiques en fonction de l'année d'études, du type et de la section d'enseignement, et en montrant également que les élèves issus de l'immigration ou d'origine socioéconomique défavorisée n'ont généralement pas les mêmes chances que les autres élèves d'acquérir des compétences de base en mathématiques. Bien que la majorité des pays affichent des écarts importants en fonction de l'origine socioéconomique des élèves, il faut s'interroger sur les raisons qui font que, sur les 41 pays ayant participé à PISA 2003, c'est en Communauté française que cet écart est le plus grand (Baye et al., 2004).

1 En Communauté française, l'enquête a concerné un échantillon représentatif de 103 établissements, où 2 958 élèves de 15 ans ont été testés.

2 Sur le site www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp

3 Compétences des élèves aux différents niveaux de l'échelle de culture mathématique :

- Niveau 1 : les élèves sont capables de répondre à des questions s'inscrivant dans un contexte familier, à propos desquelles ils appliquent des procédures de routine sur la base de consignes directes en utilisant des informations explicitement présentées dans le stimulus.
- Niveau 2 : les élèves peuvent utiliser des formules, des procédures ou des conventions élémentaires, effectuer des raisonnements directs et interpréter les résultats de manière littérale.
- Niveau 3 : les élèves peuvent mettre en œuvre des stratégies simples de résolution de problèmes, interpréter et utiliser des représentations issues de différentes sources d'information et appliquer des procédures bien définies, dont celles qui demandent des décisions séquentielles.
- Niveau 4 : les élèves sont capables de manier des représentations symboliques, et d'appliquer des compétences pointues à partir de situations tirées du monde réel. Ils peuvent argumenter sur la base de leurs interprétations.
- Niveau 5 : les élèves sont capables d'élaborer des modèles dans des situations complexes pour construire des hypothèses. Ils peuvent comparer des stratégies de résolution de problèmes, et mettre en œuvre des compétences fines de raisonnement en utilisant les représentations symboliques et formelles adéquates.
- Niveau 6 : les élèves peuvent modéliser des problèmes complexes. Ils peuvent passer sans difficulté d'une forme de représentation et d'une source d'information à une autre. Ils maîtrisent les relations symboliques et les opérations mathématiques, et peuvent les utiliser dans des situations inédites. Ils communiquent clairement les fruits de leur réflexion.

4 La distinction transition / qualification a été effectuée en tenant compte de l'orientation « générale » ou « professionnelle » des programmes telle qu'elle est définie dans la Classification Internationale Type de l'Éducation (OCDE, 1999). Les élèves fréquentant l'enseignement professionnel et l'enseignement en alternance sont donc inclus dans la catégorie « qualification » des figures 3 et 4.

Glossaire

CF : « Communauté française » (de Belgique)

CFL : « Communauté flamande » (de Belgique)

CGR : « Communauté germanophone » (de Belgique)

OCDE : « Organisation de Coopération et de Développement Économiques »

PISA : « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves »

Figure 1. Performances moyennes en mathématiques des jeunes de 15 ans et dispersion des résultats dans une sélection de pays* – 2003

	CFL	Finlande	Suisse	CGR	France	Allemagne	CF	Lux.	Espagne	Brésil
Moyenne (Erreur**)	553 (2,1)	544 (1,9)	527 (3,4)	515 (3,0)	511 (2,5)	503 (3,3)	498 (4,3)	493 (1,0)	485 (2,4)	356 (4,8)
Écart type (Erreur)	105 (1,4)	84 (1,1)	98 (2,0)	100 (2,4)	92 (1,8)	103 (1,8)	108 (3,1)	92 (1,0)	88 (1,3)	100 (3,0)
Communauté française	▼	▼	▼	▼	●	●	●	●	●	▲

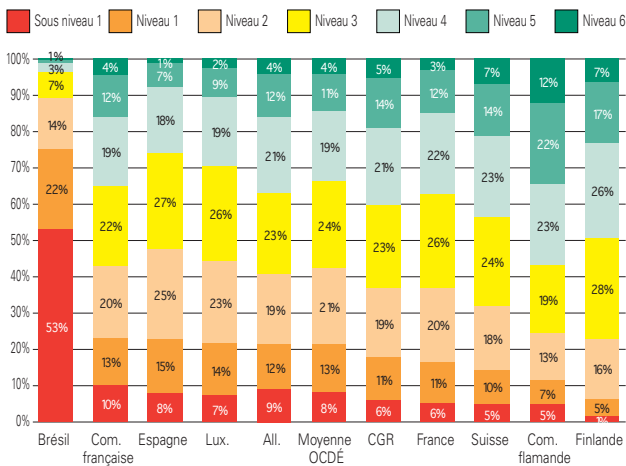
Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de la performance moyenne en mathématiques.

* Les pays de comparaison sont choisis conformément aux recommandations du rapport de recherche définissant les indicateurs (Delvaux et al., 2004) : pays limitrophes ou européens, communautés belges, pays présentant des résultats particulièrement élevés ou faibles.

** Il s'agit de l'erreur de mesure associée à chaque statistique. Elle permet de dire si des différences de résultats sont significatives ou non : ainsi, les scores moyens « bruts » de la Communauté française et de l'Espagne sont différents, mais les marges d'erreurs associées à ces scores ne permettent pas de conclure à de réelles différences.

Mode de lecture : la performance moyenne de la Communauté française est significativement supérieure (▲), comparable (●), ou significativement inférieure (▼) à celle du pays de comparaison. Le degré de certitude est de 95 %.

Figure 2. Répartition des élèves de 15 ans selon leur niveau de compétence en mathématiques dans une sélection de pays – 2003



Les pays sont classés par ordre décroissant, en fonction de la proportion d'élèves sous le niveau 2 de mathématiques.

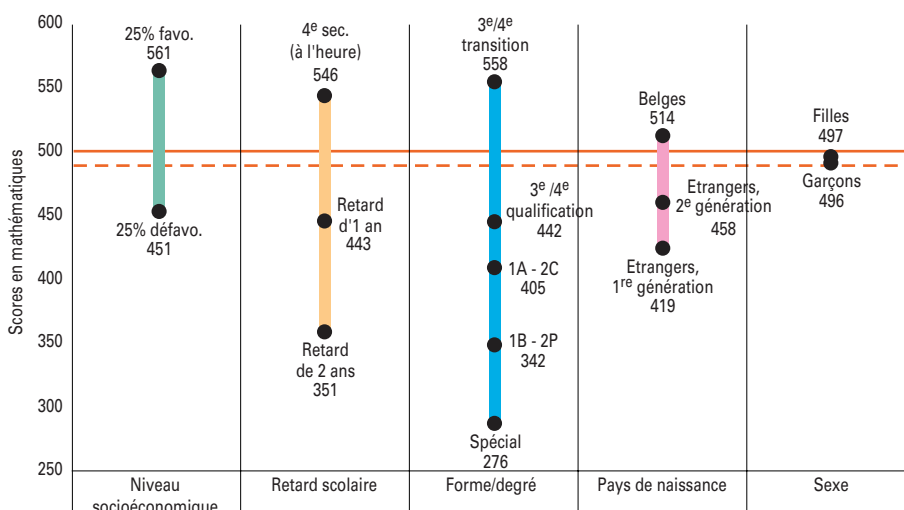
Mode de lecture : en CF, la proportion d'élèves de 15 ans sous le niveau 1 de math. est de 10 % ; elle est de 8 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Figure 3. Répartition des élèves de 15 ans selon leur niveau de compétence en mathématiques, en fonction de la section et l'année d'études, Communauté française – 2003

	Qualification		Transition	
	3 ^e année	4 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Niveau 6	-	-	1 % (0,7)	10 % (1,6)
Niveau 5	-	4 % (1,0)	6 % (1,4)	24 % (1,5)
Niveau 4	4 % (0,9)	13 % (2,1)	20 % (2,8)	32 % (2,3)
Niveau 3	16 % (2,3)	26 % (2,9)	35 % (2,8)	23 % (1,8)
Niveau 2	30 % (2,8)	35 % (3,3)	26 % (3,2)	9 % (1,2)
Niveau 1	31 % (2,8)	17 % (2,9)	10 % (2,0)	2 % (0,5)
Inf. au niv. 1	19 % (2,6)	6 % (1,6)	2 % (0,8)	-

Mode de lecture : en CF, en 3^e année de l'enseignement de qualification, une majorité d'élèves (cellules grisées) n'atteignent pas le niveau 3 de compétence en mathématiques. Les chiffres entre parenthèses sont les erreurs de mesure.

Figure 4. Performances des élèves de 15 ans en mathématiques, en fonction de caractéristiques individuelles et scolaires en CF – 2003



Mode de lecture : dans chaque colonne, la performance moyenne des élèves en fonction de différentes caractéristiques individuelles ou scolaires est présentée. Par exemple, la 1^{re} colonne compare le score moyen en mathématiques des 25 % d'élèves provenant des familles socioéconomiquement les plus désavantagées à celui des 25 % d'élèves provenant des familles les plus favorisées.

17. Compétences en sciences des élèves de 5^e primaire

En début de 5^e année primaire, la maîtrise des compétences scientifiques varie fortement selon le type de démarche évaluée. Les élèves sont à l'aise dans la lecture de documents scientifiques, mais éprouvent des difficultés à mobiliser un savoir scientifique. Filles et garçons réussissent tout aussi bien le test. En revanche, les élèves provenant d'un milieu moins favorisé ou ayant déjà connu le redoublement en primaire ont en moyenne des résultats plus faibles.

Depuis 1994, des évaluations externes sont organisées par le Service général du Pilotage du système éducatif. Il s'agit d'évaluations interréseaux¹ qui portent sur différentes disciplines et qui sont menées à différents moments de la scolarité obligatoire. Elles permettent d'établir un bilan des acquis des élèves en début d'année et de degré.

En octobre 2001, une évaluation externe en éveil – initiation scientifique a été administrée aux élèves de 5^e primaire (Ministère de la Communauté française, 2002). Les questions posées aux élèves portaient sur des savoirs et savoir-faire qui ne doivent être pleinement maîtrisés qu'en fin de 6^e primaire. Les résultats d'un échantillon représentatif des écoles de la Communauté française² permettent de dresser un portrait des acquis des élèves dans quatre des six domaines de savoir repris dans les *Socles de compétences* (les êtres vivants; l'air, l'eau, le sol; l'énergie; la matière) pour dix des dix-sept savoir-faire prévus dans ce référentiel³. L'épreuve ne couvre donc pas l'ensemble des compétences en éveil scientifique à certifier en fin de scolarité primaire, mais elle permet déjà de pointer certains points forts et points faibles dans la formation scientifique des jeunes élèves.

Au début du dernier cycle de l'enseignement primaire, le taux moyen de réussite de l'épreuve est de 59 %. La figure 1 présente la répartition des élèves en fonction de leur pourcentage de réussite : un cinquième d'entre eux font preuve d'une bonne maîtrise des compétences évaluées, réussissant plus de 70 % des questions. La majorité des élèves (53 %) ont des scores compris entre 50 et 70 % : chez ces élèves, les compétences attendues en fin de cycle sont en cours de construction en début de 5^e primaire. Un peu plus d'un quart des élèves éprouvent des difficultés : ils réussissent moins de la moitié des questions. Pour ces élèves, le développement des compétences en sciences risque de poser problème.

L'examen des scores moyens pour différentes sous-échelles de compétences (figure 5), montre que les résultats varient fortement en fonction de la démarche scientifique sollicitée. La distribution des résultats aux différentes sous-échelles (figure 2 à 4) permet d'affiner ce diagnostic. Trois quarts des élèves réussissent les questions impliquant la lecture de documents scientifiques⁴. Les questions requérant l'interprétation et le traitement de données scientifiques⁵ sont nettement moins maîtrisées, puisque plus de la moitié des élèves ont un taux de réussite inférieur à 50 %. La mobilisation d'un savoir scientifique (pour lui-même ou en contexte)⁶ semble être un exercice très peu familier en début de 5^e primaire : 85 % des élèves ont des résultats inférieurs à 50 % pour cette sous-échelle qui présente la particularité, par rapport aux autres sous-échelles, de faire davantage intervenir les connaissances scientifiques des élèves.

Les résultats peuvent également être déclinés en fonction du contexte socioéconomique des classes, tel qu'il est décrit par les enseignants. Les données (figure 6) indiquent que les classes des écoles en discrimination positive, ainsi que celles où une grande proportion d'élèves vivent dans un environnement défavorisé⁷, ont des résultats moyens légèrement inférieurs aux autres classes. Ce type de classes représente entre 15 et 20 % de l'échantillon.

Les questions posées aux élèves sur eux-mêmes et leurs familles permettent de mesurer les écarts de réussite en fonction de caractéristiques individuelles, familiales ou scolaires. La figure 7 montre que les filles et les garçons réussissent tout aussi bien le test. En revanche, les pourcentages de réussite aux items sont plus faibles pour les élèves dont le niveau socioculturel (estimé par le nombre de livres dans les familles) est moindre, pour les élèves qui ne parlent pas le français chez eux, et pour ceux qui ont connu le redoublement.

1 Ces évaluations s'adressent à l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française, quel que soit leur réseau.

2 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 5^e année de l'enseignement primaire ordinaire. Les résultats sont quant à eux calculés à partir d'un échantillon composé de 3 298 élèves. Ces élèves sont répartis dans 198 classes et 120 écoles.

3 Il s'agit des savoir-faire C1 (Formuler des questions...), C2 (Identifier des indices), C3 (Agencer des indices), C5 (Concevoir une procédure expérimentale), C9 à C11 (Repérer et noter une information sur la base de différents supports), C12 (Classer de manière scientifique), C13 (Mettre en évidence des relations entre variables) et C15 (Valider des résultats). Pour une description exhaustive des savoir-faire évalués, se reporter aux Socles de compétences.

4 La sous-échelle « Lecture de documents scientifiques » porte sur le repérage et la notation correcte d'informations issues d'écrits, graphiques, croquis ou schémas à caractère scientifique.

5 La sous-échelle « Interprétation et traitement de données » implique l'identification d'indices, la conception ou l'adaptation d'une procédure expérimentale ou la validation de résultats de recherche.

6 Les items de la sous-échelle « Mobilisation d'un savoir scientifique en contexte » présentent la spécificité de mobiliser particulièrement les savoirs scientifiques. Les questions requièrent d'agencer des indices afin de formuler une question, une hypothèse ou de trier des éléments en vue de les classer de manière scientifique.

7 Les enseignants ont indiqué la proportion d'élèves de leur classe vivant « dans des conditions de vie précaires (parents au chômage, problèmes sociaux...) ».

Figure 1. Répartition des élèves de 5^e primaire en fonction de leurs pourcentages de réussite en sciences – 2001

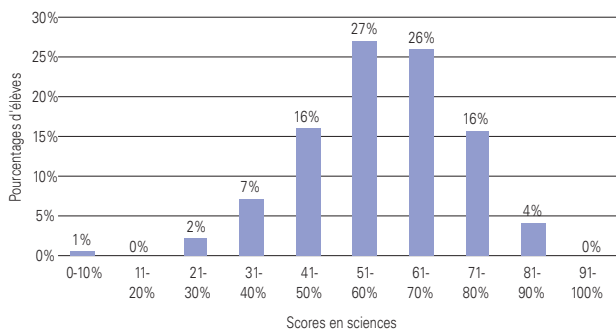


Figure 2. Répartition des élèves de 5^e primaire en fonction de leurs pourcentages de réussite pour la sous-échelle « Lecture de document scientifiques » – 2001

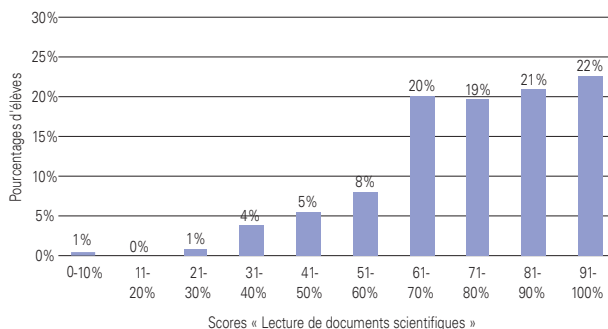


Figure 3. Répartition des élèves de 5^e primaire en fonction de leurs pourcentages de réussite pour la sous-échelle « Interprétation et traitement de données » – 2001

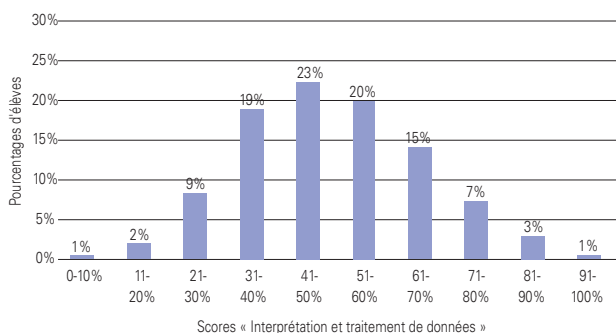
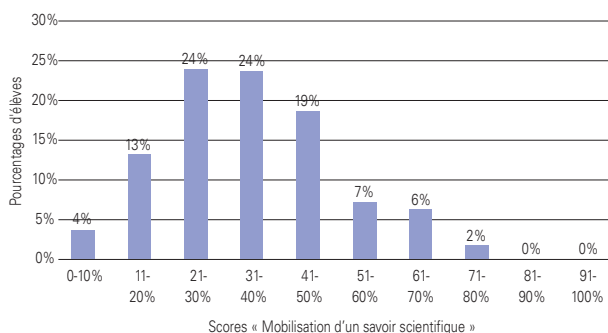


Figure 4. Répartition des élèves de 5^e primaire en fonction de leurs pourcentages de réussite pour la sous-échelle « Mobilisation d'un savoir scientifique » – 2001



Mode de lecture (exemple pour la figure 1) : vingt-six pour cent des élèves ont un taux de réussite compris entre 61 et 70 %. Septante-quatre pour cent des élèves ont un score supérieur à 50 %.

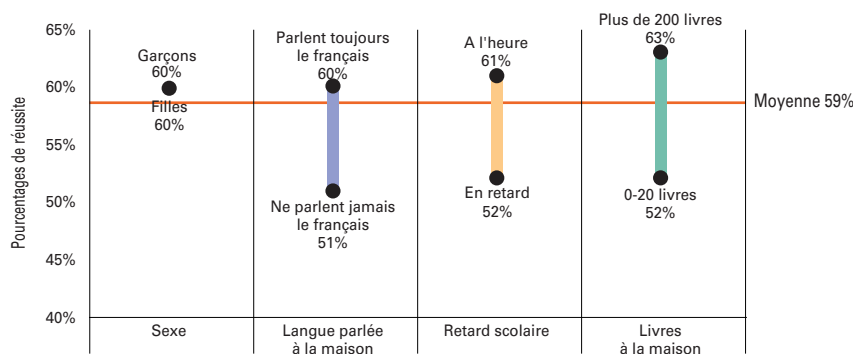
Figure 5. Pourcentages de réussite globaux et aux trois sous-échelles de sciences en 5^e primaire – 2001

	% moyens de réussite
Résultats globaux en sciences	59 %
Sous-échelle « Lecture de documents scientifiques » (Savoir-faire C9, C10, C11)	74 %
Sous-échelle « Interprétation et traitement de données » (Savoir-faire C2, C5, C15)	49 %
Sous-échelle « Mobilisation d'un savoir scientifique en contexte » (Savoir-faire C3, C12)	35 %

Figure 6. Pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des classes de 5^e primaire – 2001

	Score moyen des classes	% de classes dans l'échantillon
Classes en discrimination positive	55 %	15 %
Classes qui ne sont pas en discrimination positive	60 %	85 %
Classes où plus de 40 % des élèves sont en situation de vie précaire	56 %	19 %
Classes où moins de 40 % des élèves sont en situation de vie précaire	60 %	81 %

Figure 7. Pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des élèves de 5^e primaire – 2001



Mode de lecture : chaque colonne présente les scores moyens de catégories d'élèves contrastées. Par exemple, la 2^e colonne montre que les élèves qui ne parlent pas le français chez eux ont un taux moyen de réussite de 51 %. Ceux qui disent parler le français chez eux ont un taux moyen de réussite de 60 %.

18. Compétences en sciences des élèves de 1^{re} secondaire A

Au début de la 1^{re} secondaire A, les élèves trouvent facilement une information dans un document scientifique. Par contre, une grande majorité d'élèves éprouvent des difficultés pour les questions nécessitant la mise en œuvre de démarches logiques ou des mises en relations complexes à partir de supports scientifiques. Les filles et les garçons ont des résultats comparables, et il ne semble pas non plus y avoir de différence d'attitudes à l'égard des sciences. Par contre, un écart conséquent sépare les élèves de milieux modestes des élèves les plus privilégiés.

Depuis 1994, des évaluations externes sont organisées par le Service général du Pilotage du système éducatif. Il s'agit d'évaluations interréseaux¹ qui portent sur différentes disciplines et qui sont menées à différents moments de la scolarité obligatoire. Elles permettent d'établir un bilan des acquis des élèves en début d'année et de degré.

Les acquis des élèves de l'enseignement secondaire sont ici évalués via les résultats de l'évaluation externe portant sur la formation scientifique menée en octobre 2003 (Ministère de la Communauté française, 2004)². L'évaluation a concerné tous les élèves fréquentant la 1^{re} A. L'épreuve articule quatre des six domaines de savoir (les êtres vivants; l'énergie; la matière; l'air, l'eau, le sol) et sept des dix-sept savoir-faire³ repris dans les *Socles de compétences*. Elle fournit un bon diagnostic (même si partiel) du chemin parcouru et permet de baliser celui qu'il reste à parcourir avant la fin du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire.

Au début de la 1^{re} secondaire A, le taux de réussite moyen des élèves est de 54 %. Comme l'indique la figure 1, la majorité des élèves (61 %) ont des résultats supérieurs à 50 %. Certains d'entre eux (14 %) font preuve d'une bonne maîtrise des savoirs et savoir-faire requis à la fin du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, avec un score supérieur à 70 %. Par contre, près de 40 % des élèves ont un score inférieur à 50 %. Ces élèves éprouvent des difficultés par rapport à la plupart des compétences évaluées.

Les différentes questions ont été regroupées en fonction du type de compétences mobilisées. L'analyse des taux de réussite moyens (figure 6) et de la répartition des résultats (figures 2 à 5) pour les différentes sous-échelles de sciences aide à mieux identifier les compétences qui sont généralement bien maîtrisées et celles qui restent largement à construire avant la fin du 1^{er} degré. Ainsi, retrouver une information simple à partir d'un support scientifique (texte, tableau ou graphique)⁴ ne pose généralement pas de problème. Avec des taux de réussite moyens fluctuant entre 50 et 60 %, la mobilisation d'un savoir scientifique (pour lui-même ou en relation avec un savoir-faire)⁵ et l'interprétation et le traitement de plusieurs données⁶ semblent être en cours de construction. Par contre, la grande majorité des élèves de 1^{re} A ne se montrent pas encore capables de mettre en œuvre des démarches logiques ou des mises en relation complexes à partir de supports scientifiques, comme par exemple imaginer une expérience scientifique simple ou valider les résultats d'une expérience en interprétant un graphique⁷.

Les informations présentées dans les figures 7 et 8 indiquent que la maîtrise des acquis scientifiques n'est pas indépendante des caractéristiques des élèves et de leurs classes. Toutes les variables traduisant un contexte socioéconomique et socioculturel moins favorisé ou un parcours scolaire différencié sont liées à des différences de résultats conséquentes.

Deux éléments intéressants restent à pointer : à ce stade de la scolarité, on n'observe pas de différences d'acquis entre les filles et les garçons, et l'intérêt pour les sciences (mesuré via les déclarations des élèves concernant leurs pratiques et leurs attitudes par rapport aux sciences) n'est pas corrélé avec le sexe des élèves. Dans leur recension de diverses études internationales évaluant les compétences en sciences, Blondin et Lafontaine (2005) concluent notamment que les différences de performances garçons/filles, généralement en faveur des premiers, augmentent fortement au fil de la scolarité. Le fait qu'il ne semble pas (encore) y avoir de différence liée au sexe au début de l'enseignement secondaire en Communauté française est sans doute un élément de réflexion intéressant pour les enseignants du secondaire.

1 Ces évaluations s'adressent à l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française, quel que soit leur réseau.

2 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 1^{re} année A de l'enseignement secondaire ordinaire. Les résultats sont quant à eux calculés à partir d'un échantillon composé de 3 366 élèves. Ces élèves sont répartis dans 166 classes et 132 écoles.

3 Il s'agit des savoir-faire C5 (Concevoir une procédure expérimentale), C9 à C11 (Repérer et noter une information sur la base de différents supports), C12 (Classer de manière scientifique), C13 (Mettre en évidence des relations entre variables) et C15 (Valider des résultats). Pour une description exhaustive des savoir-faire évalués, se reporter aux Socles de compétences.

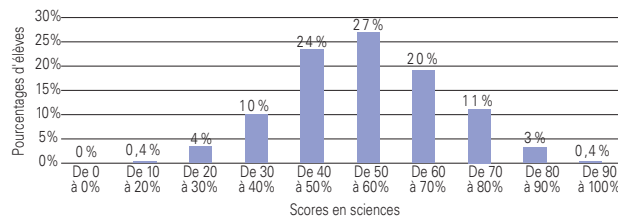
4 La sous-échelle « Lecture de documents scientifiques » concerne l'identification d'une information issue d'un tableau, d'un graphique ou d'un écrit à caractère scientifique.

5 La sous-échelle « Mobilisation d'un savoir scientifique » évalue la restitution de connaissances ou la comparaison et le tri d'informations en mobilisant un savoir dans les domaines des états de la matière et de la classification des êtres vivants. Cette échelle concerne aussi l'analyse de croquis relatifs aux états de la matière et à l'organisme.

6 La sous-échelle « Interprétation et traitement de données » fait appel à l'identification fine d'informations présentées dans des tableaux, graphiques ou documents à caractère scientifique; à l'interprétation de résultats ou de données scientifiques et à la mise en relation de résultats d'expériences ou de données scientifiques.

7 La sous-échelle « Réflexions complexes » requiert de mettre en œuvre un raisonnement logique adapté aux sciences (comme la validation de résultats de recherche, l'adaptation d'un dispositif expérimental) ou d'effectuer des mises en relation et interprétations complexes.

Figure 1. Répartition des élèves de 1^{re} secondaire A en fonction de leurs pourcentages de réussite en sciences – 2003



Mode de lecture (exemple pour la figure 1) : onze pour cent des élèves ont un score compris entre 71 et 80 %. Soixante et un pour cent des élèves ont un score supérieur à 50 %. Près de 40 % des élèves ont un score inférieur à 50 %.

Répartition des élèves de 1^{re} secondaire A en fonction leurs pourcentages de réussite par sous-échelle :

Figure 2. Lecture de documents scientifiques – 2003

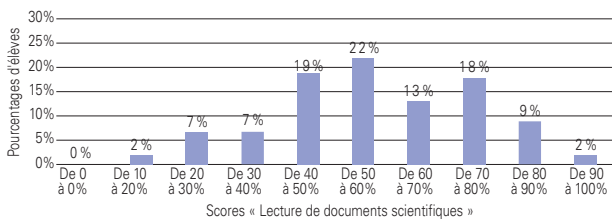


Figure 3. Mobilisation d'un savoir scientifique – 2003

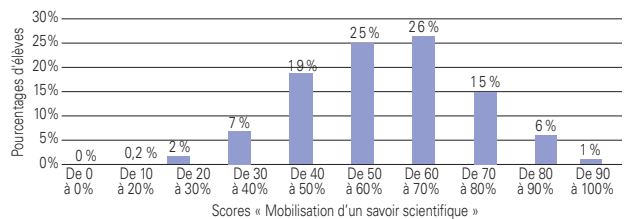


Figure 4. Interprétation et traitement de données – 2003

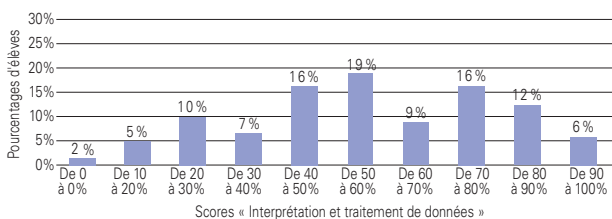


Figure 5. Réflexions complexes – 2003

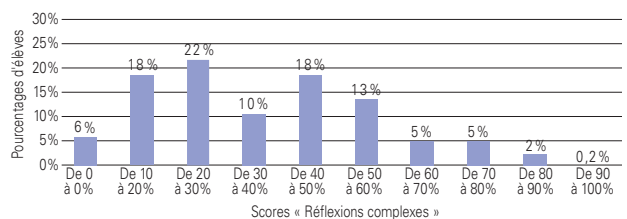


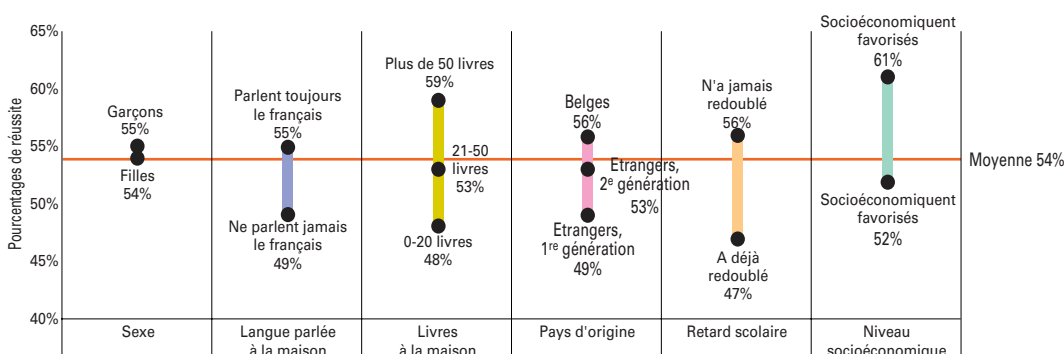
Figure 6. Pourcentages de réussite globaux et aux quatre sous-échelles de sciences en 1^{re} secondaire A – 2003

	% moyens de réussite
Résultats globaux en sciences	54 %
Sous-échelle « Lecture de documents scientifiques » (Savoir-faire C9, C10)	73 %
Sous-échelle « Mobilisation d'un savoir scientifique » (Savoir-faire C11, C12)	59 %
Sous-échelle « Interprétation et traitement de données » (Savoir-faire C5, C9, C10, C13, C15)	56 %
Sous-échelle « Réflexions complexes » (Savoir-faire C5, C9, C10, C12, C13, C15)	37 %

Figure 7. Pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des classes de 1^{re} secondaire A – 2003

	Score moyen des classes	% de classes dans l'échantillon
Classes en discrimination positive	49 %	14 %
Classes qui ne sont pas en discrimination positive	58 %	86 %
Classes où plus de 40 % des élèves ont déjà redoublé	47 %	24 %
Classes où moins de 40 % des élèves ont déjà redoublé	60 %	76 %

Figure 8. Pourcentages de réussite en fonction des caractéristiques des élèves en 1^{re} secondaire A – 2003



Mode de lecture : chaque colonne présente les scores moyens de catégories d'élèves contrastées. Par exemple, la 2^e colonne montre que les élèves qui ne parlent pas le français chez eux ont un taux moyen de réussite de 49 %. Ceux qui disent parler le français chez eux ont un taux moyen de réussite de 55 %.

19. Obtention du Certificat d'Études de Base

En 2004, 47 668 élèves, soit près de 94 % de l'effectif de 6^e année de l'enseignement primaire ordinaire, ont obtenu le Certificat d'Études de Base (CEB). Sur les six dernières années, ce taux varie peu et est en moyenne de 93,3 %. Sur les 53 795 élèves inscrits en 5^e primaire en 2001-2002, 88,1 % obtiennent le CEB en 2 ans, pour 93,3 % en 3 ans et 3 597 élèves quittent le primaire sans CEB. L'enseignement secondaire octroie également le CEB : à 2 939 élèves de 1B et 1 275 élèves de 2P. En 1B, ces élèves ont un âge moyen de 14 ans et en 2P de 15 ans.

Dans l'enseignement ordinaire, le Certificat d'Études de Base (CEB) peut être octroyé en fin de 6^e primaire mais aussi en 1^{er} et 2^e années de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement spécialisé, le CEB est parfois délivré en fin de primaire, parfois au cours du secondaire.

L'obtention du CEB est envisagée ici sous quatre angles. Premièrement, la figure 1 fournit, par sexe, le nombre de CEB délivrés au terme de chaque année d'études et dans chaque type d'enseignement : en 2004, en 6^e année primaire de l'enseignement ordinaire, 47 668 enfants obtiennent le CEB; dans le 1^{er} degré du secondaire, c'est le cas pour 2 939 élèves de 1B et 1 275 de 2P; quant à l'enseignement spécialisé, il délivre très peu de CEB en primaire (238), un peu plus en secondaire (289 pour les garçons et 166 pour les filles).

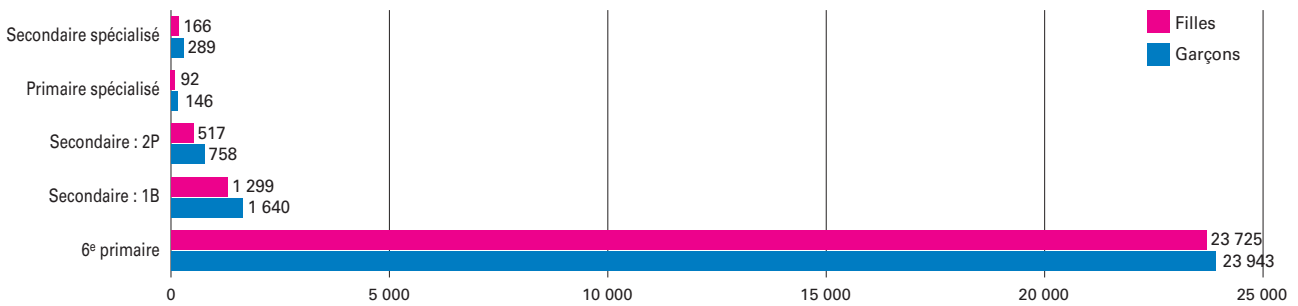
Deuxièmement, la figure 2 présente l'évolution sur six ans (1999-2004) du taux d'obtention du CEB à l'issue de la 6^e primaire. Sur les 6 années scolaires considérées, le taux moyen d'obtention du CEB des élèves de 6^e est de 93,3 %, filles et garçons confondus. Il varie peu : l'écart le plus grand est de 2,1 points (94,0 % en 2004, 91,9 % en 2000). La différence entre les sexes est à l'avantage des filles : en moyenne, sur les six ans, 94,0 % des filles obtiennent le CEB en fin de 6^e primaire contre 92,7 % des garçons.

Troisièmement, l'obtention du CEB n'étant pas systématique en primaire, une analyse du parcours et de la certification d'élèves inscrits en 5^e primaire a été réalisée¹ (figure 3). Sur l'ensemble de la cohorte des 53 795 élèves de 5^e année en 2001-2002, 1 349 quittent le primaire en fin d'année scolaire, 1 840 redoublent et 50.606 passent en 6^e. Parmi ces derniers, en 2002-2003, 47 388 obtiennent le CEB, 1 998 quittent le primaire et 1 220 redoublent la 6^e. De ce fait en 2003-2004, de la cohorte de départ, 2 990 élèves se trouvent encore en 6^e primaire, dont 2 811 obtiennent le CEB et 179 quittent le primaire sans CEB. On peut ainsi calculer un taux de certification pour la cohorte de 5^e primaire de 2001-2002. Il est de 88,1 % en 2 ans et de 93,3 % en 3 ans. L'approche permet aussi d'évaluer le nombre d'élèves qui, en 5^e ou en 6^e, quittent l'enseignement primaire sans CEB : de la cohorte de départ, 2,6 % quittent à la fin de la 5^e et près de 4,1 % à la fin de la 6^e. On peut émettre l'hypothèse qu'une majorité de ces 3 597 élèves sans CEB a gagné l'enseignement secondaire.

Quatrièmement, une étude de l'obtention du CEB est possible par âges pour les deux premières années de l'enseignement secondaire ordinaire. En 2004, 4 214 CEB ont en effet été octroyés en 1B et 2P, les trois quarts en 1B. Les figures 4 et 5 présentent la répartition des âges en fonction de l'année d'études au terme de laquelle les élèves obtiennent ce certificat. En 1^{re} année (figure 4), 45 % des élèves qui reçoivent le CEB ont 14 ans, soit 2 ans de retard sur l'âge normal d'obtention de ce certificat. En 2^e année (figure 5), 27 % des élèves qui obtiennent le CEB ont 14 ans et 53 % ont 15 ans, soit 3 ans de retard. Dans l'enseignement secondaire, le CEB est donc majoritairement délivré en 1B et ce, à des élèves ayant 14 ans. Cet âge de 14 ans est d'ailleurs, tant pour les filles que pour les garçons, l'âge moyen auquel le CEB est obtenu dans l'enseignement secondaire.

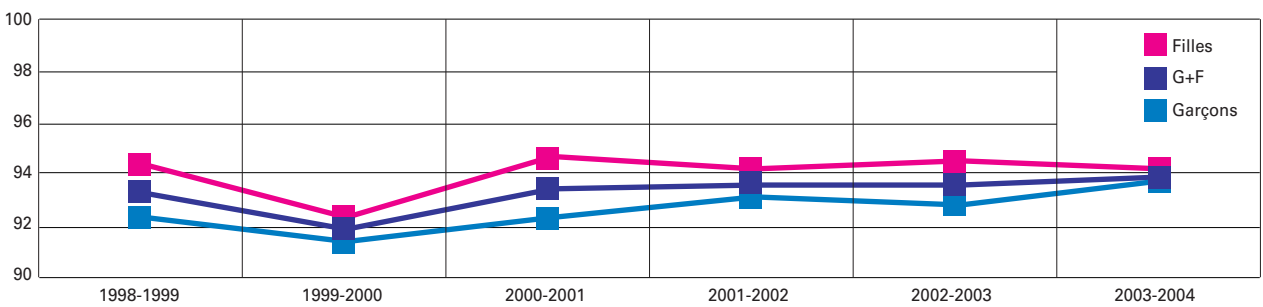
1 Cette analyse consiste en une reconstitution d'une quasi-cohorte d'élèves, reposant sur les hypothèses suivantes : le système est considéré comme fermé (pas d'entrée de nouveaux élèves en 5^e ou 6^e primaire, pas de sortie par émigration ou décès); les élèves redoublent au plus une fois en 5^e ou en 6^e primaire; les taux de redoublement et de certification sont les mêmes pour tous les élèves d'une année d'études, pour une année scolaire donnée (redoublants ou non). Pour des informations supplémentaires, voir l'annexe de cet indicateur sur <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp>

Figure 1. Nombre de CEB délivrés par sexe, selon les types, niveaux d'enseignement et années d'études
Année de certification 2004



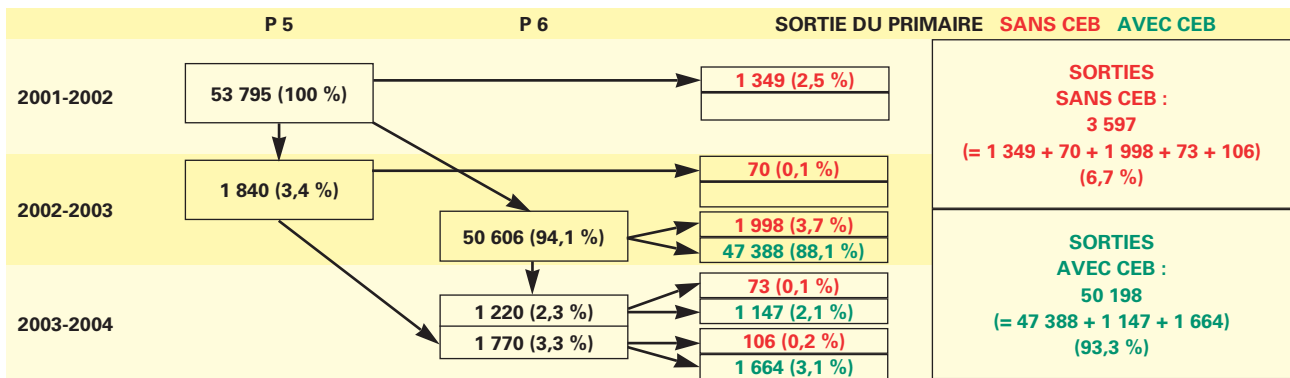
Mode de lecture : en 2004, 23 725 filles de 6^e primaire obtiennent le CEB. Dans le spécialisé, le CEB est délivré à 166 filles du secondaire.

Figure 2. Évolution du taux d'obtention du CEB en 6^e primaire, par sexe, sur la base des effectifs de 6^e année
Années de certification 1999 à 2004



Mode de lecture : en 2004, 94 % des élèves de 6^e primaire obtiennent un CEB, soit 94,2 % de filles et 93,7 % de garçons.

Figure 3. Parcours des élèves inscrits en 5^e primaire en 2001-2002 jusqu'à leur sortie du primaire, avec ou sans certificat d'études de base (CEB)



Mode de lecture : des 53 795 élèves qui se trouvent en 5^e primaire en 2001-2002, 50 198 obtiennent le CEB et 3 597 quittent l'enseignement primaire sans CEB.

Figure 4. Obtention du CEB en 1B - Proportions par âges
Année de certification 2004

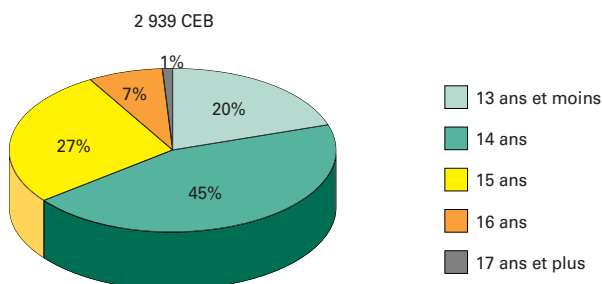
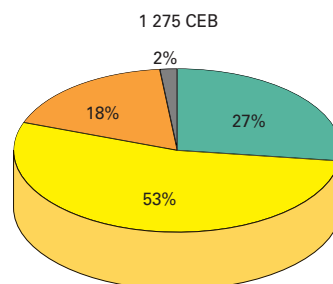


Figure 5. Obtention du CEB en 2P - Proportions par âges
Année de certification 2004



Mode de lecture : parmi les élèves qui obtiennent le CEB en fin de 1B, 45 % ont 14 ans. Quand ils obtiennent le CEB en fin de 2P, les élèves ont majoritairement 15 ans (53 %).

20. Rythmes scolaires individuels et types de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice

Lorsqu'ils reçoivent un certificat de 6^e année du secondaire, nombre d'élèves ont accumulé au moins un an de retard : c'est le cas de plus de la moitié des garçons. Des différences dans ce rythme individuel existent cependant entre les sections d'enseignement : dans la section de transition, une majorité d'élèves sont « à l'heure » alors que l'image est inversée pour la section de qualification. Par ailleurs, deux traits caractérisent la section de qualification : d'abord, la majorité des élèves de cette section se dote de la double certification (certificat de qualification et certificat d'études ou d'enseignement) ; ensuite, un lien se dessine, surtout en technique de qualification, entre la double certification et le rythme scolaire individuel, les plus jeunes étant plus enclins à décrocher les deux certificats.

Glossaire

- Sections et formes d'enseignement : dans l'enseignement secondaire ordinaire, deux sections existent. La section de transition regroupe les formes générale, artistique de transition et technique de transition qui préparent à l'enseignement supérieur. La section de qualification regroupe les formes artistique de qualification, technique de qualification et professionnelle, dont la finalité est davantage de préparer à la vie active.
- CESS : Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur délivré en 6^e année de l'enseignement de transition ou de l'enseignement artistique et technique de qualification. Il donne accès à l'enseignement supérieur de type court et de type long.
- CE : Certificat d'Études délivré en 6^e année de l'enseignement professionnel, sanctionnant une année d'études réussie sans obtention du CQ6. Le CE peut donner accès à la 7^e année de l'enseignement professionnel.
- CQ6 : Certificat de Qualification obtenu au terme d'une 6^e année de l'enseignement professionnel ou de l'enseignement artistique et technique de qualification. Le CQ6 est spécifique à l'option choisie et peut être valorisé sur le marché de l'emploi. La présentation de l'examen qui le délivre est optionnelle.

Le rythme scolaire individuel est la présence ou l'absence de retard scolaire. Les élèves qui ont 18 ans ou moins lorsqu'ils reçoivent leur certificat de 6^e sont dits « au moins à l'heure », ceux qui ont 19 ans sont dits « en retard d'un an » et ceux qui ont plus de 19 ans « en retard de plus d'un an ». Par ailleurs, la finalité de l'enseignement et la certification diffèrent selon la section et la forme d'enseignement. L'enseignement général, artistique de transition et technique de transition délivre le CESS, l'enseignement artistique et technique de qualification délivre le CESS et/ou un CQ6, l'enseignement professionnel permet d'obtenir un CE et/ou un CQ6. Ces certificats n'ont en principe pas les mêmes débouchés : c'est l'éventualité d'une valorisation sur le marché de l'emploi pour les CQ6, l'enseignement supérieur pour le CESS, la 7^e professionnelle pour le CE. Tels que présentés ici, les calculs concernant ces certificats ont été effectués pour l'année scolaire 2003-2004.

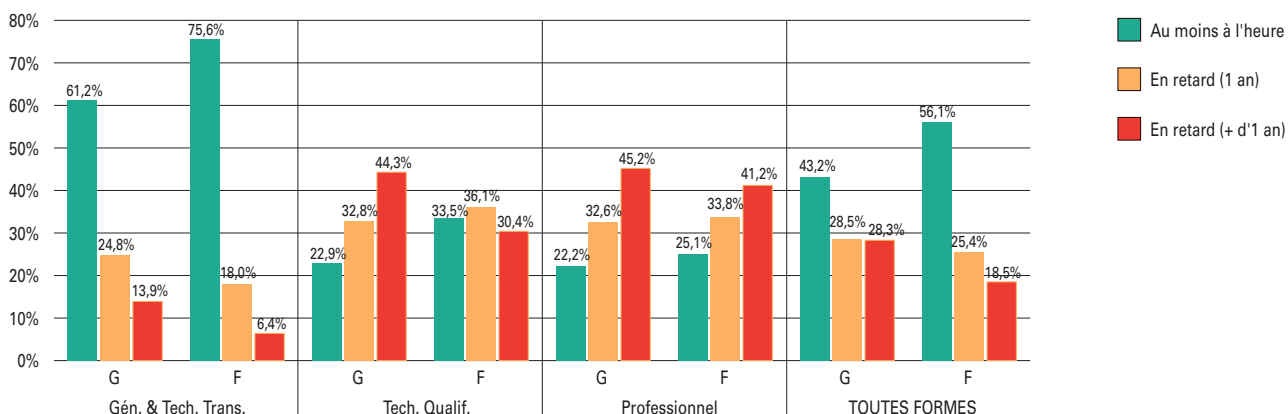
La figure 1 montre que, toutes sections et formes confondues, sont à l'heure 56,1 % des filles et 43,2 % des garçons qui reçoivent un certificat de fin de 6^e année. En distinguant les sections, on voit que les diplômés à l'heure sont majoritaires seulement dans l'enseignement de transition (75,6 % des filles et 61,2 % des garçons) et que la différence en faveur des filles à l'heure persiste dans toutes les sections. Le ralentissement du rythme scolaire individuel montre par contre des nuances selon le sexe dans les formes de qualification. Ainsi, au terme du technique de qualification, la majeure partie des filles affiche un retard d'1 an tandis que la majeure partie des garçons a un retard de 2 ans. En professionnel, les diplômés de 6^e, filles et garçons, ont le plus souvent un retard de 2 ans.

La figure 2 indique la proportion d'élèves qui, dans les formes qualifiantes, obtiennent les différents types de certificats. On voit que la majorité des élèves a la double possibilité d'accéder à l'emploi (CQ6) et soit à la 7^e année professionnelle (CE), soit à l'enseignement supérieur (CESS). Quand un seul certificat est obtenu, il s'agit, en professionnel, du CE, en technique de qualification, du CESS. Ceux qui n'obtiennent que le CQ6 sont au plus 5 %. Ainsi, dans cette filière censée préparer à une profession, 95 % des élèves peuvent poursuivre des études même si la majorité d'entre eux s'arme aussi de la possibilité d'un accès à l'emploi. Pourtant, une différence apparaît lorsqu'on compare les diplômes obtenus par les filles et par les garçons, surtout dans l'enseignement professionnel : les garçons sont plus nombreux à obtenir la double certification (74,9 % contre 58,2 %) et les filles plus nombreuses à obtenir le CE qui peut donner accès à des études supplémentaires. Un profil similaire mais moins marqué apparaît dans l'enseignement technique de qualification.

La possibilité d'accéder au marché de l'emploi offerte par la qualification pourrait lier l'obtention d'un CQ6 à l'âge des élèves, les plus âgés étant peut-être davantage pressés de s'engager dans la vie active. La figure 3 détaille donc la figure 2 en fonction du rythme scolaire individuel des élèves. D'abord, quelle que soit la forme et quel que soit le sexe, on voit que même si l'obtention d'un CQ6 seul est rare, c'est pour le groupe des élèves en retard de plus d'un an qu'elle est la plus fréquente. Mais le constat est identique pour l'obtention du CE seul ou du CESS seul : comparés aux élèves à l'heure ou accusant un retard d'un an, les élèves en retard de plus d'un an sont plus nombreux à recevoir le certificat d'études sans la qualification. Il est donc difficile de lier le retard scolaire à l'obtention préférentielle d'une qualification professionnelle. Tout au plus peut-on dire que les élèves les plus lents ont, plus que les autres, tendance à n'obtenir qu'un seul certificat.

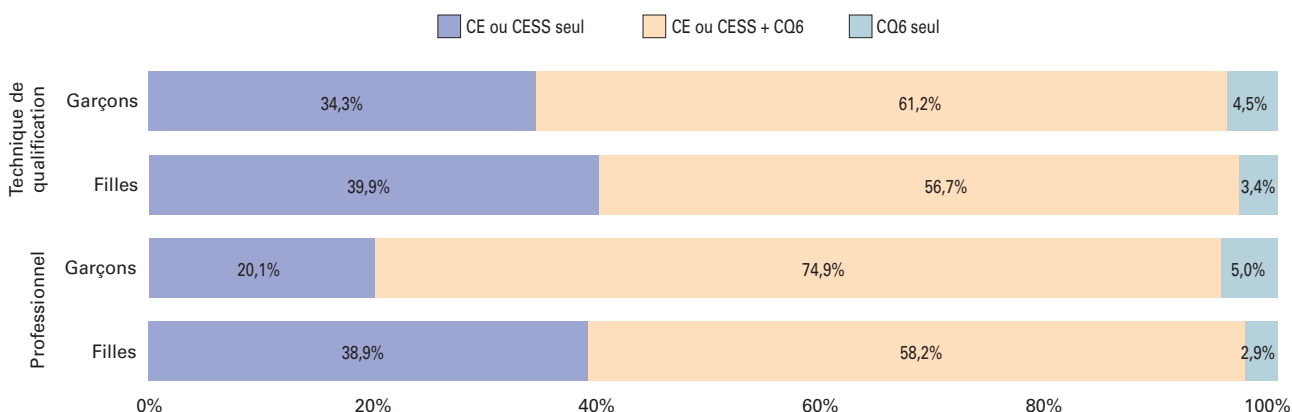
Parallèlement, la figure 3 indique un lien global entre rythme scolaire individuel et double certification. Dans l'enseignement de qualification, la double certification est en effet obtenue par 62,1 % des filles et 70,3 % des garçons à l'heure, par 56,4 % des filles et 64,3 % des garçons en retard d'un an, et par 51,1 % des filles et 54,2 % des garçons en retard de deux ans et plus. Dans l'enseignement professionnel, bien que moins nette, une tendance à la double certification des plus jeunes se dessine aussi pour les garçons. Par contre, dans cette forme d'enseignement, il semble plus difficile de distinguer les filles à l'heure et celles en retard d'une année puisque c'est une faible majorité de filles en retard d'un an qui décroche préférentiellement la double certification.

Figure 1. Rythme scolaire individuel des diplômés de 6^e année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, selon le sexe et la filière d'enseignement - Année scolaire 2003-2004



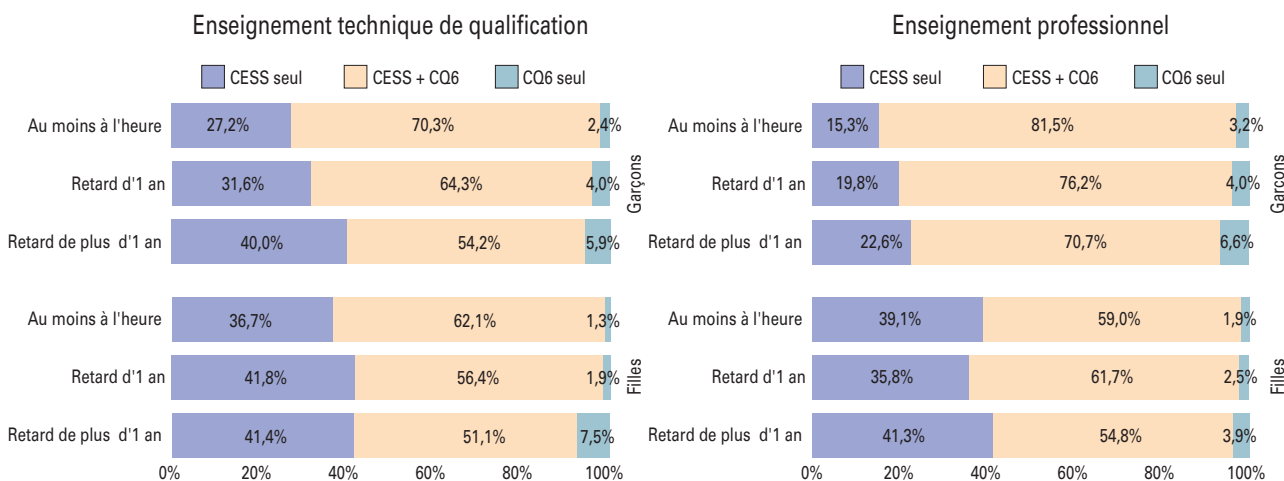
Mode de lecture : en 2003-2004, parmi les filles qui obtiennent un certificat à l'issue de l'enseignement technique de qualification, 30,4 % ont un retard de plus d'1 an (elles ont plus de 19 ans). C'est le cas de 44,3 % des garçons de cette même forme d'enseignement.

Figure 2. Types de certificats obtenus en 6^e année du secondaire, selon le sexe, dans les formes qualifiantes : technique de qualification et professionnel - Année scolaire 2003-2004



Mode de lecture : en 2003-2004, 74,9 % des garçons de 6^e professionnelle obtiennent le Certificat d'Études (CE) et le Certificat de Qualification (CQ6) ; en 6^e technique de qualification, il y en a 61,2 % qui obtiennent la double certification (CESS et CQ6).

Figure 3. Rythme scolaire individuel et types de certificats obtenus dans les deux formes qualifiantes, selon le sexe Année scolaire 2003-2004



Mode de lecture : en 2003-2004, 64,3 % des garçons de 6^e technique de qualification qui obtiennent le CESS et le CQ6 ont un an de retard; ce taux est de 54,2 % pour les garçons qui accusent un retard plus important.

21. Taux de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire de plein exercice

En 2004, les taux de certification en 6^e année du secondaire de plein exercice, sur la base des effectifs de cette année d'études, montrent un ordonnancement des taux de certification entre les formes d'enseignement secondaire, en faveur du général et au détriment du professionnel. Le suivi d'une cohorte d'élèves de 5^e secondaire pendant 4 ans révèle des taux de certification de plus de 80 % pour toutes les formes d'enseignement confondues, mais un taux de moins de 70 % dans l'enseignement professionnel.

Le taux de certification en fin de 6^e année de l'enseignement secondaire est ici approché de deux façons : d'abord, par un taux de certification au terme de la 6^e sur la base des effectifs y afférents, puis par le suivi d'une cohorte d'élèves durant le 3^e degré. Les types de certificats délivrés par les différentes formes d'enseignement de même que l'âge d'obtention de ces certificats font l'objet d'un autre indicateur. Donc, ici, dans les calculs des taux de certification, un élève est comptabilisé comme « certifié » dès lors qu'il obtient au moins un des certificats de 6^e existant dans la forme d'enseignement qu'il fréquente¹.

Sur la base des effectifs de 6^e année, la figure 1 fournit, pour 2004, un « instantané » des taux de certification selon les formes d'enseignement. Ces taux s'ordonnent comme suit : l'enseignement général a le plus haut taux de réussite (93,5 % des élèves) puis viennent le technique de transition (88,9 %), le technique de qualification (88,6 %) et enfin le professionnel dont le taux de certification des élèves de 6^e est de 81,3 %. La différence entre les sexes est à l'avantage des filles dans trois des quatre formes d'enseignement. En technique de transition, filles et garçons réussissent la 6^e de façon similaire.

Les figures 2 et 3 présentent les résultats du suivi de la cohorte des élèves présents, en 2000-2001, en 5^e année du secondaire de plein exercice, dans son cheminement vers la certification de fin de 6^e. La figure 2 présente ce parcours pour toutes les sections et formes d'enseignement confondues. En effet, les élèves qui redoublent la 5^e changent trop souvent de section et/ou de forme pour qu'une analyse par forme soit possible. En cela, l'enseignement professionnel fait exception puisque, dans le professionnel, la réorientation n'est pratiquement possible qu'à l'intérieur de la forme. La figure 3 lui est donc consacrée. Dans ces figures, les flèches noires désignent les redoublements, les bleues les passages en 6^e, les vertes l'accès aux certificats et les rouges les sorties, sans certificat, de l'enseignement de plein exercice². Entre parenthèses figurent les pourcentages de la cohorte que représentent les nombres bruts.

La figure 2 montre que des 52 565 élèves inscrits dans toutes les 5^{es} années du secondaire de plein exercice en 2000-2001, la majorité (73,4 %) passe en 6^e l'année suivante, 17,4 % redoublent la 5^e et 9,2 % quittent l'enseignement de plein exercice. Les élèves passés en 6^e sont 34 323, soit 65,3 % de la cohorte, à décrocher un certificat au terme de l'année scolaire 2001-2002. Durant cette même année scolaire, les sorties du plein exercice sans certificat se dénombrent d'une part en 5^e (2 338), d'autre part en 6^e (1 603). Ensuite, de la cohorte cible, l'année scolaire 2002-2003 accueille, en 6^e, 2 661 redoublants et 6 804 élèves de 5^e. Parmi ces 9 465 élèves, 8 476 décrochent un certificat en fin d'année, alors que 546 élèves quittent le plein exercice sans certificat. Enfin, en 2003-2004, il subsiste de la cohorte 0,8 % d'élèves, c'est-à-dire 444 redoublants de 6^e. Parmi eux, 397 obtiennent le certificat cette année-là. Le taux de certification de l'ensemble de la cohorte s'élève donc à 82,2 % pour les 3 années de certification. Quant au taux de sortie sans certificat, il est de 13,6 % en 5^e et de 4,2 % en 6^e. Ainsi, 17,8 % de la cohorte 2000-2001 ont quitté, sans certificat, l'enseignement de plein exercice durant le 3^e degré du secondaire.

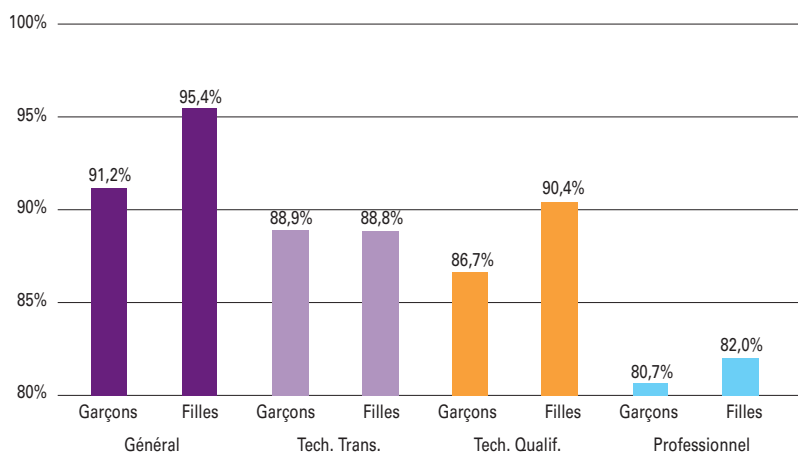
Le suivi des élèves de l'enseignement professionnel de plein exercice fournit les résultats de la figure 3. En 2000-2001, l'effectif est de 11 454 élèves en début de 5^e. L'année suivante, 65,4 % de ces élèves sont en 6^e, 18,8 % redoublent la 5^e et 15,8 % ont quitté l'enseignement de plein exercice. En 2001-2002, 52,5 % de la cohorte décrochent un certificat alors que 691 élèves de 5^e et 776 élèves de 6^e arrêtent leur cursus sans certificat. En 2002-2003, il reste 2 167 élèves de la cohorte en 6^e professionnel : 1 770 d'entre eux obtiennent un certificat en fin d'année alors que 266 abandonnent. Enfin, les 131 élèves de la cohorte (1,2 %) qui, en 2003-2004, redoublent la 6^e sont 106 à recevoir un certificat en fin d'année et 25 à quitter sans certificat. Le taux de certification pour la cohorte est donc, en professionnel, de 68,9 %, le taux de sortie sans certificat en 5^e, de 21,8 % et en 6^e, de 9,3 %. Durant le 3^e degré de l'enseignement professionnel, 31,1 % des élèves de la cohorte ont donc quitté l'enseignement de plein exercice sans certificat.

En conclusion, comme l'évaluation des taux de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire (figure 1), le suivi d'une cohorte d'élèves du 3^e degré (figures 2 et 3) révèle un contraste entre l'enseignement professionnel et les autres formes d'enseignement secondaire. Ainsi, toutes formes d'enseignement confondues, plus de 80 % des élèves du 3^e degré obtiennent un certificat de fin de 6^e et, dans l'ensemble, les abandons ne dépassent pas 14 % en 5^e et 4 % en 6^e. Par contre, dans l'enseignement professionnel, moins de 70 % des élèves décrochent un certificat de fin de 6^e, plus d'1 élève sur 5 abandonne en 5^e et près d'1 élève sur 10 quitte sans certificat la 6^e. Cette tendance à l'abandon de la forme professionnelle pourrait être liée, d'une part, au fait qu'elle accueille les élèves les plus âgés qui, à partir de 18 ans, ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, d'autre part, au fait que ces élèves ont la possibilité de poursuivre leur cursus dans l'enseignement en alternance (CEFA, IFAPME).

1 Les certificats de 6^e sont : le CESS : Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur délivré en 6^e année de l'enseignement de transition ou de l'enseignement artistique et technique de qualification ; le CE : Certificat d'Études délivré en 6^e année de l'enseignement professionnel, sanctionnant une année d'études réussie sans obtention du CQ6 ; le CQ6 : Certificat de Qualification optionnel obtenu au terme d'une 6^e année de l'enseignement professionnel ou de l'enseignement artistique et technique de qualification.

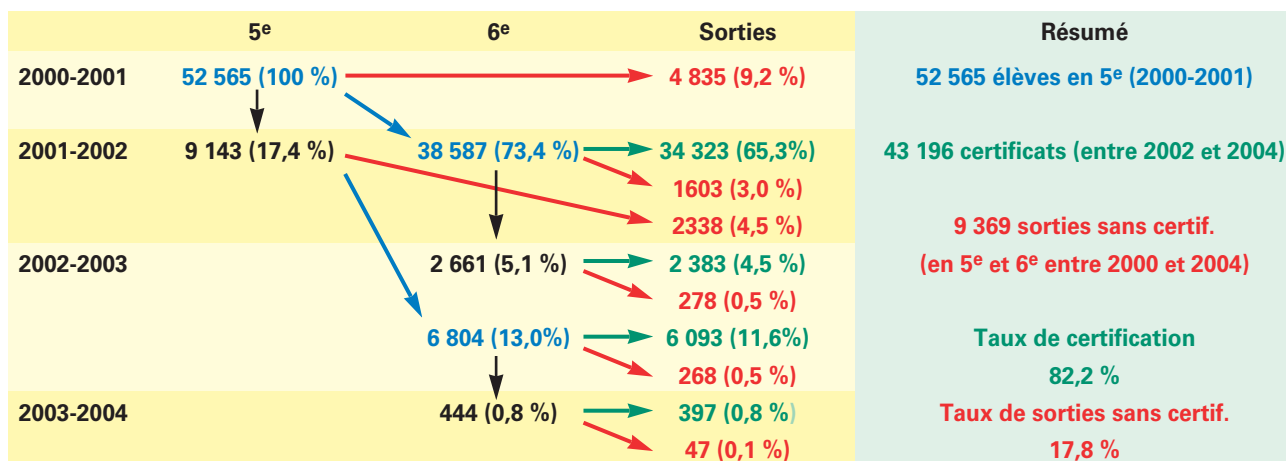
2 L'élève qui quitte l'enseignement de plein exercice peut poursuivre sa scolarité dans l'enseignement en alternance (CEFA, IFAPME).

Figure 1. Certification en 6^e secondaire, par sexe et par forme d'enseignement, en fonction des effectifs de 6^e année
Année de certification 2004



Mode de lecture : en 2004, 95,4 % des filles de 6^e année de l'enseignement général décrochent un certificat en fin d'année. C'est le cas de 82,0 % des filles de 6^e professionnelle.

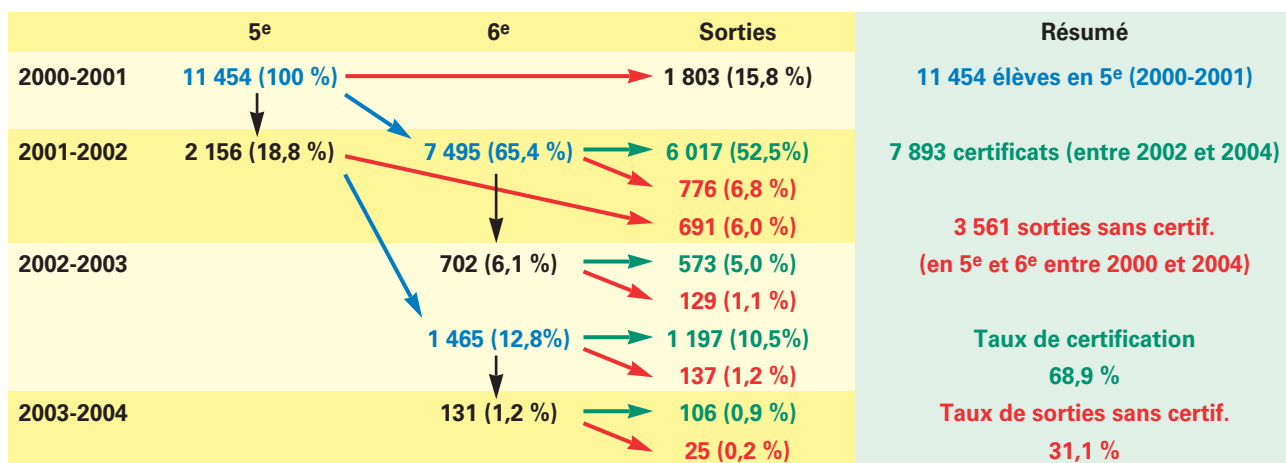
Figure 2. Parcours des élèves présents en 5^e secondaire (toutes formes) en 2000-2001 jusqu'à leur sortie du secondaire, avec ou sans certificat de 6^e



Mode de lecture : des 52 565 élèves de 5^e secondaire en 2000-2001, 65,3 % obtiennent un certificat de 6^e en fin d'année 2001-2002.

Les flèches noires désignent les redoublements, les bleues les passages en 6^e, les vertes l'accès aux certificats et les rouges les sorties, sans certificat, de l'enseignement de plein exercice.

Figure 3. Parcours des élèves présents en 5^e professionnelle en 2000-2001 jusqu'à leur sortie du secondaire, avec ou sans certificat de 6^e



Mode de lecture : des 11 454 élèves de 5^e professionnelle en 2000-2001, 52,5 % obtiennent un certificat de 6^e en fin d'année 2001-2002.

Les flèches noires désignent les redoublements, les bleues les passages en 6^e, les vertes l'accès aux certificats et les rouges les sorties, sans certificat, de l'enseignement de plein exercice.

22. Taux d'accès à l'enseignement supérieur

Le taux d'accès à l'enseignement supérieur est abordé sous deux angles.

Dans la première approche, le « taux d'accès à l'enseignement supérieur des élèves présents à 17 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice » s'élève à 54 %, avec un écart important entre les hommes (49 %) et les femmes (59 %) et d'importants écarts selon la forme d'enseignement secondaire fréquentée (89 % pour les élèves du secondaire général, 55 % pour le technique de transition, 36 % pour le technique de qualification et 4 % pour le professionnel). La seconde approche s'intéresse au « taux d'accès à l'enseignement supérieur des détenteurs du CESS de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice », et ne tient donc compte que des élèves du secondaire ayant obtenu le titre donnant accès au supérieur. Ce taux d'accès est de 74 %, avec un « rattrapage » des hommes, les taux d'accès respectifs des hommes et des femmes étant cette fois de 72 % et 76 %.

Le taux d'accès à l'enseignement supérieur est abordé sous deux angles, chacun apportant un éclairage spécifique sur l'entrée des élèves de l'enseignement secondaire dans l'enseignement supérieur.

La première approche présente le suivi d'une génération, celle des enfants nés en 1982, en Belgique ou à l'étranger, qui, à l'âge de 17 ans, sont présents dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice¹ en Communauté française (en 1999-2000). La figure 1 montre la proportion de cette génération qui accède à l'enseignement supérieur. La cohorte a été subdivisée selon le sexe et la forme d'enseignement secondaire choisie par l'élève au moment de l'observation. Il faut noter que les élèves de 17 ans ainsi observés peuvent se trouver non seulement en 6^e année, ou parfois en 7^e année, mais aussi en 5^e, 4^e ou même en 3^e année de l'enseignement secondaire ordinaire. Ainsi définie, la génération 1982 entre dans l'enseignement supérieur² à partir de l'année académique 2000-2001 et les observations s'étendent jusqu'à l'année 2004-2005, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 22 ans inclus³. L'enseignement supérieur a pour sa part été subdivisé en universités, supérieur hors universités (SHU) de type long et SHU de type court.

La figure 1 montre que le « taux d'accès à l'enseignement supérieur des élèves présents à 17 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice » est au total de 54 % (21 % à l'université, 6 % dans le SHU de type long et 27 % dans le SHU de type court). Il s'élève cependant à 59 % chez les femmes et n'est que de 49 % chez les hommes. Selon la forme d'enseignement secondaire fréquentée par les élèves, le taux d'accès à l'enseignement supérieur varie également. Ainsi, 89 % des élèves du secondaire général accèdent à l'enseignement supérieur, 56 % se dirigeant vers l'enseignement supérieur de niveau universitaire (universités et SHU de type long) et 33 % vers le supérieur de type court. Le taux d'accès des élèves provenant du secondaire technique de transition est par contre seulement de 55 %, dont 17 % s'orientent vers le supérieur de niveau universitaire et 38 % vers le supérieur de type court. Les élèves issus du secondaire technique de qualification accèdent à l'enseignement supérieur à raison de 36 %, dont seulement 2,5 % se dirigent vers le supérieur de niveau universitaire et 33,5 % vers le supérieur de type court. Quant au taux d'accès à l'enseignement supérieur, limité au type court, des élèves provenant du secondaire professionnel, il n'est que d'environ 4 %.

La seconde approche consiste à évaluer la proportion d'élèves détenteurs du CESS qui décident d'entrer dans l'enseignement supérieur. Les élèves choisis pour la figure 2 ont obtenu leur CESS en 2002 dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice en Communauté française. Ils ont été subdivisés selon le sexe et la forme d'enseignement secondaire fréquentée. L'entrée dans l'enseignement supérieur de ces élèves a lieu à partir de l'année académique 2002-2003⁴. Comme précédemment, l'enseignement supérieur a été subdivisé en universités, SHU de type long et SHU de type court.

Tout à fait logiquement, puisqu'on ne tient compte que des élèves du secondaire ayant obtenu le droit d'accéder au supérieur, la figure 2 présente des taux supérieurs à la première approche. Ainsi, le « taux d'accès à l'enseignement supérieur des détenteurs du CESS de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice » s'élève au total à 74 % (29 % à l'université, 7 % dans le SHU de type long et 38 % dans le SHU de type court). Il est de 76 % chez les femmes et de 72 % chez les hommes. Les détenteurs du CESS délivré par l'enseignement secondaire général sont 98 % à accéder au supérieur, dont 60 % se dirigent vers le supérieur de niveau universitaire et 38 % vers le supérieur de type court. Le taux d'accès des élèves détenteurs d'un CESS du secondaire technique de transition est, quant à lui, de 79 %, dont 20 % s'orientent vers le supérieur de niveau universitaire et 59 % vers le supérieur de type court. Le taux d'accès des élèves détenteurs d'un CESS du secondaire technique de qualification est de 46 %, dont 2,5 % se dirigent vers le supérieur de niveau universitaire et 43,5 % vers le supérieur de type court. Quant au taux d'accès à l'enseignement supérieur, limité au type court, des élèves ayant obtenu un CESS en fin d'enseignement secondaire professionnel, il n'est que de 12,5 %.

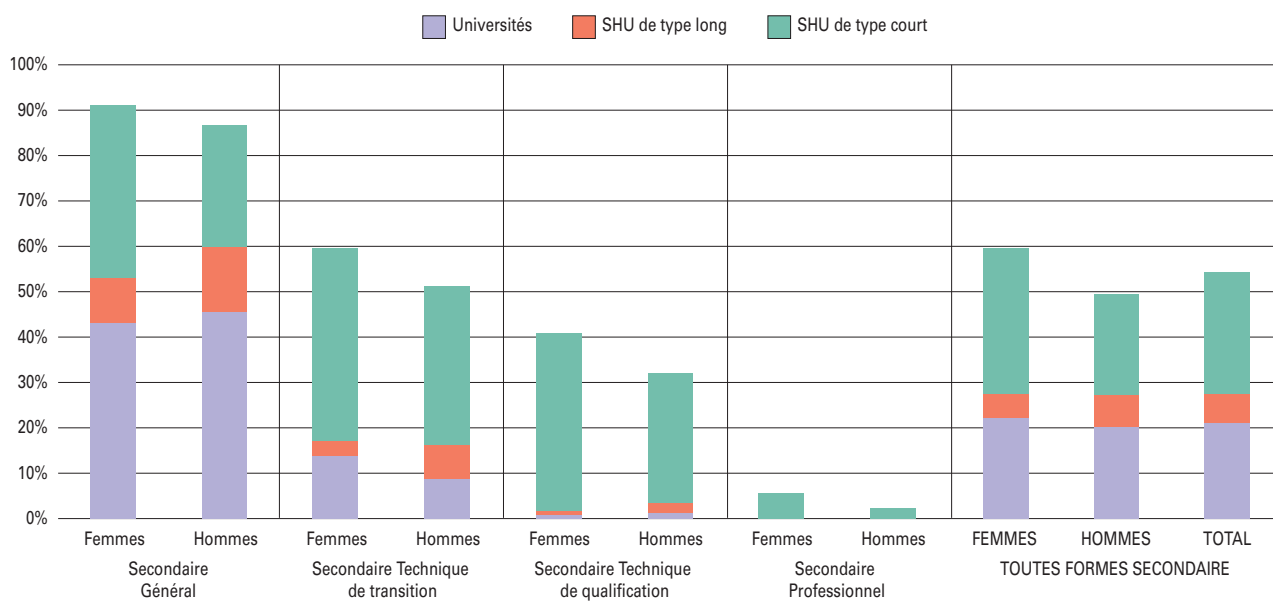
1 Hors formes artistique de transition et de qualification, les Écoles Supérieures des Arts n'entrant pas en compte, par manque de données disponibles, dans le calcul du nombre d'entrants dans l'enseignement supérieur.

2 L'enseignement supérieur se compose des Universités, des Hautes Écoles et des Instituts Supérieurs d'Architecture ; les Écoles Supérieures des Arts n'entrent pas en compte par manque de données disponibles pour le calcul des indicateurs.

3 Les individus entrant pour la première fois dans l'enseignement supérieur à l'âge de 23 ans et plus n'ont pas pu être pris en compte dans le calcul des taux d'accès de la figure 1.

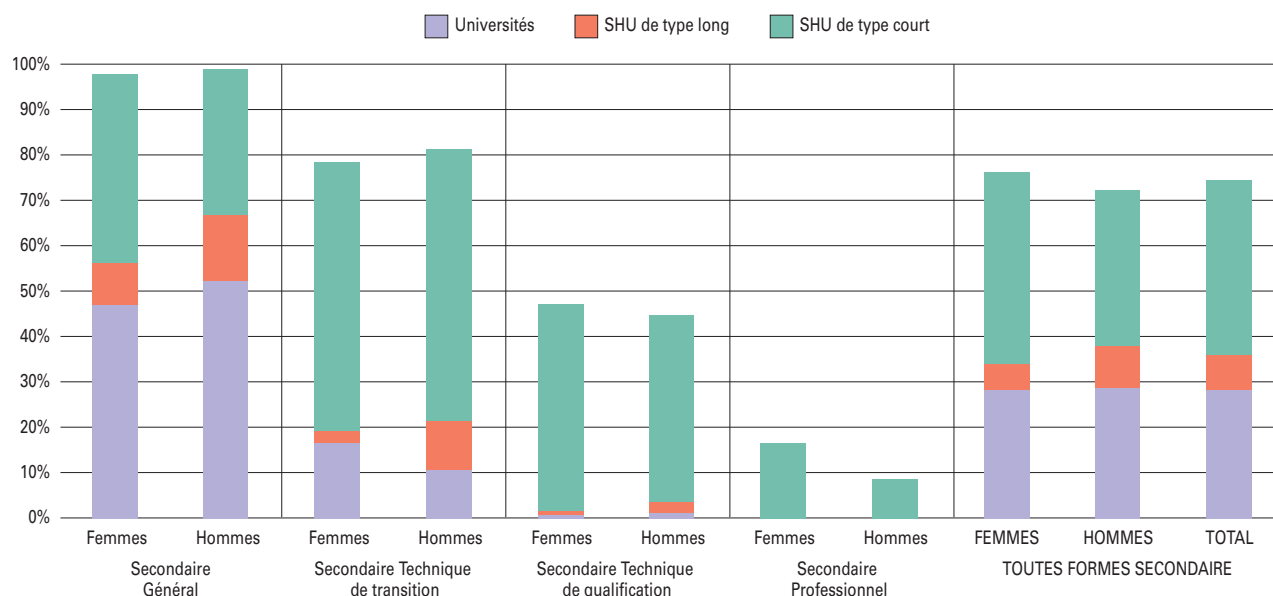
4 Les élèves ayant obtenu le CESS en 2002 et entrant pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2002-2003, 2003-2004 et 2004-2005 sont pris en compte dans le calcul des taux d'accès de la figure 2 ; par contre, les élèves qui entrent pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2005-2006 et après n'ont pas pu être comptabilisés.

Figure 1. Taux d'accès à l'enseignement supérieur des élèves présents à 17 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice - Génération 1982



Mode de lecture : le taux d'accès à l'enseignement supérieur des femmes nées en 1982 et présentes dans l'enseignement secondaire général en 1999/2000, c'est-à-dire à l'âge de 17 ans, est de 91 %, dont 43 % s'orientant vers l'université, 10 % vers le SHU de type long et 38 % vers le SHU de type court.

Figure 2. Taux d'accès à l'enseignement supérieur des détenteurs du CESS de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice - CESS délivrés en fin d'année 2001-2002



Mode de lecture : le taux d'accès à l'enseignement supérieur des femmes ayant obtenu le CESS de l'enseignement secondaire général en fin d'année 2001-2002 est de 97 %, dont 46 % s'orientant vers l'université, 9 % vers le SHU de type long et 42 % vers le SHU de type court.

23. Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur hors universités

Dans l'enseignement supérieur hors universités (Hautes Écoles et Instituts Supérieurs d'Architecture), le taux de réussite moyen des étudiants de première génération est de l'ordre de 40 % tandis que le taux d'abandon est de 23 % dans l'enseignement de type court et de 13 % dans l'enseignement de type long. Les variables observées, telles que le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire fréquentée influencent fortement ces taux.

L'étude des taux de réussite, de redoublement et d'abandon porte sur les étudiants de première génération dont le titre d'accès à l'enseignement supérieur est le CESS délivré par la Communauté française ou germanophone de Belgique. Cette étude se limite aux Hautes Écoles et aux Instituts Supérieurs d'Architecture et concerne les résultats en fin d'année académique 2003-2004. Les populations étudiantes ont été distinguées en fonction du type d'études supérieures - type court et type long - et réparties en fonction de trois critères - le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire suivie.

Enseignement supérieur de type court

Dans l'enseignement supérieur de type court (figure 1), le taux de réussite des étudiants de première génération est de 40,1 %. À âge et forme d'enseignement secondaire équivalents, les femmes ont un taux de réussite supérieur à celui des hommes. Globalement, le taux de réussite des femmes est de 45,6 % tandis que celui des hommes est de 32,6 %. L'âge - en tant que variable de remplacement du parcours scolaire de l'étudiant - s'inscrit aussi comme un déterminant important de la réussite. À sexe et forme d'enseignement secondaire équivalents, les étudiants « à l'heure » (18 ans et moins) réussissent mieux que les étudiants « en retard » (19 ans et plus). Globalement, le taux de réussite des étudiants « à l'heure » est de 52,6 % tandis que celui des étudiants « en retard » est de 30,1 % (25 % chez les étudiants avec au moins deux ans de retard et 34 % chez les étudiants avec seulement un an de retard). Le troisième critère de répartition des étudiants - la forme d'enseignement secondaire suivie - se révèle également discriminant pour le taux de réussite. A sexe et âge équivalents, les étudiants issus du secondaire général (dont le taux global de réussite est de 51,7 %) réussissent mieux que ceux issus du secondaire technique de transition (38,6 % de réussite), qui, à leur tour, réussissent mieux que ceux issus du secondaire technique de qualification (23,8 % de réussite). Ces derniers réussissent mieux que les étudiants issus du secondaire professionnel (11,3 % de réussite).

Le taux d'abandon des étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur de type court est de 22,6 %, c'est-à-dire qu'un étudiant sur cinq abandonne l'enseignement supérieur dès la fin de l'année de sa première inscription. Le taux d'abandon est l'image inversée du taux de réussite. Ainsi, à titre d'exemple, les femmes âgées de 18 ans provenant du secondaire général ont un taux d'abandon de 8,9 % alors que les hommes âgés de 20 ans et plus provenant du secondaire technique de qualification ont un taux d'abandon de 40,8 %. Néanmoins, deux différences apparaissent par rapport aux conclusions tirées pour les taux de réussite. La première est qu'à même taux de réussite, les femmes abandonnent plus rapidement que les hommes. La seconde est qu'à même taux de réussite, les étudiants « âgés » (deux ans de retard et plus) abandonnent plus rapidement que les étudiants avec seulement un an de retard.

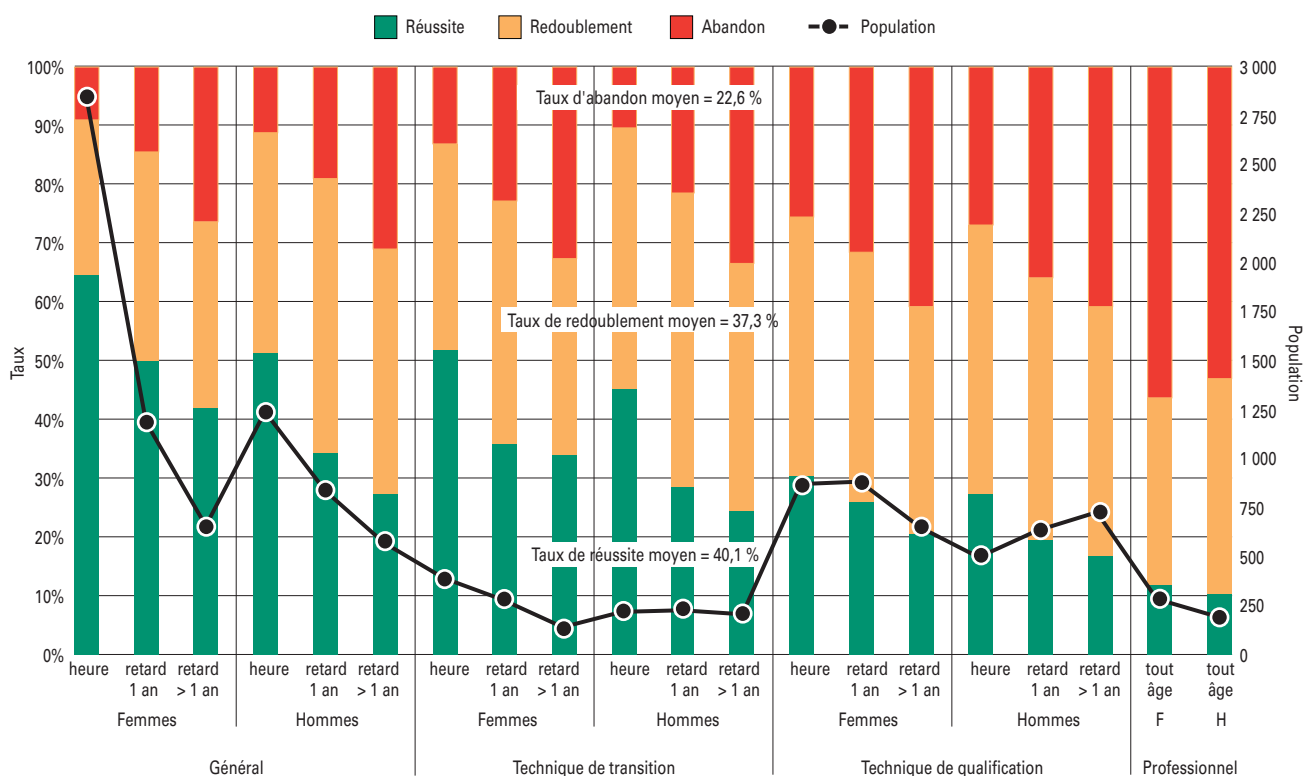
Enseignement supérieur de type long

Dans l'enseignement supérieur de type long (figure 2), le taux de réussite des étudiants de première génération est de 40,9 %, soit un taux similaire à celui observé dans le type court. Le taux d'abandon dans l'enseignement supérieur de type long n'est, par contre, globalement que de 12,6 %, soit un taux nettement plus bas que celui du type court (22,6 %). Cette différence est essentiellement due à la présence massive dans l'enseignement supérieur de type long des étudiants « à l'heure » issus du secondaire général. Le taux de redoublement dans le type long est globalement de 46,5 %, soit un taux supérieur à celui observé dans le type court (37,3 %). Comme dans l'enseignement supérieur de type court, les trois variables - sexe, âge et forme d'enseignement secondaire - sont discriminantes pour les taux de réussite et d'abandon, d'une manière très semblable à celle décrite pour l'enseignement supérieur de type court. La principale différence par rapport à l'enseignement supérieur de type court réside dans l'écart entre les hommes et les femmes parmi les étudiants issus de l'enseignement secondaire technique de transition et de qualification où il apparaît que les hommes réussissent légèrement mieux que les femmes (il convient cependant de souligner que les effectifs d'étudiants issus de ces deux formes d'enseignement secondaire sont très réduits dans l'enseignement supérieur de type long).

Glossaire

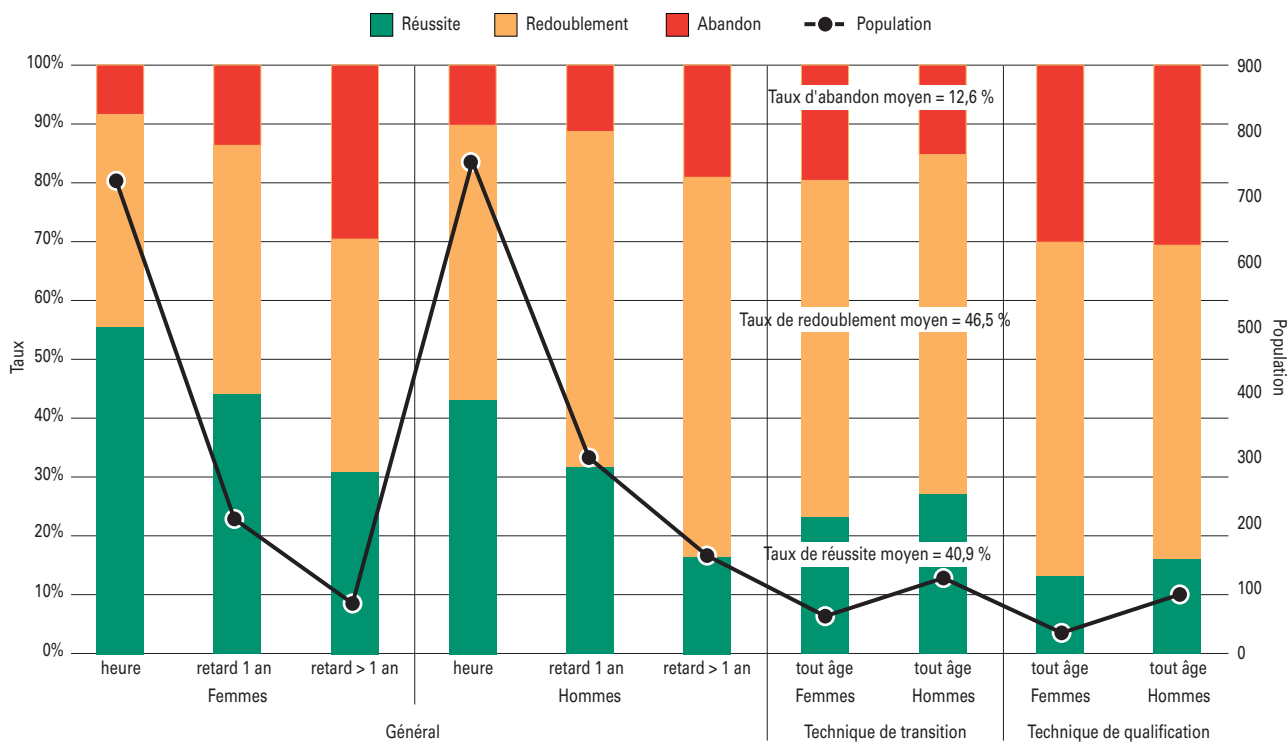
- Etudiant de première génération : étudiant qui s'inscrit pour la première fois dans un enseignement supérieur.
- Taux de réussite : pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieures (dans ce cas, en 2^e année).
- Taux de redoublement : pourcentage d'étudiants demeurant, l'année académique suivante, dans la même année d'études (dans ce cas, en 1^{ère} année).
- Taux d'abandon : pourcentage d'étudiants non présents l'année académique suivante en Hautes Écoles ou Instituts Supérieurs d'Architecture. Population étudiée et groupes d'étudiants

Figure 1. Résultats en fin d'année académique 2003-2004 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement de type court en Hautes écoles



Mode de lecture : parmi les 383 étudiantes entrant à l'heure dans l'enseignement supérieur de type court, sur base d'un CESS obtenu en technique de transition, 52 % d'entre elles réussissent, 35 % redoublent et le reste, soit 13 %, abandonne.

Figure 2. Résultats en fin d'année académique 2003-2004 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement de type long en Hautes écoles et Instituts Supérieurs d'Architecture



Mode de lecture : parmi 755 étudiants masculins entrant à l'heure dans l'enseignement supérieur de type long hors universités, sur base d'un CESS de l'enseignement général, 43 % réussissent, 47 % redoublent et le reste, soit 10 %, abandonne.

24. Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur universitaire

Dans l'enseignement universitaire, le taux de réussite moyen des étudiants de première génération est de 42,8 % tandis que le taux d'abandon (sortie de l'enseignement universitaire) est de 24,4 %. Un tiers des étudiants de première génération de l'enseignement universitaire redoublent donc au sein du système universitaire leur première année d'études supérieures.

Parmi les variables qui peuvent être observées, l'âge ainsi que la forme d'enseignement secondaire fréquentée s'inscrivent comme les principaux facteurs de la réussite bien que le sexe apparaisse aussi comme un élément déterminant.

Le présent indicateur complète l'étude des taux de réussite, de redoublement et d'abandon dans l'enseignement supérieur. Il porte sur les étudiants de première génération entrant dans l'enseignement universitaire en Communauté française. Le titre d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants observés est le CESS délivré par la Communauté française ou germanophone de Belgique. L'indicateur s'appuie sur les résultats de fin d'année académique 2003-2004. Les populations étudiantes ont été réparties selon trois critères : le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire suivie.

Dans l'enseignement universitaire, le taux de réussite global des étudiants de première génération (détenteurs d'un CESS délivré par la Communauté française ou germanophone) est de 42,8 %, soit un taux de réussite légèrement supérieur à celui observé dans l'enseignement supérieur hors universités (SHU), qui est de 40,9 % dans le type long et de 40,1 % dans le type court.

Comme dans le SHU, les femmes ont un taux de réussite supérieur à celui des hommes, à âge et forme d'enseignement secondaire équivalents. Globalement, le taux de réussite des femmes est de 46,9 % (48,8 % dans le SHU de type long et 45,6 % dans le SHU de type court) tandis que celui des hommes est de 37,8 % (34,8 % dans le SHU de type long et 32,6 % dans le SHU de type court). Dans l'ensemble, l'écart entre les taux de réussite des hommes et des femmes est donc moindre dans l'enseignement universitaire que dans le SHU, de l'ordre de 9 % dans le premier cas, de l'ordre de 14 % dans le second. Cet écart moindre se confirme si on compare les groupes de populations masculines et féminines à âge et forme d'enseignement équivalents.

L'âge - en tant que variable de remplacement du parcours scolaire de l'étudiant - s'inscrit comme le principal déterminant de la réussite dans l'enseignement universitaire. Ainsi, les étudiant(e)s de 18 ans et moins (« à l'heure ») issus de l'enseignement secondaire général ont un taux de réussite de 51,9 % tandis que les étudiant(e)s de 19 ans (« en retard d'un an ») ont un taux de réussite de 31,2 %. Chez les étudiant(e)s de 20 ans et plus (« en retard de plus d'un an »), le taux de réussite n'est plus que de 21,4 %. Il est à noter que des écarts quasi similaires s'observent dans le SHU de type long et de type court.

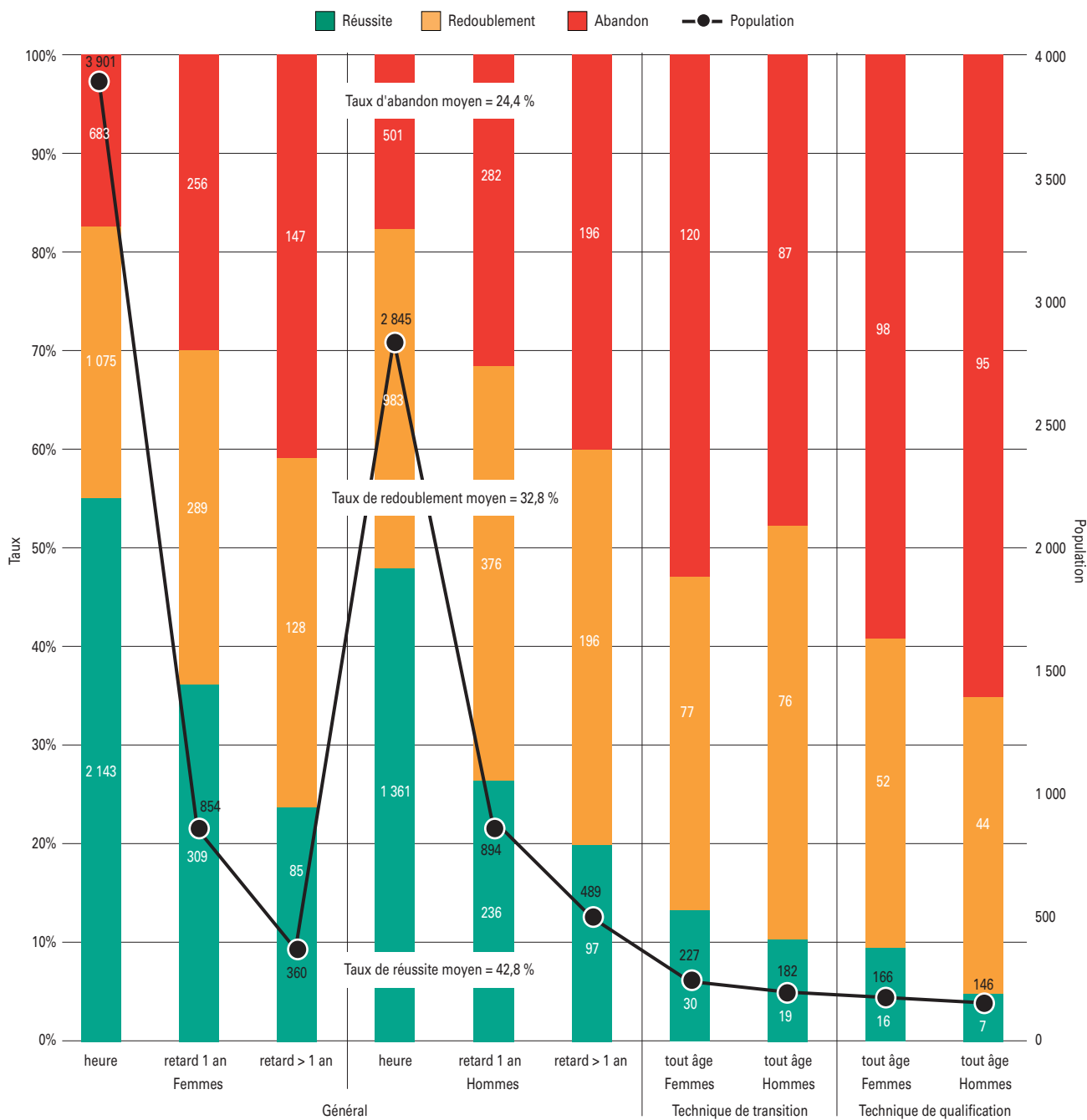
Le troisième critère de répartition des étudiants - la forme d'enseignement secondaire suivie - se révèle également très discriminant pour le taux de réussite quoiqu'il ne concerne qu'un nombre réduit d'étudiants dans l'enseignement universitaire. Les étudiants issus du secondaire général représentent 92,8 % de l'effectif des étudiants de première génération dans l'enseignement universitaire, tandis que les étudiants issus du technique de transition ne représentent que 4,1 % de l'effectif, et les étudiants issus du technique de qualification 3,1 %. Les étudiants issus du secondaire général présentent un taux de réussite de 45,3 %, tandis que ceux issus du secondaire technique de transition ont un taux de réussite de 12 %, et ceux issus du secondaire technique de qualification de 7,4 %.

Le taux d'abandon des étudiants de première génération dans l'enseignement universitaire s'élève à 24,4 %, soit un taux largement supérieur à celui observé dans l'enseignement supérieur hors universités de type long (12,6 %) alors que la composition de la population des deux types d'enseignement - en fonction du sexe, de l'âge et de la forme d'enseignement secondaire - est sensiblement la même. L'explication de cette différence entre les deux taux d'abandon réside en réalité essentiellement dans la réorientation des étudiants. Dans le SHU de type long, une partie des étudiants échouant en première année se réorientent vers le SHU de type court et ont donc été considérés comme des redoublants du SHU. Ils viennent « renforcer » le taux de redoublement dans le SHU de type long. Dans l'enseignement universitaire, une partie des étudiants échouant en première année se réorientent vers le SHU et, dès lors, sont considérés comme des « abandons » (l'indicateur étant centré sur l'enseignement universitaire). Ils « renforcent » donc le taux d'abandon dans l'enseignement universitaire mais ne sont pas de véritables sorties de l'enseignement supérieur considéré dans son intégralité.

Glossaire

- Etudiant de première génération : étudiant qui s'inscrit pour la première fois dans un enseignement supérieur.
- Taux de réussite : pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieures (dans ce cas, en 2^e année).
- Taux de redoublement : pourcentage d'étudiants demeurant, l'année académique suivante, dans la même année d'études (dans ce cas, en 1^{re} année).
- Taux d'abandon : pourcentage d'étudiants non présents l'année académique suivante dans l'enseignement universitaire.

Figure 1. Résultats en fin d'année académique 2003-2004 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement universitaire



Mode de lecture : parmi les 3 901 étudiantes entrant à l'heure dans l'enseignement universitaire, dont le titre d'accès est le CESS de l'enseignement général, 2 143 d'entre elles (55 %) réussissent, 1 075 (28 %) redoublent et 683 (17 %) abandonnent.

25. Formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire

Après une chute de fréquentation des filières de formation initiale des enseignants dans la deuxième moitié des années 1990, passant de 17 312 inscrits en 1994-1995 à 12 312 inscrits en 1998-1999, on observe actuellement une augmentation des inscriptions dans ces matières (16 777 inscrits en 2004-2005). Cette tendance à la réorientation du choix des étudiants vers les filières de formation initiale des enseignants s'observe depuis 2002-2003 dans toutes les sections (à l'exception de la normale technique moyenne), et plus particulièrement dans les sections normales primaire et secondaire dont le nombre d'inscriptions en 2004-2005 dépasse les pics de 1994-1995 et 1995-1996.

Sur la période observée, le nombre de diplômés dans les filières de formation initiale des enseignants est passé de 3 395 diplômés, en 1993, à 4 239 diplômés, en 1997, pour se réduire à 3 042 diplômés en 2002 et remonter ensuite à 3 526 diplômés en 2004. La croissance des inscriptions permet en outre de prévoir encore une croissance du nombre des diplômés entre 2005 et 2007.

La formation initiale des enseignants en Communauté française relève de l'ensemble des institutions organisant l'enseignement supérieur :

- l'enseignement de niveau universitaire (les universités ainsi que les Hautes Écoles et les Écoles Supérieures des Arts organisant l'enseignement de type long) organise et délivre l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) formant les enseignants du secondaire supérieur ;
- l'enseignement de type court de la catégorie pédagogique des Hautes Écoles forme les instituteurs préscolaires et primaires ainsi que les régents de l'enseignement secondaire inférieur ; dans le type court du domaine de la musique, les Écoles Supérieures des Arts forment également des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) ;
- l'enseignement de promotion sociale du niveau supérieur de type court organise et délivre le certificat d'aptitude pédagogique (CAP) destiné à la formation des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle¹.

Dans la première moitié des années 1990, on observe une croissance des inscriptions (figure 1) dans les différentes filières d'enseignement de la formation initiale des enseignants, à l'exception de la section normale technique moyenne, d'emblée extrêmement peu fréquentée et en baisse continue sur toute la période observée. Ainsi, les étudiants en section normale préscolaire passent de 2 978 inscrits en 1992-1993 à 4 136 inscrits en 1995-1996, les étudiants en section normale primaire passent de 4 090 à 5 447 inscrits sur la même période ; de même, les étudiants en section normale secondaire passent de 3 867 inscrits en 1992-1993 à 4 578 inscrits en 1994-1995 et les étudiants inscrits en AESS voient leur nombre passer de 2 643 à 3 099 unités sur la même période. La période 1992-1993 à 1995-1996 correspond aussi à une période de croissance globale de la population dans l'enseignement supérieur, principalement dans les Hautes Écoles qui voient leur population passer de 57 731 étudiants à 64 893 étudiants.

Dans la seconde moitié des années 1990, alors que la population étudiante continue d'augmenter au sein des Hautes Écoles (67 904 étudiants en 1999-2000) et se met à décroître dans les universités (60 300 étudiants en 1999-2000), on assiste à une chute générale de la fréquentation des domaines de la formation initiale des enseignants, dont le total des inscriptions, tous domaines confondus, passe de 17 308 étudiants en 1995-1996 à 12 404 étudiants en 1999-2000, soit une diminution de 28 % en quatre années. La détérioration du climat social, marqué par plusieurs grèves, ainsi que la polémique sur l'excès d'étudiants dans les métiers de l'enseignement n'y sont certainement pas étrangères.

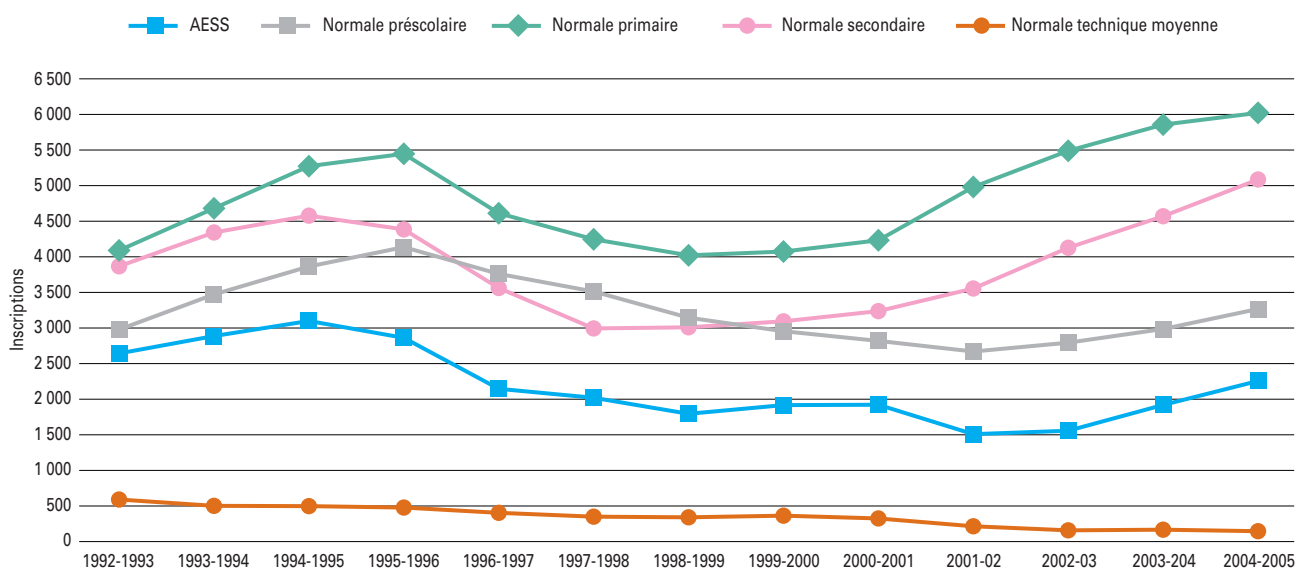
Au début des années 2000, différentes mesures et plans d'action - parmi lesquels les augmentations salariales, l'alignement du salaire des instituteurs de l'enseignement fondamental et des régents de l'enseignement secondaire inférieur, les décrets en faveur de la revalorisation du métier d'enseignant et les campagnes médiatiques axées sur l'existence d'une pénurie d'enseignants dans les années à venir - ont contribué au redressement du nombre d'inscriptions. En 2003-2004, dans la section normale primaire, le nombre d'inscrits est passé à 5 857 étudiants, soit au-dessus du pic de 1995-1996, et cette croissance s'est poursuivie en 2004-2005 avec 6 022 inscriptions ; dans la section normale secondaire, le nombre d'inscrits est passé à 5 086 étudiants en 2004-2005, alors que le pic de 1994-1995 était de 4 578 inscriptions ; dans la section normale préscolaire et au niveau des AESS, une reprise de la croissance des effectifs est apparue depuis 2002-2003 mais le nombre d'inscriptions en 2004-2005 (3 267 étudiants en normale préscolaire et 2 256 étudiants en AESS) demeure encore largement sous les maxima atteints au milieu des années 1990 (4 136 étudiants en normale préscolaire en 1995-1996 et 3 099 étudiants en AESS en 1994-1995).

L'observation des diplômés délivrés (figure 2) indique qu'en 1993 (fin d'année académique 1992-1993), 1 019 AESS et 2 376 graduats avaient été délivrés. Sur la période étudiée, le maximum de délivrance d'AESS a été atteint en 1995 (1 309 AESS) et le maximum de délivrance de graduats a été atteint en 1997 (3 308 graduats). En 2004, dernière année observée, 919 AESS et 2 607 graduats ont été délivrés. La croissance des inscriptions décrite précédemment permet néanmoins de prévoir² (en pointillés dans la figure 2) une croissance du nombre des diplômés entre 2005 et 2007.

1 Données non disponibles.

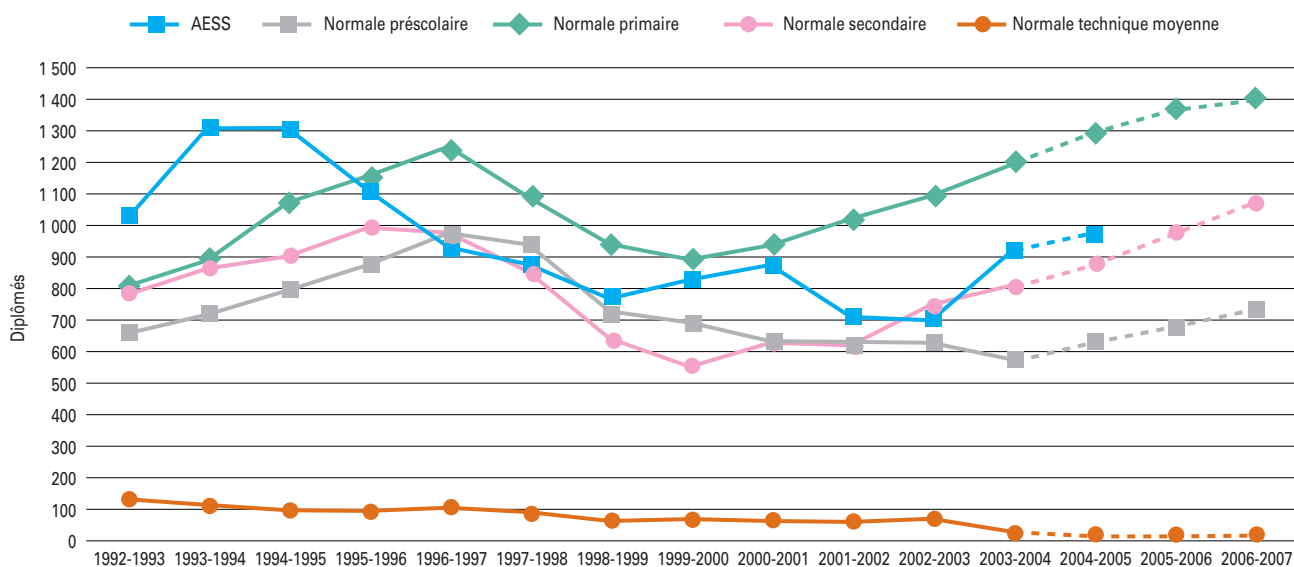
2 ETNIC, estimations propres

Figure 1. Nombre d'étudiants inscrits en AESS et en sections normales



Mode de lecture : en 2004-2005, le nombre d'inscriptions dans la section normale primaire est de l'ordre de 6 000 étudiants alors que ce nombre était de l'ordre de 4 000 élèves en 1992-1993 et 5 500 élèves en 1995-1996.

Figure 2. Nombre de diplômes délivrés en AESS et dans les sections normales (en fin d'année académique)



Mode de lecture : en fin d'année 2003-2004, le nombre de diplômes d'instituteurs primaires délivrés est de l'ordre de 1 200, contre 800 en 1992-1993; les perspectives pour l'année académique 2006-2007 prévoient quelque 1 400 diplômes d'instituteurs primaires délivrés.

26. Nombre de charges enseignantes de l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire

De 1994-1995 à 2004-2005, la population enseignante, exprimée en équivalents temps-plein, est restée stable dans l'enseignement fondamental ordinaire et a chuté de 9 % dans l'enseignement secondaire ordinaire.

La population étudiée concerne les enseignants calculés en « équivalents temps-plein »¹ (ETP). Les « équivalents temps-plein » pris en considération sont ceux rémunérés par la Communauté française², que la charge d'enseignement soit prestée ou non. Toutefois, les personnes ayant opté pour un départ³ anticipé à la retraite ont été exclues des statistiques, leur choix étant irréversible.

Les figures 1 et 3 présentent l'évolution des effectifs enseignants (ETP) par niveau d'enseignement. A titre indicatif, cette évolution est mise en parallèle avec celle des élèves (figures 2 et 4). Eu égard à la population étudiée, il est primordial de garder à l'esprit que le rapport « élèves / enseignant (ETP) » proposé ci-dessous ne représente pas un taux d'encadrement de terrain, vu la notion « d'équivalents temps-plein » prise en compte.

En ce qui concerne l'enseignement fondamental ordinaire, la figure 1 montre l'évolution du nombre d'enseignants (ETP) recensés par réseau, de 1994-1995 à 2004-2005. Tous réseaux confondus, ce nombre est resté stable, il est passé de 31 040 à 30 864 ETP sur les années étudiées. En revanche, sur cette période, le réseau de la Communauté a connu une décroissance importante (-22 %) de son personnel enseignant. Ces mêmes effectifs ont très légèrement diminué dans le libre (-4 %) et ont augmenté dans l'officiel communal et provincial (+ 7 %). Pour ce niveau d'enseignement, la figure 2 met en regard l'évolution des enseignants (ETP) et celle des élèves, de 1994-1995 à 2004-2005. Elle fait logiquement apparaître un rapport constant entre les deux populations, l'encadrement étant réglementé sur la base du nombre d'élèves présents dans le système. Ce rapport s'élève à environ 16 élèves par enseignant (ETP) dans le réseau libre et à environ 15 élèves dans les autres réseaux. Cette différence provient du fait que les charges comprennent celles que génèrent les professeurs de cours philosophiques. En effet, le poids des cours philosophiques ne pèse pas de la même façon dans l'enseignement libre confessionnel et dans l'enseignement officiel. Dans le libre confessionnel, les deux périodes hebdomadaires de religion sont assurées par un enseignant, dans l'officiel, elles sont assurées par autant d'enseignants qu'il y a de cours philosophiques demandés par les parents. Par conséquent, six cours philosophiques potentiels peuvent engendrer la présence de six enseignants en parallèle, ce qui a un impact sur le ratio élèves/enseignant.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire ordinaire, la figure 3 représente l'évolution du nombre d'enseignants (ETP) par réseau, de 1994-1995 à 2004-2005. Tous réseaux confondus, le nombre d'enseignants (ETP) a diminué de 9 % au cours des années envisagées, chutant de 40 229 à 36 530 ETP. C'est au sein du réseau de la Communauté et du réseau officiel communal et provincial que sont enregistrées les plus fortes diminutions de personnel enseignant (ETP), respectivement -18 % et -15 %. En revanche, si les effectifs enseignants (ETP) du libre ont également diminué de 2 % en moyenne sur les dix années étudiées, ils augmentent depuis l'année scolaire 2000-2001. La figure 4 compare l'évolution du nombre d'enseignants (ETP) à celle du nombre d'élèves pour ce niveau d'enseignement par réseau, depuis l'année scolaire 1997-1998⁴. Ce ratio varie de 9 élèves par enseignant (ETP) dans l'officiel à 10 élèves dans le libre. La comparaison de ces ratios doit également être nuancée en tenant compte du poids relatif des charges des professeurs des cours philosophiques par réseau, tel qu'expliqué précédemment.

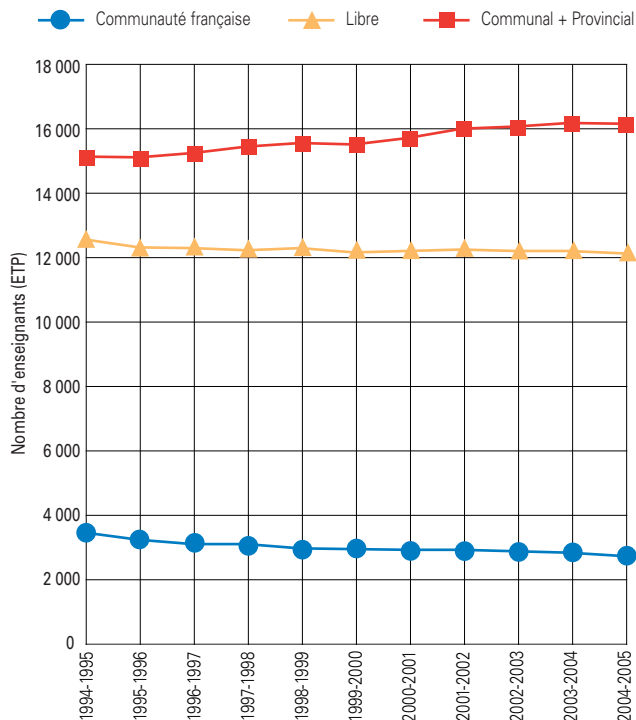
1 Un « équivalent temps-plein » représente l'unité de mesure d'une charge budgétaire.

2 Le nombre d'enseignants « équivalents temps-plein » pris en considération correspond au nombre de charges « équivalents temps-plein » rémunérées par la Communauté française au 15 janvier de l'année scolaire. Il prend en compte non seulement les enseignants en poste mais également ceux qui sont détachés, en mission, en congé de maternité, de maladie,...

3 Ces mesures de fin de carrière sont des mises en disponibilités volontaires pour départ précédant la pension de retraite telles que le permettent les mesures des articles 7 à 10 de l'Arrêté Royal du 31 mars 1984.

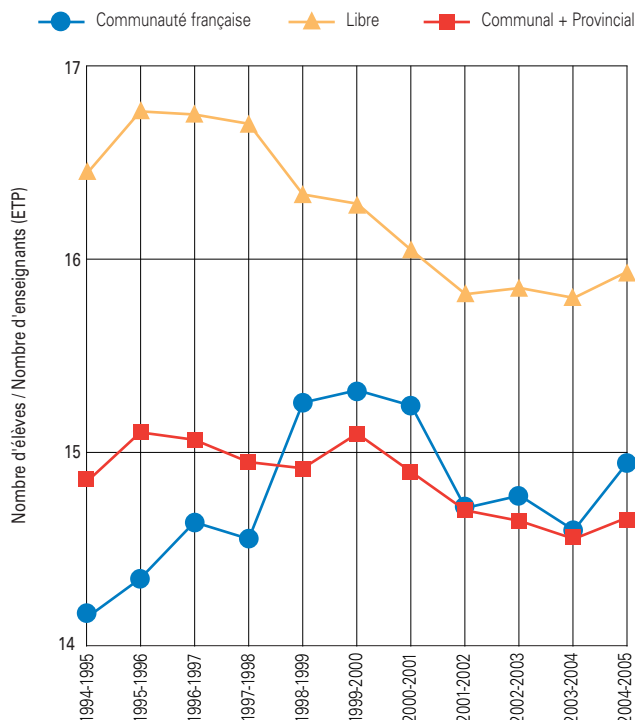
4 Le nombre d'élèves selon les réseaux dans l'enseignement secondaire ordinaire en alternance n'étant répertorié qu'à partir de l'année scolaire 1997-1998, il n'a pu être intégré à l'évolution du total des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire qu'à partir de l'année scolaire 1997-1998.

Figure 1. Évolution du personnel enseignant (ETP) de l'enseignement fondamental ordinaire par réseau Années 1994-1995 à 2004-2005



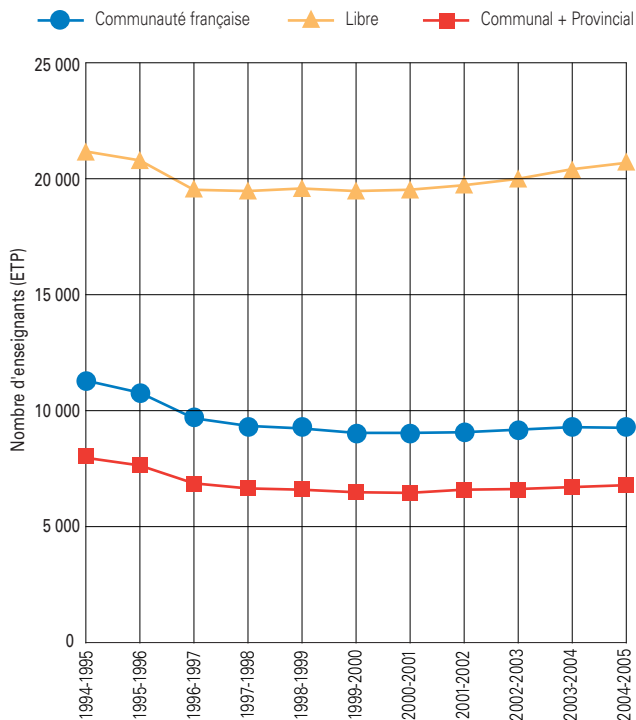
Mode de lecture : en 2004-2005, le nombre d'équivalents temps-plein du personnel enseignant s'élève à 12 065 au niveau fondamental du réseau libre.

Figure 2. Évolution du ratio « élèves / enseignants (ETP) » de l'enseignement fondamental ordinaire par réseau Années 1994-1995 à 2004-2005



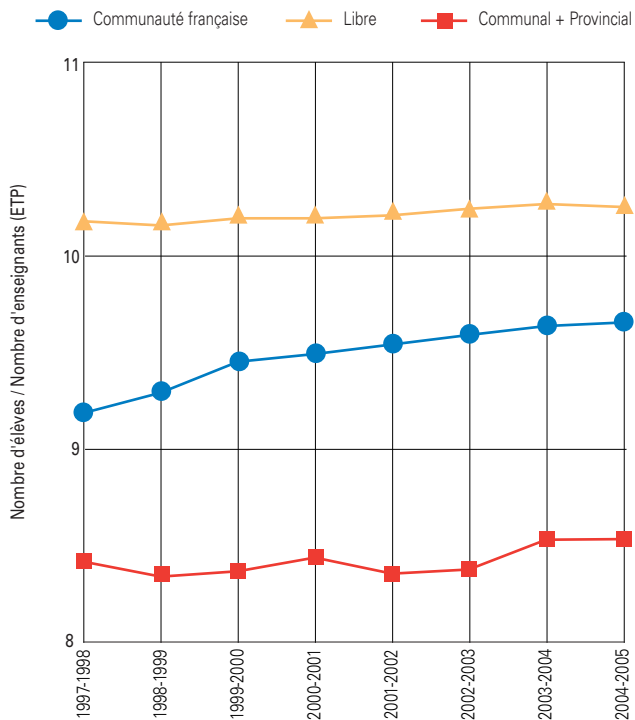
Mode de lecture : en 2000-2001, le ratio « élèves / enseignants (ETP) » est de 16 pour le réseau Libre.

Figure 3. Évolution du personnel enseignant (ETP) de l'enseignement secondaire ordinaire par réseau Années 1994-1995 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, le nombre d'équivalents temps-plein du personnel enseignant s'élève à 9 202 au niveau secondaire du réseau de la Communauté française.

Figure 4. Évolution du ratio « élèves / enseignants (ETP) » de l'enseignement secondaire ordinaire par réseau Années 1994-1995 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2000-2001, le ratio « élèves / enseignants (ETP) » est de 9,5 pour le réseau de la Communauté française.

27. Âge des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire

En 2004-2005, en termes d'âge moyen, le personnel enseignant du niveau fondamental ordinaire est 5 ans plus jeune que celui du niveau secondaire ordinaire. Plus de la moitié des enseignants ont 40 ans ou plus. Le vieillissement des enseignants est plus marqué au niveau secondaire ordinaire. La plupart des enseignants profitent des possibilités de retraite anticipée proposées à partir de 55 ans, quittant ainsi l'enseignement avant l'âge minimal de départ à la retraite et ce, d'autant plus tôt au niveau fondamental.

Le personnel de l'enseignement pris en considération correspond à l'ensemble des enseignants rémunérés par la Communauté française, que la charge d'enseignement soit prestée ou non¹, à l'exception des personnes ayant opté pour un départ² anticipé à la retraite; elles ont été exclues des statistiques, leur choix étant irréversible.

La figure 1 compare l'âge³ moyen des enseignants de l'enseignement obligatoire (y compris le maternel) pour les années scolaires 1991-1992 et 2004-2005. Durant cette période, on constate que dans le réseau libre, l'âge moyen a progressé de 2 ans au niveau fondamental ordinaire, de 3 ans au niveau secondaire ordinaire et est resté constant dans l'enseignement spécialisé. Dans le réseau de la Communauté française, l'âge moyen a baissé de 3 années dans le fondamental ordinaire et, de 2 ans dans le secondaire ordinaire et le spécialisé. Un vieillissement de 4 ans du personnel enseignant est observé au niveau secondaire ordinaire communal ainsi que dans l'enseignement spécialisé provincial. En 2004-2005, tous réseaux confondus, l'âge moyen est de 37 ans au niveau fondamental ordinaire, de 42 ans au niveau secondaire ordinaire et de 40 ans dans l'enseignement spécialisé. De 1991-1992 à 2004-2005, seul l'âge moyen du niveau secondaire ordinaire a augmenté (+ 2 ans).

La figure 2 représente l'évolution de la distribution par âges du personnel enseignant de 1992 à 2005⁴ et met en évidence la tendance au vieillissement. En 1991-1992, la moitié des enseignants considérés ont 40 ans ou plus. Pour l'année scolaire 1995-1996, cette proportion a augmenté d'environ 4 % puis est restée stable jusqu'en 2004-2005. Cette particularité se retrouve dans les différents niveaux et plus spécifiquement dans l'enseignement secondaire ordinaire qui a connu une période d'engagements massifs de jeunes enseignants vers la fin des années 70 et le début des années 80. Celle-ci se traduit par un pic de fréquences très importantes dans la distribution par âges. Cette affluence d'enseignants résulte de l'augmentation des effectifs scolaires combinée aux réformes structurelles engendrées par l'enseignement rénové à cette époque. Le fait que ce pic se déplace au fil des années confirme l'idée que le vieillissement des enseignants est la conséquence de l'évolution au cours du temps de notre système scolaire. De même, le creux observé dans la tranche des 35 à 39 ans l'année scolaire 2004-2005 peut notamment s'expliquer par trois réformes introduites au début des années 90 qui ont affecté le mode de calcul du nombre de charges enseignantes, qui ont engendré la fusion d'écoles et qui ont conduit à une diminution des redoublements au premier degré. Autant de paramètres qui, associés à la chute des effectifs des élèves du secondaire apparue simultanément, n'ont fait que freiner les recrutements.

La figure 3 représente la déperdition du nombre d'enseignants observée par niveau d'enseignement à partir de 55 ans, âge officiel du départ à la retraite anticipée. Un taux de déperdition a été calculé successivement pour chaque âge (à partir de 55 ans), en comparant les effectifs en activité âgés de « x » années en 2004-2005 avec les effectifs encore en activité âgés de « x+1 » années en 2004-2005. Le fait d'appliquer le taux de déperdition observé à 55 ans à une base de 100 enseignants de 54 ans revient à illustrer le pourcentage d'enseignants qui décident de bénéficier des mesures de fin de carrière à partir de 55 ans. Puis, si on applique le taux de déperdition observé à 56 ans au nombre d'enseignants de 55 ans encore en activité ainsi déduit, on obtient le nombre d'enseignants qui choisissent de mettre fin à leur carrière à 56 ans. En procédant de la sorte pour les années suivantes, on peut déduire que la plupart des enseignants optent pour une retraite anticipée entre 55 et 60 ans. Ces derniers représentent 93 %, 85 % et 81 % respectivement aux niveaux fondamental, secondaire et spécialisé. La majorité le fait avant 58 ans dans le fondamental contre un peu plus de la moitié dans le secondaire et le spécialisé. Ces disparités s'expliquent notamment par le nombre plus important de femmes au niveau fondamental.

En moyenne, sur les dix ans à venir, environ 2 500 enseignants atteindront l'âge de 55 ans chaque année (fondamental : 700, secondaire : 1 600 et spécialisé : 200) et pourront opter pour un départ anticipé à la retraite. Or, l'indicateur 24 montre que 4 550 personnes⁵ ayant suivi des formations pédagogiques ont été diplômées en 2004.

1 Le nombre d'enseignants comptabilisés correspond au nombre de personnes (travaillant à temps plein ou à temps partiel) rémunérées par la Communauté française au 15 janvier de l'année scolaire. Il prend en compte non seulement les enseignants en poste mais également ceux qui sont détachés, en mission, en congé de maternité, de maladie ...

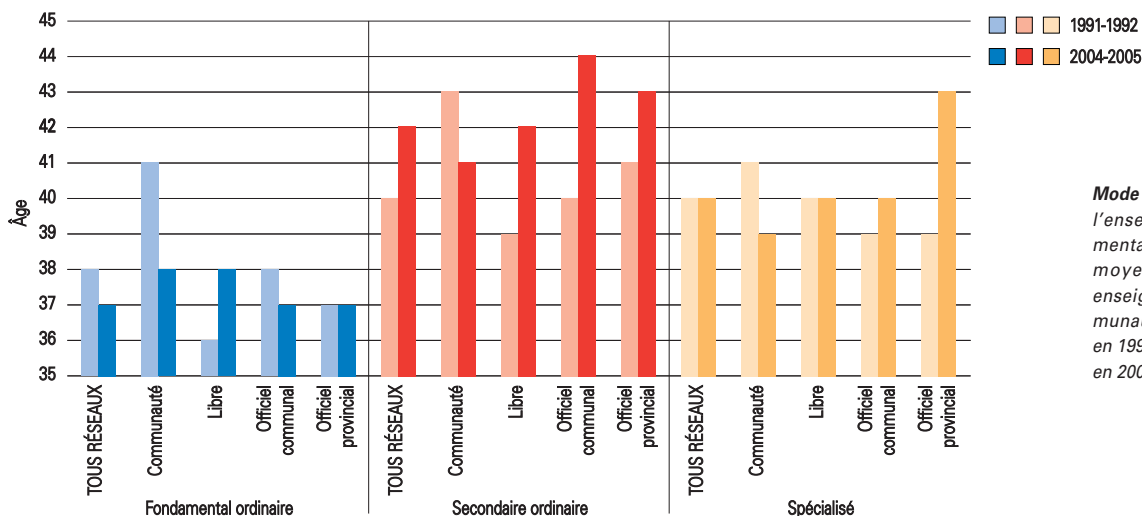
2 Ces mesures de fin de carrière sont des mises en disponibilités volontaires pour départ précédant la pension de retraite que permettent les mesures des articles 7 à 10 de l'Arrêté Royal du 31 mars 1984.

3 L'âge considéré est celui atteint au 31 décembre 2005 pour l'année scolaire 2004-2005, soit, par exemple, 40 ans pour les personnes nées en 1965.

4 Les années scolaires de référence disponibles sont 1991-1992, 1995-1996, 2001-2002 et 2004-2005. Elles correspondent aux années de publication des annuaires statistiques.

5 1 768 diplômés des sections Normales préscolaire et primaire des Hautes Écoles, 839 diplômés des sections Normales secondaires des Hautes Écoles, 919 agrégés de l'enseignement secondaire supérieur et 1 024 diplômés du certificat d'aptitudes pédagogiques de promotion sociale.

Figure 1. Âge moyen du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire par réseau et par niveau et genre d'enseignement
Années scolaires 1991-1992 et 2004-2005



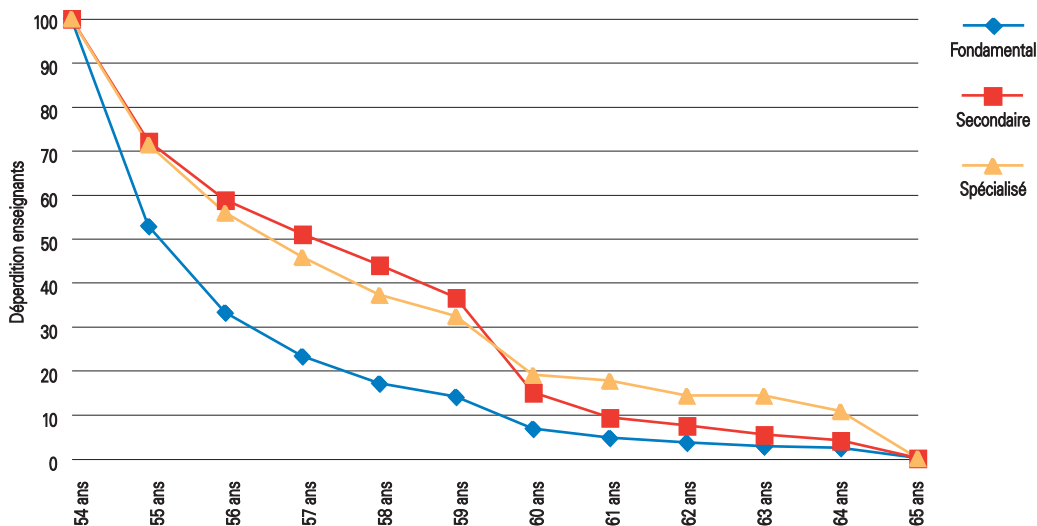
Mode de lecture : dans l'enseignement fondamental ordinaire, l'âge moyen du personnel enseignant de la Communauté est de 41 ans en 1991-1992 et de 38 ans en 2004-2005.

Figure 2. Distribution par âges du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire – Années scolaires 1991-1992 à 2004-2005



Mode de lecture : en 1991-1992, le personnel enseignant de 45 ans avait la plus grande fréquence : 3 665 enseignants. En 2004-2005, ils ne sont plus que 2 703 enseignants de 45 ans ; le mode se situe alors à 46 ans, avec 2 724 enseignants.

Figure 3. Déperdition du nombre d'enseignants à partir de 54 ans en base 100 – Année scolaire 2004-2005



Mode de lecture : au niveau fondamental, sur 100 enseignants de 54 ans, on peut considérer que 47 enseignants seront partis à l'âge de 55 ans, 67 à l'âge de 56 ans, 77 à 57 ans... et 100 à l'âge de 65 ans.

28. Féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire

En 2004-2005, dans l'enseignement fondamental ordinaire, plus de 85 % des instituteurs sont des femmes; dans l'enseignement secondaire ordinaire et dans l'enseignement spécialisé, elles représentent plus de 60 % des enseignants. La proportion de femmes diminue avec l'âge. Elles deviennent minoritaires à partir de 59 ans. Au fil des années, l'enseignement s'est davantage féminisé.

Le personnel de l'enseignement pris ici en considération correspond à l'ensemble des enseignants rémunérés par la Communauté française, que la charge d'enseignement soit prestée ou non¹, à l'exception des personnes ayant opté pour un départ² anticipé à la retraite; elles ont été exclues des statistiques, leur choix étant irréversible.

La figure 1 présente l'évolution de la proportion de femmes dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire ainsi que dans l'enseignement spécialisé, de 1992 à 2005³. Il apparaît clairement que le taux de féminisation progresse et ce, dans les mêmes proportions quel que soit le niveau ou le genre d'enseignement considéré.

L'enseignement fondamental ordinaire est le plus féminisé, en 2004-2005 la proportion de femmes y est de 85 %. Ce taux se situe à 60 % dans l'enseignement secondaire ordinaire et à 65 % dans l'enseignement spécialisé.

Face à ces résultats, il semble que si l'enseignement est un choix professionnel principalement féminin, ce phénomène s'est renforcé au cours des dernières années. C'est également le cas de nombreux autres systèmes scolaires européens.

La figure 2 représente l'évolution du taux de féminisation selon l'âge du personnel enseignant de l'année scolaire 1991-1992 à l'année scolaire 2004-2005⁴. Elle permet de visualiser, d'une part, l'évolution de la proportion de femmes au fil de la carrière et, d'autre part, l'ampleur du phénomène dans le temps.

Elle montre tout d'abord que, l'âge avançant, la proportion de femmes décroît et, à partir de 55 ans, de manière significative. En 2004-2005, la diminution du taux de féminisation s'articule autour de trois moments charnières : de 86 % à 21 ans, de 61 % à 55 ans et de 30 % à 64 ans. Le premier moment se caractérise par le fait que le taux de féminisation le plus important concerne les femmes les plus jeunes. Ceci s'explique principalement par le fait que les femmes sont diplômées plus jeunes que les hommes et qu'elles enseignent majoritairement dans l'enseignement fondamental ordinaire qui nécessite un cursus initial moins long que pour le secondaire supérieur. Le deuxième moment est lié au fait qu'à 55 ans, la proportion des enseignantes est affectée par les mesures de fin de carrière. En effet, de 55 à 60 ans, elles sont environ 10 % de plus que les hommes à opter pour un départ anticipé à la retraite. Le troisième moment montre qu'après 60 ans, ce constat s'accroît puisque les femmes ont davantage tendance à partir à la retraite dès l'âge de 60 ans.

La figure 2 montre également que de 1991-1992 à 2004-2005, le taux de féminisation a progressé à tous les âges, à l'exception de la tranche des moins de 25 ans dans laquelle la proportion de femmes a régressé d'environ 5 %.

Les raisons qui peuvent expliquer cette évolution sont multiples. On évoquera notamment le fait que le métier permet de travailler à temps partiel et donc d'aider les femmes à concilier travail et famille. Parallèlement, le nombre d'enseignants travaillant à temps partiel a considérablement augmenté ces dix dernières années, tout particulièrement dans l'enseignement fondamental ordinaire où l'on observe une croissance de l'ordre d'une trentaine de pourcents, provoquée principalement par des femmes. La féminisation de l'enseignement n'est cependant pas la seule cause de cette augmentation. Le phénomène découle également de facteurs tels que l'évolution des charges : la difficulté de constituer des horaires complets dans un établissement produit une offre d'enseignement à temps partiel. Ainsi, le choix professionnel des hommes ne semble pas se porter aussi aisément que celui des femmes vers le secteur de l'enseignement. Le temps partiel ne constituant généralement qu'un salaire d'appoint, les hommes pourraient avoir tendance à s'orienter davantage vers d'autres horizons plus lucratifs et plus porteurs.

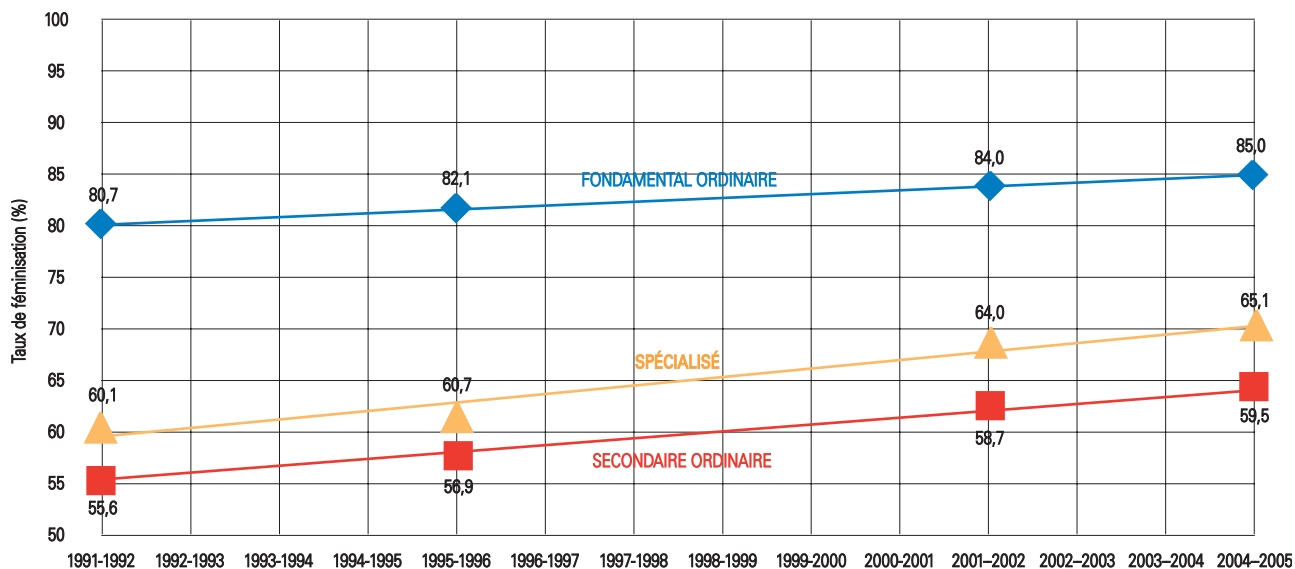
En conclusion, la féminisation croissante de l'enseignement et la réduction du temps de travail qui l'accompagne, apparaissent comme des caractéristiques propres à la fonction enseignante.

1 Le nombre d'enseignants comptabilisés correspond au nombre de personnes (travaillant à temps plein ou à temps partiel) rémunérées par la Communauté française au 15 janvier de l'année scolaire. Il prend en compte non seulement les enseignants en poste mais également ceux qui sont détachés, en mission, en congé de maternité, de maladie,...

2 Ces mesures de fin de carrière sont des mises en disponibilités volontaires pour départ précédant la pension de retraite que permettent les mesures des articles 7 à 10 de l'Arrêté Royal du 31 mars 1984.

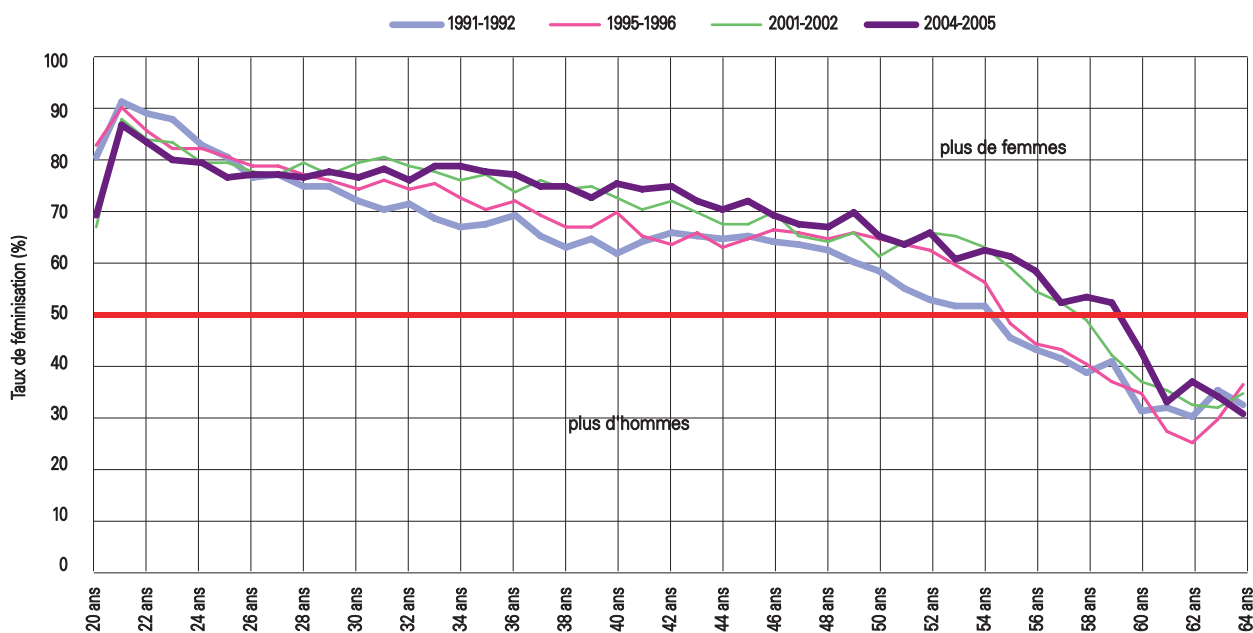
3 Les années de référence choisies sont 1991-1992, 1995-1996, 2001-2002 et 2004-2005 parce qu'elles correspondent aux années de publication des annuaires statistiques.

Figure 1. Évolution du taux de féminisation du personnel enseignant de l'enseignement fondamental ordinaire, secondaire ordinaire et spécialisé - Années scolaires 1991-1992 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, la proportion de femmes de l'enseignement fondamental ordinaire est de 85 %.

Figure 2. Distribution par âges du taux de féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire - Années scolaires 1991-1992 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, la proportion de femmes de 45 ans est de 72 % dans l'enseignement obligatoire. En 1991-1992, la même proportion s'élevait à 65 %.

29. Population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire

Depuis 1994-1995, la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire se répartit à parts quasi égales entre, d'une part, les réseaux officiels (enseignement organisé par la Communauté française et enseignement officiel subventionné) et, d'autre part, le réseau libre subventionné. Cette répartition n'est pas identique à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, dans les niveaux maternel et primaire, la part majoritaire du réseau officiel subventionné progresse alors que dans le secondaire, la situation et la tendance sont inversées au profit du réseau libre subventionné.

L'enseignement est une compétence des trois Communautés de Belgique. La Communauté française organise un enseignement et subventionne l'enseignement organisé par différents pouvoirs organisateurs. Ainsi, les pouvoirs organisateurs sont d'une part, la Communauté elle-même, des personnes morales de droit public (les provinces, les communes et la Cocof) qui organisent l'enseignement officiel et d'autre part, des personnes morales de droit privé (associations, congrégations religieuses), qui organisent l'enseignement libre, confessionnel ou non confessionnel. Ce mode d'organisation découle de la liberté d'enseignement inscrite dans la Constitution qui garantit également aux parents le libre choix de l'école dans laquelle ils scolarisent leur enfant.

La figure 1 présente l'évolution de la population scolaire et sa répartition par réseau dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, de 1994-1995 à 2004-2005. En 2004-2005, l'enseignement libre subventionné accueille 48,7 % de la population scolaire, l'enseignement officiel 51,3 % dont 35,5 % dans l'officiel subventionné et 15,8 % dans l'enseignement organisé par la Communauté française. Sur les 11 années présentées, la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire a augmenté de 3 % et la répartition des élèves dans les réseaux est restée stable. Au sein de l'enseignement officiel, on note toutefois une baisse de 1,2 point dans l'enseignement organisé par la Communauté française et, dans le même temps, une augmentation de 1,1 point dans le réseau officiel subventionné.

Dans l'enseignement fondamental ordinaire (figure 2), l'enseignement officiel subventionné scolarise plus de la moitié des élèves : dans le niveau maternel, ses effectifs ont augmenté de 3,5 points sur les 11 années scolaires considérées, pour atteindre 54,2 % en 2004-2005 et dans le primaire, 48,5 % des élèves y sont scolarisés, après une augmentation de 3,8 points en 11 ans. Parallèlement, l'enseignement libre subventionné a connu une diminution de 1,7 point dans le maternel et de 2,1 points dans le primaire et l'enseignement organisé par la Communauté française, une diminution de 1,8 point dans le maternel et de 1,5 point dans le primaire.

Dans le secondaire ordinaire de plein exercice, l'enseignement libre subventionné accueille plus de la moitié des élèves : 59,3 % en 2004-2005 (augmentation de 2,7 points depuis 1994-1995). En 2004-2005, l'enseignement officiel subventionné rassemble 15,9 % de la population scolaire (diminution de 1,2 point sur 11 ans) et l'enseignement organisé par la Communauté française 24,8 % (diminution de 1,5 point dans le même temps). Ces proportions diffèrent lorsqu'on considère uniquement l'enseignement secondaire qualifiant : l'enseignement libre accueille 54 % des élèves, l'officiel subventionné 26 % et l'enseignement organisé par la Communauté française 20 % ; l'enseignement officiel subventionné prenant ainsi une part plus importante dans l'enseignement qualifiant que dans l'ensemble de l'enseignement secondaire.

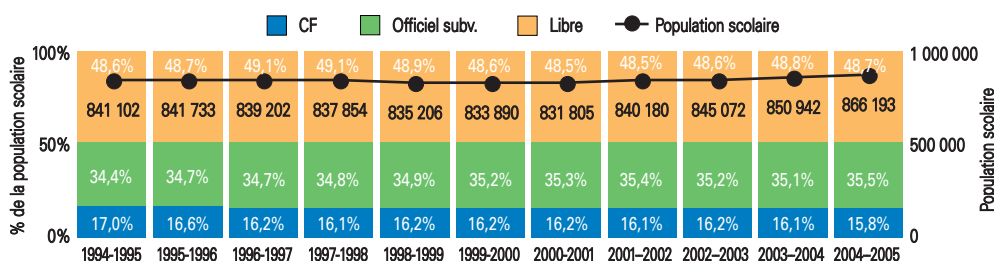
L'enseignement secondaire ordinaire en alternance (figure 3) a vu ses effectifs augmenter de plus de 55 % sur 8 ans. L'enseignement libre subventionné, qui rassemblait 50,5 % de la population scolaire des CEFA en 1997-1998 n'en compte plus que 47,8 % en 2004-2005, soit une diminution de 2,7 points ; dans le même temps, la population scolaire de l'enseignement officiel subventionné augmente de 2,5 points et l'enseignement organisé par la Communauté française de 0,2 point.

Dans l'enseignement spécialisé (figure 4), la population scolaire a augmenté de 12 % en 11 ans et la répartition des élèves entre les réseaux est restée pratiquement stable : 48,4 % dans le réseau libre (diminution de 0,3 point), 26,6 % dans l'officiel subventionné (moins 0,6 point) et 25,0 % dans le réseau organisé par la Communauté française (plus 1,1 point).

En résumé, la répartition des effectifs scolaires entre les réseaux se caractérise comme suit :

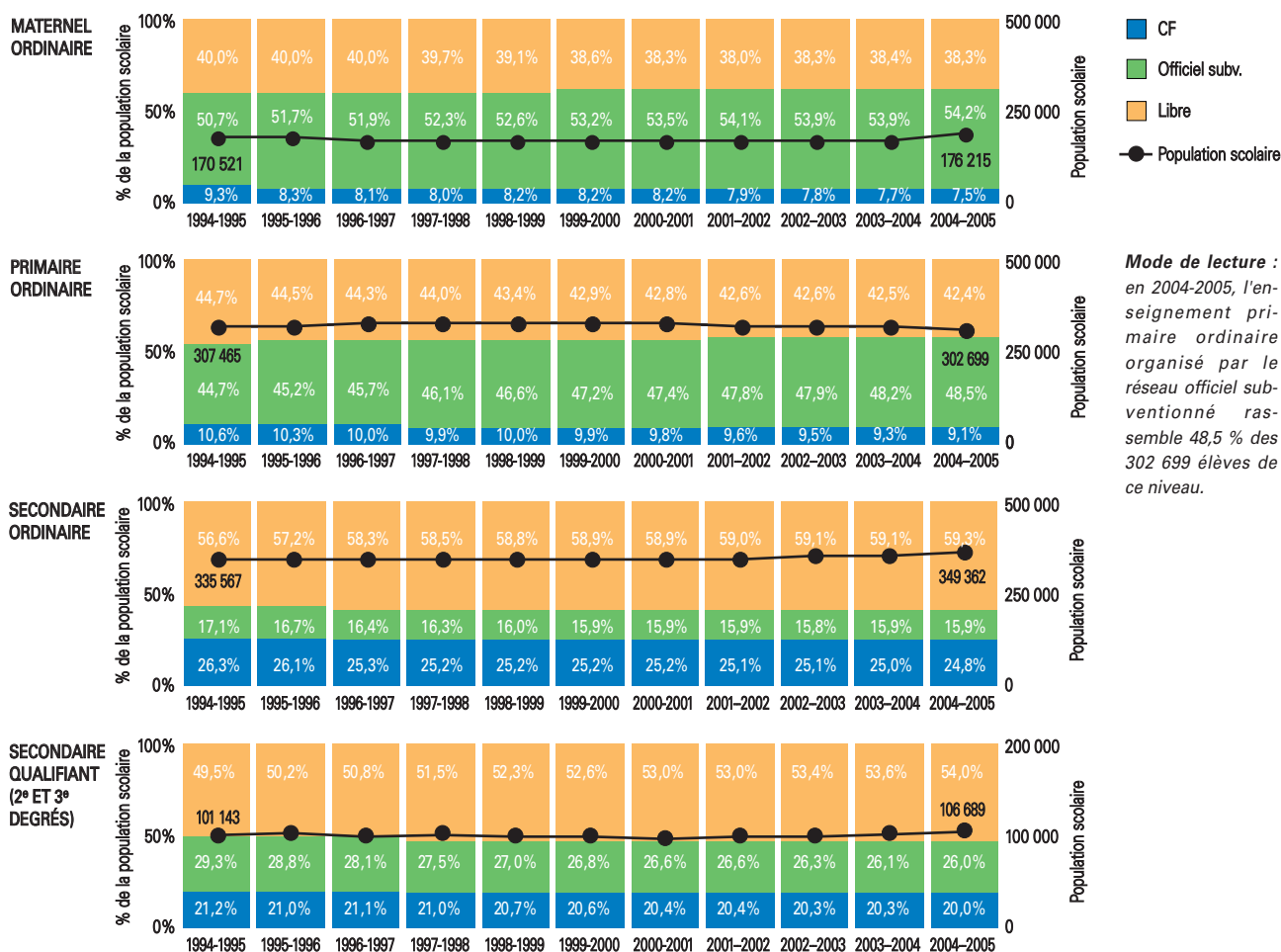
- pour l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, le réseau de la Communauté française compte 1 élève sur 6, l'officiel subventionné 1 sur 3 et le libre subventionné 1 sur 2 ;
- le réseau libre subventionné scolarise plus de la moitié des élèves du secondaire ;
- le réseau officiel subventionné accueille plus de la moitié des élèves du fondamental et se distingue, au niveau secondaire ordinaire de plein exercice, par une proportion d'élèves plus importante dans l'enseignement de qualification (26,0 %) que dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (15,9 %) ;
- l'enseignement organisé par la Communauté française accueille, dans l'enseignement ordinaire de plein exercice, proportionnellement 2,5 fois plus d'élèves qu'au fondamental ordinaire et ce réseau est plus particulièrement représenté dans l'enseignement en alternance (CEFA).

Figure 1. Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement fondamental et secondaire de 1994-1995 à 2004-2005



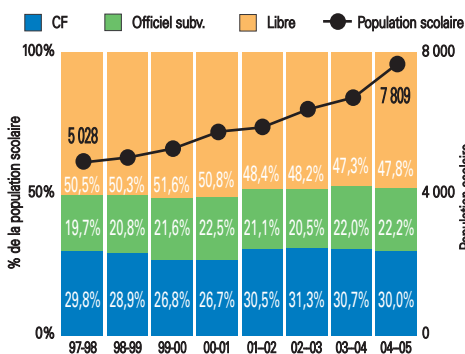
Mode de lecture : en 2004-2005, l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française (CF) rassemble 15,8 % des 866 193 élèves (population scolaire totale).

Figure 2. Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement ordinaire de plein exercice de 1994-1995 à 2004-2005



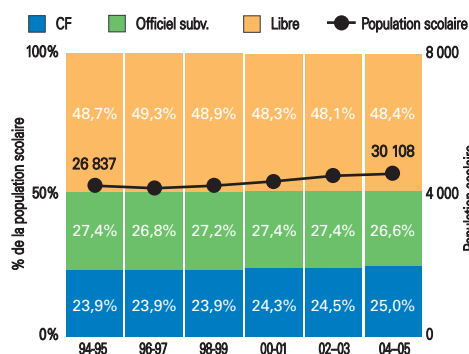
Mode de lecture : en 2004-2005, l'enseignement primaire ordinaire organisé par le réseau officiel subventionné rassemble 48,5 % des 302 699 élèves de ce niveau.

Figure 3. Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement secondaire ordinaire en alternance (CEFA) de 1997-1998 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, l'enseignement secondaire en alternance organisé par la Communauté française compte 30,0 % des 7 809 élèves scolarisés dans cet enseignement.

Figure 4. Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement spécialisé de 1994-1995 à 2004-2005



Mode de lecture : en 2004-2005, l'enseignement spécialisé organisé par le réseau libre compte 48,4 % des 30 108 élèves scolarisés dans cette forme d'enseignement.

30. Degré de ségrégation des établissements secondaires (élèves de 15 ans)

Parmi les pays européens ayant participé à PISA, la Communauté française est l'un des systèmes éducatifs où la ségrégation entre établissements en fonction des caractéristiques socioéconomiques et du niveau d'acquis des élèves est la plus importante. En Communauté française, les établissements secondaires semblent moins ségrématifs pour ce qui est de l'origine nationale ou linguistique des élèves, ce qui pourrait être en partie lié à une proportion relativement importante d'élèves d'origine étrangère dans le système éducatif.

De nombreuses études ont montré combien les établissements scolaires pouvaient différer les uns des autres du point de vue des caractéristiques de leurs élèves (Baye *et al.*, 2004, 2005). En d'autres termes, en Communauté française, les écoles auraient tendance à concentrer des populations scolaires qui ont tendance à se ressembler au point de vue du niveau des acquis et des caractéristiques socioéconomiques des élèves.

Pour documenter cette question, des indices de ségrégation scolaire ont été créés. Ils permettent de mesurer les dissimilarités entre établissements d'enseignement secondaire en Communauté française, en comparaison avec d'autres pays de l'Union européenne. Chaque indice représente le pourcentage d'élèves ayant une caractéristique donnée (par exemple, les élèves qui parlent chez eux une langue étrangère) qui devraient théoriquement changer d'établissement scolaire si l'on voulait que les élèves partageant cette caractéristique soient équitablement répartis dans l'ensemble des établissements scolaires¹. Plus la valeur de l'indice s'approche de 100, plus les élèves présentant une caractéristique particulière sont concentrés dans certains établissements. Une valeur proche de 0 indique qu'au contraire, le groupe d'élèves sous étude est équitablement réparti dans l'ensemble des établissements.

Les figures 1 et 2 s'intéressent à la ségrégation en fonction du niveau des acquis des élèves dans les établissements secondaires de pays européens. Elles présentent les indices de ségrégation des 10 %² d'élèves les plus faibles en lecture et en mathématique à partir des données des évaluations PISA 2000 (lecture) et PISA 2003 (mathématique). Que ce soit en lecture ou en mathématiques, la Communauté française fait partie des systèmes éducatifs les plus ségrématifs, dans le sens où il faudrait théoriquement faire changer d'établissement près de 60 % des élèves de 15 ans les plus faibles pour que ceux-ci soient équitablement répartis dans l'ensemble des établissements. La ségrégation selon le niveau d'acquis des élèves apparaît également très forte en Allemagne et en Communauté flamande, ainsi qu'en Italie, en France et aux Pays-Bas. À l'inverse, la composition des établissements secondaires suédois et finlandais est beaucoup plus équilibrée, puisqu'il faudrait déplacer « seulement » 30 % des élèves les plus faibles pour que ceux-ci soient équitablement répartis dans l'ensemble des établissements. La relation entre tendance à la ségrégation selon le niveau d'acquis et performances moyennes n'est pas univoque : parmi les systèmes très performants en lecture au test PISA 2000, on trouve des systèmes très peu ségrématifs comme la Finlande, la Suède, l'Irlande ou le Royaume-Uni, et des systèmes ségrématifs, comme l'Autriche et la Communauté flamande. Parmi les pays au-dessus de la moyenne internationale en mathématiques, on retrouve des systèmes peu ségrématifs comme la Finlande, la Suède et le Danemark, ainsi que des systèmes ségrématifs, tels que les Pays-Bas ou la Communauté flamande. Les pays les plus performants ne sont en tout cas pas les systèmes les plus ségrématifs.

Les pays les plus ségrématifs en fonction du niveau des acquis des élèves ont tendance à regrouper également les élèves en fonction de leurs caractéristiques socioéconomiques³. En Belgique, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Italie, plus d'un tiers des élèves les plus défavorisés socialement devraient changer d'établissement si l'on voulait que les écoles soient socialement équilibrées (figure 3).

La mixité dans les établissements (figure 4) est quant à elle mieux établie, même si pas encore parfaite, sans doute en raison de la spécialisation de certains établissements pour des filières privilégiées par les garçons ou les filles.

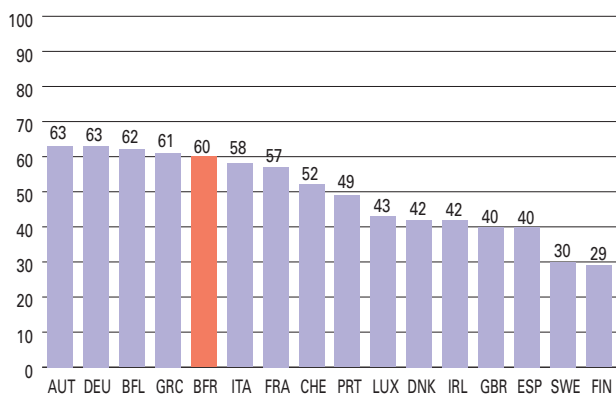
Comparativement aux pays européens, la ségrégation selon le lieu de naissance des parents paraît paraître peu accusée en Communauté française (figure 5). Il faut cependant noter que c'est aussi le cas en Communauté germanophone, en Suisse ou au Luxembourg, c'est-à-dire dans des pays où la proportion d'élèves de 15 ans dont les deux parents sont nés à l'étranger (représentée par des ronds) est très importante. En d'autres termes, ce groupe d'élèves y atteint une masse critique assez importante, déjà dispersée sur le territoire et dans les écoles. Enfin, parmi les 6 % d'élèves de 15 ans qui disent parler chez eux une langue étrangère, près de la moitié devraient changer d'établissement pour être équitablement répartis dans les établissements en Communauté française (figure 6). Les pays où ce groupe d'élèves constitue une infime minorité, comme l'Irlande ou en Espagne, sont également ceux qui semblent les plus ségrématifs : dans ces pays, la minorité d'élèves allophones est particulièrement concentrée dans certains établissements.

1 L'indice a été calculé selon la formule suivante : $S = 0,5 * \sum (Ai/A - Bi/B)$, où S correspond à l'indice de ségrégation, Ai représente le nombre d'élèves du groupe sous étude dans un établissement donné (par exemple, le nombre d'élèves étrangers dans l'école i), A représente le nombre total d'élèves du groupe sous étude (le nombre total d'élèves étrangers en Communauté française), Bi représente le nombre d'élèves de chaque établissement ne présentant pas la caractéristique étudiée (par exemple, le nombre d'élèves « non étrangers » dans l'école i), et B le nombre total d'élèves ne présentant pas la caractéristique étudiée (le nombre total d'élèves « non étrangers » en Communauté française).

2 Lorsque l'indice de ségrégation est calculé à partir d'une variable continue, comme le niveau en lecture ou le niveau socioéconomique, il faut « arbitrairement » déterminer un point de coupure qui permette de séparer la catégorie sous étude des autres élèves. Ce point de rupture, les 10 % les plus faibles ou désavantagés, a été déterminé en réponse à un objectif d'égalité de traitement de tous les élèves, y compris des plus désavantagés.

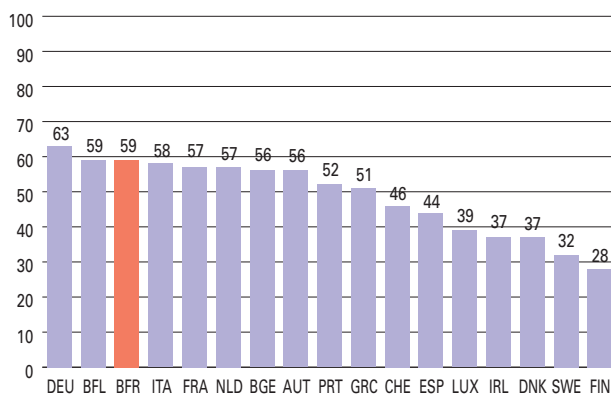
3 Le coefficient de corrélation entre l'indice de ségrégation en fonction des caractéristiques socioéconomiques (indice HISEI dans PISA) et l'indice de ségrégation en fonction des caractéristiques académiques est de 0.52 pour PISA 2003 (mathématiques) et de 0.50 pour PISA 2000 (lecture).

Figure 1. Ségrégation des 10 % d'élèves de 15 ans les plus faibles en lecture – PISA 2000



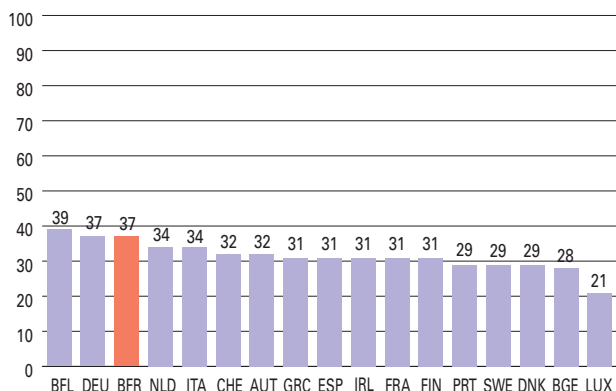
Mode de lecture : en Autriche, il faudrait théoriquement déplacer 63 % des 10 % des élèves de 15 ans les plus faibles en lecture afin que ces derniers soient répartis de manière homogène dans l'ensemble des établissements secondaires.

Figure 2. Ségrégation des 10 % d'élèves de 15 ans les plus faibles en mathématiques – PISA 2003



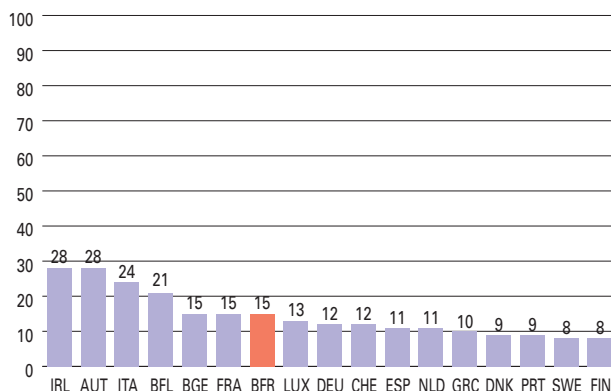
Mode de lecture : en Allemagne, il faudrait théoriquement déplacer 63 % des 10 % des élèves de 15 ans les plus faibles en mathématiques afin que ces derniers soient répartis de manière homogène dans l'ensemble des établissements secondaires.

Figure 3. Ségrégation des 10 % d'élèves de 15 ans les plus défavorisés socioéconomiquement – PISA 2003



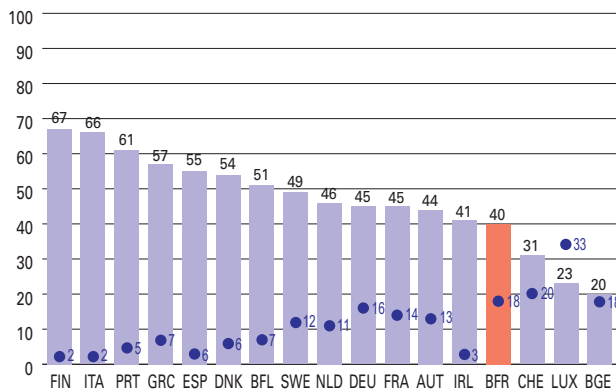
Mode de lecture : en Communauté flamande, il faudrait théoriquement déplacer 39 % des 10 % des élèves de 15 ans les plus défavorisés socioéconomiquement afin que ces derniers soient répartis de manière homogène dans l'ensemble des établissements secondaires. Le milieu socioéconomique est évalué grâce à l'indice HISEI de PISA, qui est un indice de statut socio-professionnel calculé à partir de la profession des parents.

Figure 4. Ségrégation des élèves de 15 ans en fonction du sexe – PISA 2003



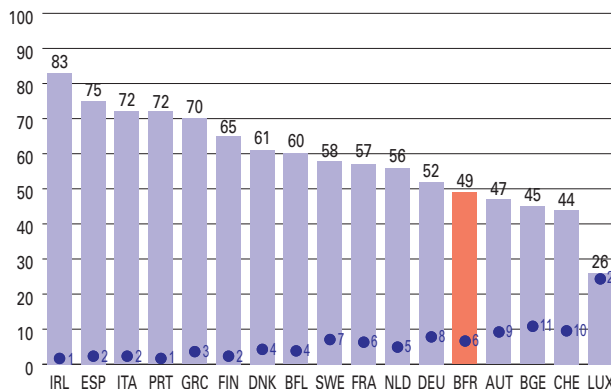
Mode de lecture : en Irlande, il faudrait théoriquement déplacer 28 % des garçons de 15 ans afin que ces derniers soient répartis de manière homogène dans l'ensemble des établissements secondaires.

Figure 5. Ségrégation des élèves de 15 ans dont les parents sont nés à l'étranger – PISA 2003



Mode de lecture : en Finlande, il faudrait déplacer 67 % des élèves de 15 ans dont les deux parents sont nés à l'étranger afin que ces élèves soient répartis de manière homogène dans l'ensemble des établissements secondaires. Ces élèves représentent 2 % des élèves de 15 ans en Finlande.

Figure 6. Ségrégation des élèves de 15 ans qui parlent une langue étrangère chez eux – PISA 2003



Mode de lecture : en Irlande, il faudrait théoriquement déplacer 83 % des élèves de 15 ans qui parlent chez eux une langue étrangère (autre que la langue d'enseignement ou que les autres langues ou dialectes nationaux) afin que ces derniers soient répartis de manière homogène dans l'ensemble des établissements secondaires. Ces élèves représentent 1 % des élèves de 15 ans en Irlande.

SOURCES DES INDICATEURS

SOURCES COMMUNES

Données statistiques portant sur les années scolaires 1998-1999 à 1993-1994

Service des Statistiques. *Annuaire statistique*, Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Communauté française de Belgique.

Données statistiques portant sur les années scolaires 1994-1995 à 2003-2004

Service général de l'informatique et des Statistiques. *Annuaire statistique*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.

Données statistiques portant sur les années scolaires 1996-1997 et suivantes

ETNIC, Service des Statistiques (<http://www.statistiques.cfwb.be/>)

SOURCES PAR INDICATEUR

INDICATEUR 1

Institut national de Statistique (1975). *Recensement de la Population au 31 décembre 1970, Tome 10, Tableaux II A et II B*, Bruxelles : Ministère des Affaires économiques.

Institut national de Statistique (1986). *Recensement de la Population et des Logements au 1^{er} mars 1981, Résultats généraux, Population scolaire et niveau d'instruction, fascicule n°4, tableaux 00.22 A*, Bruxelles : Ministère des Affaires économiques.

Institut national de Statistique (1996). *Recensement de la Population et des Logements au 1^{er} mars 1991, Tome 10 B, Population scolaire et niveau d'instruction, Principaux résultats, tableaux 00.24 A*, Bruxelles : Ministère des Affaires économiques.

Institut national de Statistique (1997 à 2004). *Enquête sur les forces de travail, Statistiques sociales*, Bruxelles : Ministère des Affaires économiques.

Maignuet C. et Demeuse M. (1998). *Scolarisation, niveau d'instruction et insertion professionnelle, Recensement de la Population et des Logements au 1^{er} mars 1991, Monographie n°9*, Bruxelles : Institut national de Statistique et Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles.

Demers M. (1991). *La rentabilité du diplôme*, Québec : Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Éducation du Québec.

Lespérance A. (1997). *Le niveau de diplomation à la sortie de l'enseignement, Bulletin statistique de l'éducation, n°1*, Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives, Ministère de l'Éducation du Québec.

OCDÉ, OCDÉ (1997 à 2005). *Regards sur l'Éducation, Les indicateurs de l'OCDÉ, OCDÉ - CERI*, Paris : OCDÉ.

INDICATEUR 2

Institut national de Statistique (1992, 1994, 1996 et 2004). *Population au 1^{er} janvier 1992, 1994, 1996 et 2004, Statistiques démographiques n° 1A*, Bruxelles : Ministère des Affaires économiques.

OCDÉ, OCDÉ (1997 à 2005). *Regards sur l'Éducation, Les indicateurs de l'OCDÉ, OCDÉ - CERI*, Paris : OCDÉ.

INDICATEUR 3

Institut national de Statistique (2001). *Perspectives de population 2000-2050*, Bruxelles : Ministère des Affaires économiques, Direction générale Statistique et Information économique.

INDICATEUR 5

Demeuse, M. (2000). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique: une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 115-135 (<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/cahiers.html>)

INDICATEUR 12

Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, pp. 71-95.

<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/cahiers.html>

Site de l'IEA : http://www.iea.nl/reading_literacy.html

INDICATEUR 13

Delvaux, B. (coord.), Baye, A., Lafontaine, D., Nicaise, J., Beckers, J., Jaspar, S., Chasse, S., De Ketele, J.-M., Dumay, X., Dupriez, V., Giraldo, S., Letor, C., Lison, Ch., Maroy, Ch., Cortese, V., Desmarez, P., Veinstein, M., Delooz, Ph. & Dupont, P. (septembre 2004). *Définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française*. Rapport final de la recherche « Concevoir, en équipe inter-universitaire et multidisciplinaire, l'architecture générale d'un système cohérent d'indicateurs prenant en compte les diverses dimensions du système éducatif de la Communauté française : définir les indicateurs et déterminer les données et les méthodes à partir des ». Publication collective non éditée.

Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2000. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14.

<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/cahiers.html>

OCDÉ (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000*. Paris : OCDÉ.

INDICATEUR 14

Lysynchuk, L. M., Pressley, M., d'Ailly, H., Smith, M., & Cake, H. (1989). A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly*, 24, 458-470.

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.

Ministère de la Communauté française (2006). *Évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 5^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires – Lecture*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200510_5S/evalext106.pdf

INDICATEUR 15

Crahay (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, 2^e édition.

Ministère de la Communauté française – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général du Pilotage du système éducatif (2005). *Évaluation externe réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement primaire Mathématiques et lecture Résultats et Commentaires*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/EVAL/EXT/200509_3P/index.asp

INDICATEUR 16

Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en mathématiques, en lecture et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2003. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 19-20.

<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/cahiers.html>

Delvaux, B. (coord.), Baye, A., Lafontaine, D., Nicaise, J., Beckers, J., Jaspar, S., Chasse, S., De Ketele, J.-M., Dumay, X., Dupriez, V., Giraldo, S., Letor, C., Lison, Ch., Maroy, Ch., Cortese, V., Desmarez, P., Veinstein, M., Delooz, Ph. & Dupont, P. (septembre 2004). *Définition d'un système d'indicateurs pour*

l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française. Rapport final de la recherche « Concevoir, en équipe inter-universitaire et multidisciplinaire, l'architecture générale d'un système cohérent d'indicateurs prenant en compte les diverses dimensions du système éducatif de la Communauté française : définir les indicateurs et déterminer les données et les méthodes à partir desquelles chaque indicateur peut être calculé ». Publication collective non éditée.

OCDÉ (1999). *Nomenclature des systèmes d'éducation. Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDÉ*. Paris : OCDÉ.

OCDÉ (2003). *Cadre d'évaluation de PISA 2003. Connaissances et compétences en mathématique, lecture, sciences et résolution de problèmes*. Paris : OCDÉ.

OCDÉ (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Résultats de PISA 2003*. Paris : OCDÉ.

Base de données PISA 2003 :
http://pisaweb.acer.edu.au/oeod/oeod_pisa_data_s1.html

Exemples de questions et dossiers de présentation de l'étude :

<http://www.enseignement.be/@bibliothec/document/EVAL/INTER/PISA2003>

INDICATEUR 17

Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Ministère de la Communauté française – Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interrégionaux (2002). *Évaluation externe en 5^e année de l'enseignement primaire. Éveil – initiation scientifique. Résultats et commentaires. Dossier pour les enseignants*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
http://www.enseignement.be/@bibliothec/document/EVAL/EXT/200110_5P

INDICATEUR 18

Blondin, Ch., & Lafontaine, D. (2005). Les profils des filles et des garçons en sciences et en mathématiques. Un éclairage basé sur les enquêtes internationales. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck

Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

Ministère de la Communauté française – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général du Pilotage du système éducatif (2004). *Évaluation externe en formation scientifique en 1^{re} année A de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

http://www.enseignement.be/@bibliothec/document/EVAL/EXT/200310_1S/evalext83.pdf

INDICATEUR 19

Droesbeke J.-J., Hecquet I., Wattelar C. (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*. Bruxelles : ULB.

INDICATEUR 22

Ministère de la Communauté française, AGERS, DGENORS, Service des bases de données et de la documentation et ETNIC, Service des Statistiques, collecte SATURN

Conseil des recteurs francophones

INDICATEUR 23

Ministère de la Communauté française, AGERS, DGENORS, Service des bases de données et de la documentation et ETNIC, Service des Statistiques, collecte SATURN

INDICATEUR 24

Ministère de la Communauté française, AGERS, DGENORS, Service des bases de données et de la documentation et ETNIC, Service des Statistiques, collecte SATURN

Conseil des recteurs francophones

INDICATEUR 25

BECKERS J., JASPAR S. et VOOS M.-C., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE, Avril 2003.

INDICATEURS 26, 27 ET 28

ETNIC, Service des Statistiques, fichiers historiques de la cellule de calcul des traitements

INDICATEUR 30

Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine D., Matoul, A., & Monseur, Ch. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 19-20, 224 p.

Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., García de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlais, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.-H., Tiana-Ferrer, A., & Vandenderghe, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale.

Indicateurs, sources et annexes complémentaires à consulter sur le site :
www.enseignement.be

Cette série d'indicateurs de l'enseignement n'aurait pu être réalisée sans la collaboration de nombreuses personnes : les auteurs, le groupe de projet, les membres des comités de lecture ainsi que les membres de la Commission de Pilotage du système éducatif.

AUTEURS DES INDICATEURS

Adbelkrim ABDELKHALED, Service des Statistiques d'ETNIC

Ariane BAYE, Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège

Violaine DEFOURNY, Service des Statistiques d'ETNIC

Jean-Marie DUPIERREUX, Service des Statistiques d'ETNIC

Philippe DIEU, Service des Statistiques d'ETNIC

Béatrice GHAYE, Service général du Pilotage du système éducatif

Catherine LEFEVRE, Service des Statistiques d'ETNIC

Jean-Claude ROUCLOUX, Service général du Pilotage du système éducatif

MEMBRES DU GROUPE DE PROJET

Emmanuel de PATOUL, Service « Développement », ETNIC

Carine D'HAMERS, Service « Développement », ETNIC

Jean-Marie DUPIERREUX, Service des Statistiques d'ETNIC

Béatrice GHAYE, Service général du Pilotage du système éducatif

Martine HERPHELIN, Service général du Pilotage du système éducatif

Julien NICAISE, Cabinet de la Ministre-Présidente

Yves VANDEBOSSCHE, Service général du Pilotage du système éducatif

MEMBRES DES COMITES DE LECTURE

Yvan AUFORT, Service général du pilotage du système éducatif

Alain BERGER, Administration générale des personnels de l'enseignement

Robert BERNARD, Inspection de l'enseignement secondaire

Claude BOUCHER, Inspection de l'enseignement secondaire

Maurice BUSTIN, Inspection de l'enseignement secondaire

Danielle CHOUKART, Inspection de l'enseignement spécialisé

Poï COLLIGNON, Inspection de l'enseignement fondamental

Bernard GORET, Direction générale des personnels de l'enseignement de la Communauté française

Lise-Anne HANSE, Direction générale de l'enseignement obligatoire

Anne HICTER, Institut de la formation en cours de carrière

Nathalie JAUNIAUX, Direction des relations internationales

Chantal KAUFMANN, Direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique

Michel ODROVIC, Inspection de l'enseignement supérieur

Christian SOL, Inspection de l'enseignement fondamental

Jean STEENSELS, Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française

Arlette VANDERKELEN, Inspection de l'enseignement fondamental



www.enseignement.be

D/2006/9208/11

© 0800/20.000

Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 1000 Bruxelles